

Diseño
Curricular Base

Educación Secundaria
Obligatoria

Diseño
Curricular Base

Educación Primaria

Diseño
Curricular Base

Educación Infantil

ación y Ciencia

ncia



Ministerio de Educación y Ciencia

*debate
del*

Diseño
Curricular Base

Informe

Síntesis



Ministerio de Educación y Ciencia

debate
del

Diseño
Curricular Base

Informe

Síntesis



Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia

N. I. P. O.: 176-90-011-5
I. S. B. N.: 84-369-1900-9
Depósito legal: M-722-1991
Imprime: MARIN ALVAREZ HNOS.

Sumario

| | |
|--|-----|
| • Presentación | 7 |
| • Informe-Síntesis: El debate sobre el Diseño Curricular Base | 9 |
| • Cronología del debate | 11 |
| • Justificación de este informe | 15 |
| • Observaciones generales | 21 |
| • Cuestionario | 35 |
| • A. Cuestiones sobre el Diseño en su generalidad | 35 |
| • Pregunta 1 : Información del DCB y prescriptividad | 37 |
| • Pregunta 2 : Los objetivos como capacidades generales | 57 |
| • Pregunta 3 : Organización de los bloques de contenido | 65 |
| • Pregunta 4 : Medidas de política curricular | 77 |
| • Pregunta 5 : Adaptaciones curriculares | 99 |
| • B. Cuestiones relativas a cada etapa y área: | 111 |
| • Educación Infantil | 113 |
| • Educación Primaria | 135 |
| • Areas | 149 |



| | |
|---|-----|
| • Educación Secundaria Obligatoria | 173 |
| Area 1 : Ciencias Naturales | 179 |
| Area 2 : Educación Física | 189 |
| Area 3 : Expresión Visual y Plástica | 195 |
| Area 4 : Geografía, Historia y Ciencias Sociales | 203 |
| Area 5 : Lengua y Literatura | 213 |
| Area 6 : Lenguas Extranjeras | 221 |
| Area 7 : Matemáticas | 227 |
| Area 8 : Música | 233 |
| Area 9 : Tecnología | 239 |
| • C. Cuestiones sobre la Secundaria Obligatoria | 245 |
| • D. Otras sugerencias globales | 259 |
| • Anexo | 279 |

Presentación

NUESTRO país está abordando una profunda reforma de su sistema educativo. Una reforma que sea capaz de responder a las necesidades de una sociedad, cada vez más compleja, que requiere personas maduras, con una formación integral y amplia, susceptible de adaptarse a las continuas transformaciones culturales, sociales, tecnológicas y productivas que se producen en nuestro entorno. Del éxito de la reforma se desprenderá una mejora de las posibilidades de los individuos y de la capacidad de la sociedad en su conjunto.

La reforma es un proceso, un conjunto de innovaciones de naturaleza distinta. Un proceso en cierta medida abierto y continuo, pero dotado siempre de una lógica interna, de una coherencia global, de un marco que establece los objetivos que pretendemos alcanzar y que ofrece los mecanismos más apropiados para conseguirlos.

La aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, además de ser de importancia decisiva para la reforma, ha asegurado y reflejado un amplísimo consenso sobre las nuevas etapas educativas del sistema, sobre los objetivos generales de cada una de ellas y sobre las áreas, o materias en su caso, en que deben desarrollarse.

En virtud de lo dispuesto en la Ley, al Gobierno corresponde, en relación con los objetivos expresados en términos de capacidades, contenidos y criterios de evaluación del currículo, la fijación de los aspectos básicos de éste que constituirán las enseñanzas mínimas. Incorporando, en todo caso, las enseñanzas mínimas, las Administraciones Educativas competentes para ello establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades.

Una propuesta para debate sobre los posibles aspectos del currículo en lo que se refiere a la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria

fue ofrecida por el Ministerio de Educación y Ciencia en junio de 1989, conjuntamente con la presentación del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Al igual que en este último caso, la propuesta contenida en el Diseño Curricular Base ha sido objeto de un análisis y contraste en el que han participado numerosos grupos de profesores e instituciones diferentes de ámbito nacional, que han hecho llegar, directamente al Ministerio o a través de los informes de las Direcciones Provinciales, sus observaciones o contrapropuestas.

El presente volumen recoge tales posiciones, de manera ordenada para cada uno de los principales puntos debatidos. Se trata, por tanto, de un Informe-Síntesis, análogo al publicado en noviembre de 1988 en relación con el debate suscitado con la presentación en 1987 de la propuesta de Reforma del Sistema Educativo.

La naturaleza misma de la reforma, que requiere la implicación de la sociedad y de manera más activa la de la comunidad educativa, singularmente la del profesorado, aconsejaba fomentar la participación más amplia posible en el curso de ambos debates. Este volumen atestigua que la misma se ha producido en un alto grado, tratando unos y otros de identificar la respuesta más apropiada a las necesidades de los alumnos, a las demandas de nuestra sociedad y a las aspiraciones de los profesores y de los padres.

El resultado de este debate ha permitido y permitirá enriquecer la propuesta inicial, reorientando, modulando o revisando algunos de sus presupuestos. Parte de las sugerencias o propuestas recibidas han sido ya incorporadas en el trabajo parlamentario que condujo a la aprobación de la LOGSE. Otra parte se reflejará en la normativa que aborde la regulación de las enseñanzas mínimas de cada uno de los niveles y etapas en los que se ordena el nuevo Sistema Educativo.

El presente volumen se configura así como el reflejo de la participación social, como la acreditación documentalmente histórica de los términos del debate y como un instrumento útil con el que abordar las diferentes concreciones y metodologías posibles en el marco general, recientemente establecido, de la educación de nuestro país. Una educación concebida para ser dispensada a un mayor número de españoles, por un período de tiempo más prolongado y en condiciones crecientes de calidad.

Javier Solana Madariaga
Ministro de Educación y Ciencia
Madrid, diciembre de 1990

Informe-Síntesis

El debate sobre el Diseño Curricular Base

Cronología del debate

El debate sobre el Diseño Curricular Base

El debate que ha existido durante el curso pasado sobre el DCB ha sido intenso. Prueba de ello —como se recoge en el **CUADRO** de la página **12** de este Informe— ha sido la gran cantidad de actos realizados en las Direcciones Provinciales, por muchos y variados colectivos educativos y sociales con gran participación por parte del profesorado y por los informes que de ellos se han recibido en la Dirección General de Renovación Pedagógica.

Numerosos debates

Sin ánimo de ser exhaustivos en recoger la enorme cantidad de actividad y reflexión que ha significado todo el desarrollo de la Reforma, hay que afirmar que, desde que el 22 de abril de 1989 el Ministro de Educación y Ciencia presentó el Libro Blanco de la Reforma y formuló la propuesta inicial sobre el **Diseño Curricular Base** en los niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria hasta el día 13 de septiembre de 1990, en que el Congreso de los Diputados aprueba definitivamente la **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo**, en todas las Direcciones Provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia, se han planificado ciclos de conferencias, seminarios, reuniones de reflexión y debate para explicar las líneas generales de la propuesta inicial del M. E. C. Se han ido recogiendo posteriormente las modificaciones y/o alternativas que tanto profesores como colectivos sociales y profesionales, padres de alumnos e instituciones han querido aportar a la reflexión común.

Por otra parte y dentro de este marco de participación en la difusión y debate del D. C. B., las Comunidades Autónomas con responsabilidad educativa han realizado, también dentro de su ámbito geográfico, una discusión amplia del Diseño Curricular.

Durante el propio desarrollo del debate han ido surgiendo nuevas situaciones y aportaciones que han enriquecido la reflexión:

- La celebración en mayo de 1989 del II Congreso Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica.
- La comparecencia en junio de ese año del Ministro de Educación y Ciencia en el Congreso de los Diputados para presentar las líneas maestras de la Reforma y el anuncio de la creación del **Instituto de Investigación y Evaluación Educativa**, que asumirá la tarea de evaluar todo el proceso del cambio.
- La presentación, en febrero de 1990, del Anteproyecto de la **LOGSE** ante el Consejo Escolar del Estado, con la que se abría el trámite legislativo. En este mismo mes, el Ministro informa al Consejo de Universidades.
- Al final del mes de febrero, el Ministro presenta el Anteproyecto al Consejo General de la Formación Profesional.
- En marzo, tanto el Consejo Escolar del Estado como el Consejo General de la Formación Profesional elaboran un dictamen positivo de la Ley.

- El 30 de marzo, el Consejo de Ministros aprueba el proyecto de Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (**LOGSE**), en la que, junto a diversas modificaciones, producto de nuevas reuniones con los sectores educativos, introduce la creación de programas de garantía social y otras novedades relativas al profesorado y a la Formación Profesional.
- El día 9 de abril se publica el Proyecto de la **LOGSE** en el *Boletín Oficial del Congreso de los Diputados*, abriéndose el plazo para la presentación de enmiendas por parte de los grupos políticos.
- El día 31 de mayo comienza el debate de la **LOGSE** en el Congreso de los Diputados.
- El 28 de junio se aprueba la **LOGSE** en el Congreso de los Diputados por **198** votos a favor, **69** en contra y **3** abstenciones.
- En julio de este mismo año se inicia el trámite de la Ley en el Senado.
- El día 6 de septiembre, el pleno del Senado aprueba el proyecto de la **LOGSE**, con la incorporación de un total de **70** enmiendas de los distintos grupos políticos.
- El 13 de septiembre de 1990, el Congreso de los Diputados aprueba definitivamente la **LOGSE**.

Redacción de los informes

Posteriormente a la organización y desarrollo de la difusión y debate del DCB, se han sistematizado los documentos que han llegado a la Dirección General de Renovación Pedagógica y en cuya elaboración han contribuido con estructuras de redacción muy diferentes una gran cantidad de personas, profesores, profesionales, padres de alumnos, agentes sociales de la comunidad educativa, Instituciones... A partir de los documentos recibidos y analizados se ha elaborado este documento de **Síntesis**. Este **INFORME DE SINTESIS** ayudará a tomar postura y a decidir con más rigor y conocimiento las medidas a tomar por la Administración sobre los futuros **Diseños Curriculares Base**.

Cuadro

Cuantificación del debate en las Direcciones Provinciales ⁽¹⁾

| Provincia | Actos (*) | Profesores/participantes (**) |
|--------------|--------------|-------------------------------|
| | | Total |
| Albacete | 82 | 3.633 |
| Asturias | 327 | 10.128 |
| Avila | 60 | 1.500 |
| Badajoz | 175 | 4.135 |
| Baleares | 43 | 1.360 |
| Burgos | 48 | 965 |
| Cáceres | 512 | 3.612 |
| Cantabria | 108 | 2.500 |
| Ceuta | 38 | 406 |
| Ciudad Real | 96 | 2.390 |
| Cuenca | 69 | 1.027 |
| Guadalajara | 117 | 1.139 |
| Huesca | 68 | 976 |
| León | 265 | 2.126 |
| Madrid | 858 | 20.028 |
| Melilla | 33 | 365 |
| Murcia | 326 | 4.062 |
| Navarra | 250 | 2.769 |
| Palencia | 95 | 1.610 |
| La Rioja | 89 | 1.780 |
| Salamanca | 182 | 3.842 |
| Segovia | 74 | 825 |
| Soria | 62 | 612 |
| Teruel | 78 | 1.270 |
| Toledo | 86 | 949 |
| Valladolid | 156 | 3.120 |
| Zamora | 115 | 1.326 |
| Zaragoza | 217 | 7.346 |
| Total | 4.454 | 81.666 |

(1) La cuantificación que se refleja en el cuadro siguiente recoge los datos **estimados**, según constan en los informes enviados por las Direcciones Provinciales a la Dirección General de Renovación Pedagógica.

(*) Número de actos (seminarios, sesiones de trabajo, conferencias, reuniones, claustros...) celebrados en las Direcciones Provinciales. Se suman los actos organizados por la propia Dirección Provincial, CEP, Centros Educativos (tanto públicos como privados) y otras Instituciones educativas.

(**) Número de participantes que han asistido a los diferentes actos.

Justificación de este informe

PARA comprender correctamente este informe es preciso tener en cuenta cómo se organizó el debate sobre la propuesta curricular. El Ministerio de Educación y Ciencia consideró más convincente canalizar la discusión principal a través de las distintas Direcciones Provinciales que forman parte de su área de gestión. Todas las opiniones emitidas en cada provincia debían ser recogidas y sintetizadas por el equipo específico de cada Dirección Provincial. Este informe-síntesis de cada provincia es el que ha permitido a la Dirección General de Renovación Pedagógica elaborar el informe definitivo. Además, se han tenido en cuenta otros documentos, principalmente de asociaciones de profesores o de padres, que han enviado directamente sus propuestas a la Dirección General. La relación de los que han contestado al cuestionario

o han aportado sus reflexiones, así como una clasificación inicial, se encuentran en el **Anexo I**.

Hay que agradecer el esfuerzo de todos aquellos que, al igual que los redactores de esta **Síntesis**, han tenido que elaborar los documentos finales, ya de las Direcciones Provinciales, ya de los otros colectivos educativos (centros, seminarios, instituciones...). Sin este esfuerzo general esta **Síntesis del debate** hubiese sufrido lagunas sensibles.

Criterios

Este **Informe** se ha redactado de acuerdo con los siguientes criterios:

1. El **Cuestionario** enviado por el Ministro de Educación y Ciencia ha sido el esquema vertebrador a la hora de redactar las respuestas. Es verdad que muchos de los informes recibidos no han seguido para su redacción tal esquema, pero se ha considerado factor importante de referencia, ya que sintetiza claramente el conjunto de interrogantes que sobre el **Diseño Curricular Base** se pueden hacer los profesionales de la educación. De esta forma se responde a una unidad temática que se entiende por sí misma.

2. Al ser un **Cuestionario abierto**, se ha impuesto hacer un vaciado de cada una de las respuestas recibidas, realizando una síntesis de cada una de ellas, recogiendo las aportaciones y matices a cada una de las cuestiones planteadas.

3. La estructura general por la que se han redactado cada uno de los apartados, que recoge el esquema del **cuestionario ministerial**, es el siguiente:

- a. Elaborar una clara y breve síntesis de la propuesta ministerial contenida en los documentos del debate sobre el **DCB** recibidos.
- b. Destacar los puntos de consenso con las propuestas del Ministerio de Educación y Ciencia entre los documentos aportados.
- c. Matizar las divergencias no sustantivas (*).

- d. Subrayar las aportaciones más importantes no coincidentes con la propuesta ministerial, las propuestas alternativas y las corrientes de opinión de los colectivos o sectores sociales que las defienden (*).
- e. Para facilitar la lectura final se realiza una síntesis globalizadora de las opiniones recogidas.

4. Posiblemente no habrán quedado reflejadas en el presente **informe** todas las opiniones de los documentos que han llegado a la Dirección General de Renovación Pedagógica, y algún colectivo social, algún centro, algún colaborador o alguna Dirección Provincial pueden echar en falta concreta y específicamente, la suya. Sin duda que esto, si se da, será fruto del desconocimiento de su existencia o de la voluntad de no ser excesivamente reiterativos cuando la/s idea/s están ya suficientemente desarrolladas en las respuestas de otros colectivos.

Selección de textos

Al igual que en el **INFORME-SINTESIS** de "Papeles para el Debate", en la selección de textos se han seguido los siguientes criterios:

1. Se han utilizado los textos tal como han sido recibidos en la Dirección General de Renovación Pedagógica a la hora de redactar este informe.
2. En diferentes informes de los recibidos, numerosas respuestas se han limitado sólo a contestar **sí** o **no**. De ahí que no hayan sido tenidas en cuenta a la hora de redactar los matices, aunque sí para destacar el apoyo cuantitativo de alguna propuesta.
3. Siempre que esos matices, ya de colectivos, ya individuales, aportaban clarificaciones significativas, se han recogido en su contexto literal, a veces amplio, **para no traicionar** el pensamiento de los redactores o autores.
4. Se ofrecen las respuestas de colectivos, sectores sociales, entidades y expertos (expresamente nombrados) que brindan o una alternativa diferente a la hipótesis del texto ministerial o un matiz diferenciador o claramente ilustrativo.
5. En este informe no se dan porcentajes conclusivos, pues no se trata de una encuesta. No ha sido posible, desde formas diferentes de respuesta que encierran contenidos y estructuras heterogéneas, cuantificar esos porcentajes.

(*) Los puntos **c** y **d** se redactan incluyendo textos originales de los autores.

A. Cuestiones sobre el Diseño en su generalidad

1. ¿Considera que la información del Diseño Curricular Base es suficiente para orientar al profesorado en la práctica educativa? ¿Qué elementos prescriptivos deberán desaparecer de él y qué otros incorporarse?. En concreto, ¿deberían definirse de manera prescriptiva la secuenciación y los objetivos de cada ciclo?
2. ¿Es acertado definir los objetivos de etapa y de ciclo en términos de capacidades generales y no de rendimiento o niveles concretos de ejecución?
3. ¿Es acertada la organización de los bloques de contenido en cada etapa y área, en los tres apartados de: hechos, conceptos y principios; de procedimientos; de actitudes, valores y normas?
4. ¿Qué medios, recursos, facilidades, etc., necesita el profesorado para desarrollar en las distintas etapas y áreas el Diseño Curricular Base? ¿Son acertadas y suficientes las medidas de política curricular propuestas en el documento?
5. Las adaptaciones curriculares propuestas, ¿permiten afrontar con expectativas de éxito las diferencias entre los alumnos, incluidas las de los que presentan necesidades educativas especiales?

B. Cuestiones relativas a cada etapa y área

Indíquese en cada caso la etapa y área a que la propuesta se refiere.

6. ¿Está bien definida, en sus características y objetivos, esta etapa? ¿Lo está el área en cuestión en el contexto de las demás áreas y de la etapa donde se sitúa?
7. Los objetivos del área, ¿responden bien a los de la correspondiente etapa? ¿Qué objetivos deberían añadirse y cuáles eliminarse o modificarse?
8. Los bloques de contenido ¿son coherentes con los objetivos?. ¿Son coherentes entre sí? ¿Es acertada su organización? ¿Qué contenidos deberían añadirse y qué contenidos quitarse o ser objeto de modificación?
9. ¿Qué juicios le merecen las orientaciones didácticas y para la evaluación?

(*) Este CUESTIONARIO ha sido enviado por el Ministerio de Educación y Ciencia a toda la Comunidad Educativa española para encauzar la difusión y el **Debate del Diseño Curricular Base**.

10. ¿Son claras y suficientes las indicaciones que se hacen para la secuenciación en ciclos?
11. ¿Son claras y suficientes las indicaciones para tratamiento de las necesidades educativas especiales en esta etapa y área?

C. Cuestiones sobre la Secundaria Obligatoria

12. ¿Es equilibrado el peso de los principios de comprensividad y de diversidad en esta etapa? ¿Están suficiente y acertadamente tratadas la opcionalidad, la diversidad y la diversificación de la oferta educativa en el segundo ciclo de la misma? (14-16 años).
13. ¿Cuál de las alternativas planteadas para el último año de esta etapa parece más acertada?

Observaciones generales

LA mayor parte de los documentos sobre los que se hace este **informe** no entran directamente a responder al **cuestionario**, sino que previamente elaboran una serie de **observaciones** y **comentarios** que conllevan una lectura positiva, siempre crítica, de los documentos ministeriales que les sirven para la reflexión.

En el marco de estas **observaciones generales** se pueden distinguir varios núcleos de contenido:

1. Estructura de los informes:

- Los informes recibidos.
- Contenido del debate y de los informes.
- Diferentes estrategias.

2. Grado de conocimiento de los documentos que recogen la propuesta ministerial previa al debate.

3. Inquietudes y sugerencias del profesorado.

1. Estructura de los informes

Antes de entrar en el análisis de contenido de las respuestas al Cuestionario para el debate del currículo, en el que se enuncien los objetivos a alcanzar en cada etapa y área y se ofrezca la organización de los contenidos con los que sea posible alcanzar tales objetivos, se impone, con el fin de entender este Informe-Síntesis, conocer cuántas y de qué forma han sido elaboradas las respuestas que han llegado a la Dirección General de Renovación Pedagógica.

En el ANEXO I de este informe se recoge la relación nominal de los documentos recibidos, así como una primera clasificación, según la procedencia o sector al que pertenecen.

En primer lugar se puede observar que en la relación expuesta figuran como colectivo más importante los informes enviados por las Direcciones Provinciales (*). Figuran, además, los informes enviados por otros colectivos y personalidades a título representativo o a título personal. En estos informes se recogen datos y cifras, contenidos significativos que aporten in-

(*) Cuando se redactaron los informes de las Direcciones Provinciales todavía Navarra no era una Comunidad Autónoma con competencias plenas en materia educativa. Hoy la situación es distinta, pero se mantienen en este informe sus propuestas para ser consecuentes con el momento histórico en el que fueron elaboradas.

Los informes recibidos

formación y análisis contrastado y que sirvan para mejorar la propuesta inicial y el trabajo de muchos profesores y profesoras que, desde su propia visión, han querido enriquecer el texto ministerial.

Es conveniente analizar y clarificar a continuación, si bien de forma sucinta, pero objetiva, cómo se han realizado los actos llevados a cabo en las Direcciones Provinciales para debatir la propuesta ministerial y cómo están estructurados los propios informes recibidos, ya que sólo en este marco puede conocerse la dificultad en el empeño de este trabajo.

- Un punto de coincidencia que recogen casi todos los informes de síntesis sobre la propuesta curricular y que han sido remitidos a la Dirección General de Renovación Pedagógica es **que el debate del DCB es una propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia a toda la comunidad educativa, pero con carácter voluntario**. De ahí que cada Dirección Provincial, o las Instituciones y personalidades que ya a título representativo, ya a título personal, han enviado su informe, lo han redactado siguiendo esquemas diferentes.
- Entre los documentos provinciales recibidos se describen estrategias de difusión y debate en los que se ve una planificación detallada y un calendario de actos previos a la redacción de los informes.
- Los informes finales, **actas fieles** de lo que en esas reuniones se planteó, **sólo** recogen lo que entonces y allí se dijo, por lo que, a veces, las aportaciones y propuestas al Diseño Curricular Base no han tenido un nivel suficiente de concreción.
- Los informes remitidos por instituciones y personalidades son generalmente más breves. Pocos de ellos analizan la propuesta del **Diseño Curricular Base** en su totalidad y únicamente elaboran propuestas puntuales, con importantes excepciones, cuando se toca la etapa, el nivel o el área de su interés específico. Tal es el caso del Programa de Nuevas Tecnologías, del Instituto de la Mujer, de la Sociedad Española de Estudios Clásicos, de la Asociación Nacional de Editores de Libros, la Asociación de Geógrafos Españoles o, por citar algún ejemplo más, del Consejo General de Colegios de Economistas. Esta situación ha originado que sólo puedan extraerse de los informes recibidos aportaciones o planteamientos alternativos cuando se trate específicamente la etapa, el área o el punto correspondiente que se ha querido analizar.

Contenido del debate y de los informes

**Las Direcciones Provinciales han realizado,
para cumplir los objetivos pretendidos, distintas
estrategias de acción a lo largo del desarrollo del debate y
difusión del D. C. B.**

1. La mayor parte de las Direcciones Provinciales optó por crear una **Comisión** que elaborase una propuesta de trabajo a desarrollar durante los meses que durase la difusión y el debate del **DCB**. Estas propuestas de trabajo han ido dirigidas, principalmente, a todos los implicados en el proceso de información (inspectores, orientadores, formadores, asesores de los CEP, equipos directivos de los centros...). Así lo han hecho las Direcciones Provinciales de Murcia, Cáceres, Avila, Baleares, Burgos, Cantabria, Cuenca, Guadalajara, Huesca, León, Madrid, Melilla, Asturias, Navarra, Palencia, Segovia, Soria, Teruel, Toledo, Zaragoza, Zamora, Ciudad Real, Ceuta, Valladolid, Salamanca y Badajoz.

2. Algunas Direcciones Provinciales enviaron al final del curso escolar **1988/89**, con motivo de la notificación del calendario para el curso **1989/90**, una circular instando a los centros escolares a reservar **tiempos específicos** para la difusión y debate del **DCB**. Algunos Directores Provinciales remitieron a su vez notificaciones a los Equipos Directivos de los Centros, exhortándoles a organizar, dentro de la planificación del curso escolar, espacios y tiempos para este fin. Otras Direcciones Provinciales constituyeron equipos de zona que en reuniones periódicas hicieron el seguimiento de la marcha del debate en los centros respectivos y decidiendo las estrategias y actuaciones más adecuadas.

3. Tanto los Equipos Psicopedagógicos como los orientadores de los centros han incluido, dentro de sus planes de trabajo, **la atención a las demandas que dentro de su ámbito de actuación surgiesen con respecto al debate del DCB**. Varios informes de las Direcciones Provinciales señalan que, dentro de los centros, los orientadores han dinamizado los debates. Los Asesores de Formación de los CEP, en la mayor parte de las Direcciones Provinciales, y dentro de las "Líneas de actuación" para el curso 1989/1990, recogieron, con carácter prioritario, la propuesta ministerial de difusión y debate del **DCB**. Entre los **objetivos** que pretendían alcanzar se encuentran:

- a. Conocer al profesorado de las diferentes zonas y ofrecerles un marco que les posibilite el conocimiento y el estudio crítico que propone el Diseño Curricular Base.
- b. *Propiciar encuentros entre el profesorado para constituir grupos de trabajo que tuviesen como objeto de estudio los aspectos generales del Diseño Curricular Base, las etapas, las áreas, etc. Para facilitar la reflexión de estos grupos de trabajo, y ante la dificultad manifestada por muchos profesores, varias Direcciones Provinciales elaboraron un documento de trabajo que sirviera para situar el debate por áreas*

y etapas, destacando en él los aspectos fundamentales y las cuestiones más importantes que centrasen el debate.

- c. Colaborar en la formación de un modelo de profesor innovador y crítico.
- d. Aprovechando el debate, plantear formas teórico-prácticas de mejora de la calidad de la enseñanza, contribuyendo así al enriquecimiento de las **ejemplificaciones curriculares**.
- e. Elaborar propuestas alternativas o sumativas a las planteadas en los textos del Diseño Curricular Base.

4. En la mayor parte de Direcciones Provinciales han sido los **CEP** los que se han responsabilizado de la marcha del debate en los centros, orientando y proporcionando los diferentes documentos para facilitar el debate. Ellos han realizado el seguimiento y han colaborado en el diseño de las estrategias que se han seguido. En las Direcciones Provinciales en las que existen numerosos CEP (provincias como Madrid, Asturias, Murcia, Zaragoza) han sido éstos los que han canalizado el debate, motivando al profesorado de sus centros respectivos, organizando en ellos reuniones en las que se explicitaron las líneas de actuación. Muchos de los asesores y de los equipos pedagógicos de los CEP han constatado que la tarea de difusión del material a emplear para cumplir los objetivos programados resultó ardua al no disponer del material base y los ejemplares suficientes para hacerlo llegar a todos los centros y a todo el profesorado. En el trabajo previo a la difusión de los aspectos generales del **DCB** y al análisis de etapas y áreas, bastantes CEP consideraron prioritario partir del **Libro Blanco**, al comprobar que el profesorado desconocía aspectos importantes del mismo, tales como la configuración del nuevo sistema educativo, las razones que justificaban la reforma..., aspectos todos imprescindibles para poder iniciar la información y el debate sobre el contenido del **Diseño Curricular Base** en los aspectos generales y en las diferentes etapas, ciclos y áreas.

En este proceso de información y debate ha sido línea común de actuación en muchas Direcciones Provinciales el que los equipos de información, fundamentalmente los organizados por los CEP, se atuviesen a estos o parecidos criterios:

- Enfatizar que se trataba de un **proceso** al que el propio Ministerio de Educación y Ciencia ha marcado plazos de puesta en marcha revisables **en** función de la propia marcha general.
- Destacar que el profesorado va a disponer de un tiempo de preparación y reciclaje (el Ministerio está preparando programas que saldrán a la luz de inmediato) con el fin de evitar, en lo posible, las angustias lógicas ante la falta de preparación actual de muchos profesores.

- Clarificar en cada sesión aquello que estaba a debate, con el fin de evitar la dispersión en el propio debate y en la recogida de conclusiones.
- Potenciar la creación de grupos de trabajo que, recogiendo el sentir de la mayor parte de los profesores compañeros, profundizasen más en los aspectos fundamentales del **Diseño Curricular Base**.

5. La mayor parte de las Direcciones Provinciales destacan la labor del Servicio de Inspección Técnica, que en reuniones con los equipos directivos de las zonas, han incluido con frecuencia en el orden del día el tema de la difusión y debate del **DCB**. En diversos informes se señala que algunos SITE han enviado a todos los centros un documento en el que se debían recoger las acciones a seguir.

6. Dentro del marco de colaboración que ha existido en la difusión y debate del **DCB** en las Direcciones Provinciales, los coordinadores de la Reforma se han responsabilizado de hacer el seguimiento en los centros acogidos a las reformas experimentales.

7. Para la difusión y debate del **DCB** en la etapa de Educación Infantil, los coordinadores de esta etapa en algunas provincias, o los Asesores de Educación Infantil de los CEP en otras, han colaborado con diversas estrategias. Unas veces, a través de actos más generales donde se convocaba a los profesores de la etapa con el fin de difundir el **DCB** entre el mayor grupo de profesores; otras veces, potenciando la creación de grupos de trabajo y seminarios en torno a la propuesta ministerial, con el fin de fomentar un amplio debate entre el profesorado de la etapa o recoger una serie de propuestas para mejorar la propuesta inicial.

8. Varias Direcciones Provinciales han coincidido en la importancia que esta información y difusión tenía para los alumnos y los padres de alumnos. Las demandas de información que han surgido de estos colectivos han sido atendidas, en la mayor parte de los casos, por los asesores de APAS y alumnos en los centros y por los asesores de los CEP.

Otros colectivos sociales en el ámbito educativo han diseñado de forma diferente sus estrategias de información, difusión y debate. Se recogen a continuación las seguidas por algunos de ellos:

- La **Inspección Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia**, a lo largo del curso académico 1989/90, ha celebrado un curso dedicado a la reflexión sobre el **DCB**. Respondía así a una de las actuaciones previstas en el "Plan de Actuación del Servicio de Inspección

Estrategias de acción de otros colectivos

ción Técnica de Educación. Curso 1989-90". Se celebró en tres fases:

- a. La primera se desarrolló fundamentalmente con la intervención de la Dirección General de Renovación Pedagógica y se celebró en febrero de 1990, con la asistencia de 100 inspectores e inspectoras, procedentes de las 28 provincias administradas por el Ministerio de Educación y Ciencia y de la Inspección Central.
- b. La segunda fase del curso se celebró en mayo y tuvo lugar en el seno de las Inspecciones Provinciales, con la constitución de grupos de trabajo entre los inspectores/as, partiendo de la información aportada por los asistentes a la primera fase del curso.
- c. La tercera fase se desarrolló en Madrid, a finales de mayo y primeros de junio de 1990.

Se formaron siete grupos de trabajo, coordinados cada uno de ellos por un inspector/a central. Estos equipos pusieron en común las conclusiones provisionales remitidas con anterioridad y, en algunos casos, las nuevas sugerencias nacidas del debate. El resultado de este curso es el documento enviado por la Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección, en el que se recogen las aportaciones del Servicio de Inspección Técnica de Educación.

- El documento que recoge de forma sintética las conclusiones enviadas por la **Confederación Sindical Independiente de Funcionarios (C. S. I. F.)** son el resultado de los Seminarios celebrados por la Confederación en Valdepeñas, Zaragoza, Zamora y Madrid (Los Molinos), organizados por la Secretaría Técnica de Política Educativa y con asistencia de representantes del Ministerio de Educación y Ciencia y de las Comunidades Autónomas.
- El **Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad** envía sus enmiendas como fruto de un Seminario realizado por un Grupo de Educadores por la Paz, después de someter a estudio, reflexión y crítica los tomos del **DCB** editados por el Ministerio de Educación y Ciencia.
- La **Federación Española de Religiosos de Enseñanza** ha elaborado su documento después de recabar información acerca de las opiniones sobre el valor y la adecuación de la propuesta de los **DCB** en España, por una parte, de los Directores y de los profesores de sus centros, y por otra, de su Departamento Pedagógico Nacional y de los Secretariados Regionales y Delegaciones Provinciales.
- La **Asociación Nacional de Inspectores de Bachillerato del Estado** remite su informe elaborado en los **Seminarios de Inspectores por especialidades**, celebrados en Peñíscola en el mes de abril de 1990.

- En el estudio realizado por el **Instituto de la Mujer** en convenio con el ICE de Barcelona y presentado bajo el título de *Análisis de los textos de la Reforma educativa desde el punto de vista de la igualdad de oportunidades*, han trabajado 52 profesionales de la educación de distintos niveles y áreas y personal técnico de diferentes especialidades relacionadas con la educación.
- La **Unión Sindical Obrera** realiza unas jornadas para los afiliados, organizadas por su Federación de Enseñanza. Fruto de su reflexión es el informe que envía.
- La **Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas** remite el informe elaborado con motivo del encuentro celebrado en Pamplona en el mes de marzo con la colaboración del Departamento de Educación y Cultura del Gobierno navarro y la Subdirección General de Formación del Profesorado.
- El documento que envía la **Federación de Planificación Familiar de España** lo ha realizado un equipo de expertos de diferentes Organismos, con el objeto de valorar la inclusión de la Educación Sexual en el **Diseño Curricular Base**.
- La **Asociación de Enseñantes con Gitanos** envía un resumen del análisis de los **DCB** realizado por los profesionales de esta Asociación durante el curso 1989-90. Titulan su informe: *Propuestas desde una perspectiva intercultural*, y es fruto de un seminario organizado para el estudio y análisis del Diseño Curricular Base y en el que han participado gran cantidad de enseñantes de esta Asociación.
- La **Liga Española de la Educación y la Cultura Popular**, que aglutina a un amplio número de profesores de toda España, envía un conjunto de informes y experiencias elaborados con motivo de un seminario, con amplia participación, realizado por la misma.

2. Grado de conocimiento de los documentos que recogen la propuesta ministerial previa al debate

La impresión general sobre el conocimiento de los documentos que contienen la propuesta inicial sobre el Diseño Curricular Base en los niveles de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria elaborados y enviados por el Ministerio de Educación y Ciencia a los distintos sectores educativos, y muy singularmente al profesorado, es valorada de muy distinta manera en los informes.

Mientras que algunos de los documentos recibidos, en los que se recoge el sentir del profesorado, demuestran un conocimiento detallado y puntual

de los textos de la propuesta según los informes que remiten a la Dirección General de Renovación Pedagógica y en ellos dicen tener un conocimiento profundo de los documentos; en cambio, otros informes manifiestan desconocer en parte la propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia.

Entre los colectivos que, después de analizar profundamente los textos, dicen conocer bien la propuesta de la Administración sobre los Diseños Curriculares están:

- En varios documentos de las Direcciones Provinciales, aunque con diferentes intensidades, se valora positivamente la seriedad con la que el Ministerio de Educación y Ciencia ha ido llevando el proceso de difusión y debate del Diseño Curricular Base a lo largo del curso escolar 1989-90. Muchos profesores, especialmente los asesores de los CEPs, dicen conocer bien la propuesta ministerial y las aportaciones reflejadas en los documentos enviados indican un análisis serio y puntual del **DCB**.
- La **Confederación Sindical Independiente de Funcionarios** afirma conocer bien la propuesta y después de un estudio detallado de los textos del Ministerio de Educación y Ciencia **ha valorado positivamente el modelo curricular adoptado por el Ministerio por ser abierto y flexible**, lo que permite, al menos en teoría, su concreción en sucesivos niveles (Comunidades Autónomas y Centros).
- Según la **Federación Española de Religiosos de Enseñanza** (F. E. R. E.), tanto su Departamento Pedagógico Nacional como los miembros que forman los Secretariados Regionales y los de las Delegaciones Provinciales, distribuidos por todo el Estado Español, han elaborado su **Informe de Respuestas al Cuestionario**, después de una información profunda en sus Centros sobre el documento de propuesta curricular del Ministerio de Educación y Ciencia y un análisis detallado de sus contenidos.
- De igual o parecida forma se expresan en amplios estudios sobre cada uno de los textos ministeriales:
 - **el Consejo General de Colegios de Economistas de España,**
 - **la Sociedad Española de Estudios Clásicos,**
 - **la Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas,**
 - **la Asociación Nacional de Inspectores de Bachillerato,**
 - **la Asociación Nacional de Editores de Libros.**

Conocen bien la propuesta

- El **Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación**, dependiente de la Secretaría de Estado de Educación, envía un extenso y minucioso informe de **Aportaciones al debate del DCB**. Aunque en él no hace ninguna aclaración introductoria de las líneas de su trabajo, va matizando **minuciosamente**, e introduciendo en los lugares precisos, textos alternativos en cada uno de los párrafos que juzga convenientes. Se evidencia una lectura profunda de la propuesta inicial del M. E. C.

- El **Instituto de la Mujer** realiza un analítico y profundo estudio en colaboración con el ICE de Barcelona y abordado desde una triple perspectiva: **pedagógica, psicopedagógica y sociológica**. El informe manifiesta conocer bien la propuesta ministerial. Prueban su afirmación con la enumeración de las siguientes acciones llevadas a cabo:
 1. La realización de un análisis del actual sistema educativo para valorar sus aportaciones y sus carencias respecto al principio de **no discriminación por razón del sexo**, análisis que permitirá —dicen— evaluar, caso de existir, el alcance de la discriminación y los principios y mecanismos responsables de la misma.
 2. El análisis de las innovaciones que aporta el **DCB** desde el punto de vista de la **igualdad de oportunidades**.
 3. El diseño de las correcciones que sean necesarias introducir en el **Diseño Curricular Base** para que se hagan efectivas las prescripciones de la **LOGSE**.
 4. La propuesta de un extenso texto concreto de las enmiendas a introducir al **DCB** para facilitar su inserción en los textos del mismo.

- El **Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad**, tras someter a estudio, reflexión y crítica los tomos del Diseño Curricular Base editados por el Ministerio de Educación y Ciencia, **valora de forma altamente positiva los DCB expuestos** y considera que significan una aportación valiosa para la Reforma del Sistema Educativo Español.

- El **Servicio de Inspección Técnica de Educación**, fundamentalmente los inspectores/as que han intervenido en el curso organizado por la Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección, dice conocer bien la propuesta ministerial y que las conclusiones reflejadas en el documento que aporta obedecen a un análisis serio y profundo de la propuesta del **DCB**.

Existen otros colectivos educativos y algunos profesores que en distintas reuniones y actos organizados en las Direcciones Provinciales para debatir el DCB confiesan no conocer suficientemente los documentos que contienen la propuesta de la Administración. Estas son algunas de las razones que alegan para mantener su afirmación:

- La lectura que el profesorado ha podido hacer del texto del Diseño Curricular Base ha sido escasa debido a la existencia de un solo ejemplar por centro.
- Una parte del profesorado sólo ha podido leer los textos del D. C. B. correspondientes a la parte general y no los que trataban de las etapas y áreas.
- Ha habido poco tiempo para la lectura detenida de los documentos.

No conocen bien la propuesta

3. Inquietudes y sugerencias del profesorado

En las sesiones de debate se han ido formulando una serie de preguntas que manifiestan ciertas inquietudes, con las correspondientes sugerencias, de un sector del profesorado. Algunas de estas inquietudes hacen referencia a problemas laborales; otras, a la puesta en práctica de la Reforma. Se exponen a continuación las que más se han explicitado o subrayado en los informes aportados

- 1.** De las reuniones de trabajo realizadas en los centros educativos por los Claustros de Profesores y por las APAS, al no constituirse grupos de trabajo en los mismos y limitar el tiempo de información y debate a una o, cuando mucho, dos sesiones, gran parte del tiempo se ha dedicado a preguntas de muy diverso tipo y que reflejaban otros problemas

distintos a la difusión y debate del Diseño Curricular Base. Parte sustancial de estas preguntas estaban relacionadas con el simultáneo proceso en marcha de aprobación de la LOGSE y con las medidas que habrían de impulsarse para el desarrollo apropiado de la misma. De manera fundamental las cuestiones se centraron en aspectos con incidencia directa en las condiciones personales y laborales, tales como ⁽¹⁾:

- Situación personal y profesional.
- La nueva red de Centros.
- La adscripción a puestos de trabajo.
- El compartir la docencia con profesores de otros niveles.
- Temas de ordenación académica.

2. Un bloque importante de peticiones se refiere a los medios y recursos que se van a emplear para garantizar la puesta en marcha de la Reforma. La mayoría de los informes señalan que la formación del profesorado es un factor fundamental, un requisito imprescindible para conseguir que los objetivos educativos incluidos en el Diseño Curricular se lleven a la

(1) La Dirección Provincial de Zaragoza, en el trabajado y detallado ANEXO 1 que adjunta a su Informe general titulado *Intervenciones de los asistentes producidas en la fase de difusión y debate del DCB*, estructura en cinco apartados los criterios de clasificación de las preguntas formuladas por el profesorado en el **D y D**:

- A. Estructura y soporte del sistema educativo.
- B. De índole profesional.
- C. Sobre el Diseño Curricular.
- D. Aportaciones críticas al sistema de difusión y a la Reforma.
- E. Otras no clasificables.

Y en la página 127 de este ANEXO adjunta un gráfico: **Distribución de las preguntas según su tipo**: Del apartado **A** se formulan el **23,8%** de las preguntas; del apartado **B**, el **36,7%**; del **C** se formulan el **31,9%**; al **D** se formulan el **5,9%**; y por último, al **E** se formulan el **2,2%**. En el análisis de los diferentes documentos enviados por las restantes Direcciones Provinciales se puede generalizar que ésta es la constante de las preguntas formuladas.

Distribución de las preguntas según su tipo



práctica. De manera muy general se destaca la necesidad de que la Administración educativa amplíe sostenidamente su oferta de formación, ofrezca más y más diversificados recursos, e incentive y asegure la participación de los profesores en todos los programas formativos.

3. Un amplio número de profesores ha señalado también la necesidad de que existan suficientes, variados, y cualificados materiales curriculares que posibiliten la puesta en marcha del nuevo diseño curricular. Consideran que debe existir un cambio en los libros de texto, para que respondan a un modelo curricular abierto y flexible, y una mayor diversidad de los materiales curriculares que permitan a los profesores desarrollar su práctica docente con más medios pedagógicos.
4. Un número significativo de informes ha suscitado el debate sobre la forma de compaginar comprensividad y diversidad en los últimos años de la Educación Secundaria Obligatoria. La reducción del número de alumnos por aula, la formación del profesorado, la incorporación de departamentos de orientación a los centros educativos, la incorporación de materias optativas y la flexibilidad organizativa de los centros son las propuestas que mayoritariamente se proponen. Todas ellas van encaminadas a conseguir una enseñanza que contemple los ritmos de aprendizaje de los alumnos y que sea capaz de orientarles hacia aquellos estudios posteriores que respondan mejor a sus intereses.
5. La práctica de la evaluación, así como la promoción de los alumnos, como se analizará en la respuesta a la pregunta 3 del cuestionario y en otros apartados del informe, son algunos de los temas que han suscitado mayor debate entre los profesores. Varios informes piden que se establezcan criterios más claros de evaluación, que permitan a los profesores conocer cómo se concretan los objetivos de un área en los tipos de aprendizaje que han de ser evaluados. Además de clarificar los procedimientos de evaluación, diferentes documentos remitidos a la Dirección General de Renovación Pedagógica han señalado la importancia de concretar cómo se va a realizar la evaluación del sistema educativo.

Questionario

A. Cuestiones sobre el Diseño en su generalidad

Pregunta 1: Información del DCB y prescriptividad

- *¿Considera que la información del Diseño Curricular Base es suficiente para orientar al profesorado en la práctica educativa?*
- *¿Qué elementos prescriptivos deberán desaparecer de él y qué otros incorporarse?*
- *En concreto, ¿deberían definirse de manera prescriptiva la secuenciación y los objetivos de cada ciclo?*

Situación de la pregunta

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... Además de las intenciones explícitamente formuladas en el currículo, hay otros elementos no expresamente formulados... 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.

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 los propios profesores son fieles intérpretes de los propósitos educativos de la sociedad, de las finalidades que la sociedad asigna a la escuela y a 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.**

Este documento, en consecuencia, debe 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. También las Comunidades Autónomas con competencias educativas deberán desarrollar y completar el Diseño Curricular Base.

Se trata de una propuesta curricular donde pueden reconocerse los movimientos de renovación pedagógica, los distintos colectivos que se interesan y que han trabajado por una escuela mejor, los profesores innovadores y los Claustros comprometidos, desde hace años, con la Reforma.

Respuestas y propuestas

Nota: La mayoría de los informes remitidos responden por separado a cada uno de los tres apartados planteados en la primera pregunta, diferenciando cada uno de los contenidos cuestionados.

1.a. ¿Considera que la información del Diseño Curricular Base es suficiente para orientar al profesorado en la práctica educativa?

Sin poder cuantificar con precisión las contestaciones, dada la variedad de expresiones en las respuestas, podría decirse aproximadamente que la mitad de los colectivos que responden consideran la información suficiente. Casi todos razonan su contestación, cuando lo hacen, con argumentos similares.

Entre los que consideran que la **información ha sido suficiente** hay que destacar a los documentos enviados por la **Federación Española de Religiosos de la Enseñanza**, la **Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza** y la **Sociedad Española de Estudios Clásicos**, que afirman de modo unánime que la **información ha sido suficiente y posee una gran coherencia** para orientar al profesorado en la práctica educativa. También diversos colectivos de profesores de las distintas Direcciones Provinciales han manifestado que la información es suficiente.

Razones

- Según el informe de la Dirección Provincial de Navarra, todos los que la consideran **suficiente** coinciden en **considerar que es buena y suficiente a nivel teórico**, pero ven difícil su adecuación práctica por razones como las siguientes: *“Es insuficiente si se tienen en cuenta los*

Consideran
la
información
suficiente

DEBATE
Diseño
Curricular
Base

grandes cambios que supone respecto a la situación actual. "Vemos con gran dificultad la puesta en práctica de las mismas, ya que para ejercer la práctica educativa... se necesita un cambio de mentalidad, una formación en profundidad." "Son suficientes pero sólo para los equipos que llevan tiempo trabajando en dicha línea."

- Parecida opinión mantiene el informe de la Dirección Provincial de Huesca, cuyo profesorado, aun considerándola **suficiente y buena**, mayoritariamente matiza que *"resulta demasiado vaga y general, difícil de llevarla a la práctica, necesita espacio de tiempo adecuado para la elaboración y evaluación del currículo y una política de motivación entre el profesorado para una mayor profundización, lectura y análisis del DCB"*.
- *"Si el profesorado contase con una formación inicial buena y una experiencia práctica en lo que son los DCB, la información sería más que suficiente y aceptable. Pero parece que en estos momentos éste no es el caso."* Así se expresan muchos profesores de la Dirección Provincial de Asturias.
- En el informe de la Dirección Provincial de Madrid, que recoge la síntesis de **78** cuestionarios recibidos de todas las zonas de CEP de la provincia (**55** de grupos de trabajo, **10** de claustros de profesores, **8** de respuestas individuales y **5** de distintos seminarios), se dice que entre los grupos que más han trabajado el debate existe un consenso en que la **información que dan los documentos del M. E. C. es buena y suficiente** (alcanzando un porcentaje alto de respuestas positivas), pero que ésta no es la opinión común del profesorado, ya que, debido a la falta de preparación existente hoy entre el mismo, la terminología confusa y la información densa del **DCB** imposibilitarán el poder llevarla a la práctica. **La simple lectura que dan los DCB —dicen— no cambiará la práctica docente.** Esta opinión se acentúa más entre el profesorado de Enseñanzas Medias.
- Según el informe de la Dirección Provincial de Guadalajara, el profesorado considera en general **suficiente la información**, pero matizando que:
 - Aun con ser tan amplia, en estos momentos sería necesario ampliarla para poder elaborar el tercer nivel de concreción a partir del **DCB**.
 - Se pide una mayor **formación-información** del profesorado de modo que se pueda poner en marcha el diseño del tercer nivel.
 - Existe miedo a concretar el tercer nivel.
- La Dirección Provincial de León envía dos informes: uno del profesorado de la zona de León y otro del profesorado de la zona del Bierzo. Después de constatar la situación del debate dicen que **no se ha dado el nivel necesario de profundización y consiguiente reflexión**

para emitir una opinión fiable. Solamente existen informes más trabajados sobre el debate en **áreas**. No obstante (siendo mucho más optimista el **informe** de la zona del Bierzo), y casi por mayoría absoluta, la valoración que hacen es que **es positiva y suficiente:** llega a todo el profesorado y se arbitran medidas necesarias para hacer de cada profesional un ser autónomo dentro del aula. Aunque, como es casi general, matizan que: *“El DCB presupone que el actual profesorado se halla perfectamente preparado para llevar a cabo la reforma en todos sus aspectos: filosófico, pedagógico y práctico; que está capacitado para diseñar y confeccionar los PCC con sus secuenciaciones y temporalizaciones.”* Dudan de que esto sea así. Para ello proponen un periodo de formación y adaptación garantizado por el M. E. C., con la dotación de los medios que ello exija.

- El profesorado de Zamora no tiene clara su opinión respecto a esta cuestión y se encuentra dividido entre el **sí** y el **no**. Matizan que ha habido poco tiempo para el debate y estudio en profundidad del **DCB** y que es una propuesta vaga e inconcreta, de difícil puesta en práctica. Casi todos consideran que deberían incorporarse secuenciaciones de contenidos, objetivos y contenidos mínimos de cada ciclo. Y difieren en el carácter prescriptivo que deben tener:
 - Algunos opinan que debe ser prescriptiva la secuenciación de contenidos en cada ciclo. Otros la consideran necesaria, pero no desean que sea prescriptiva. Pero nadie quiere un **DCB cerrado**, despejado de flexibilidad y apertura. Todo esto conllevará dificultades para ponerse de acuerdo los claustros y equipos por la escasa experiencia de trabajo en grupo; dificultades de coordinación inter-centros; dificultades para el alumno que quiera cambiar de centro.
 - Proponen que se den unas **orientaciones amplias y claras** para solventar estas dificultades, facilitando la elaboración de proyectos curriculares y proporcionando más tiempo al profesor para que prepare materiales y diseñe actividades que le permitan la atención a la diversidad de los alumnos que va a educar.
- Para la mayoría del profesorado de Toledo **sí es suficiente la información**, y también es mayoritaria la demanda de una **formación** mayor para el profesorado.
- La **Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza**, en el documento que envía, considera que las informaciones ofrecidas en el **DCB son globalmente suficientes y poseen una gran coherencia**. Se consideran adecuadas para orientar al profesorado en la práctica educativa. Añaden que es conveniente completar esa información *“aclarando de una forma mucho más directa, didáctica y operativa conceptos básicos tales como: aprendizaje significativo, constructivismo, desarrollo y evaluación de capacidades, etc.”*.

Consideran la información insuficiente

Existen otras respuestas que consideran la información insuficiente. Razonan sus respuestas en los términos siguientes:

Razones

- El 37,17% del profesorado de Madrid, considera que la información dada es **insuficiente**. Piensa así porque cree que *“es ambigua y poco concreta. No parte de la situación actual. No cuenta con la falta de preparación del profesorado. No señala cuáles son las fuentes del currículo”*. Y de modo particular señala que es **claramente insuficiente para la Educación Especial**.
- El profesorado de Ciudad Real mantiene una postura divergente. Por una parte están los profesores de los centros de la Reforma, que *manteniendo una actitud crítica a la hora de señalar carencias o insuficiencias*, como de hecho lo hacen en sus análisis, estiman que la información ha sido suficiente para la orientación práctica, ya que el **DCB** justifica:
 - una nueva estructuración de objetivos,
 - una distinta y más completa orientación de la evaluación (no en sentido de **medida**), previéndose la elaboración de orientaciones para ella,
 - un enfoque teleológico de objetivos.

Otro grupo de profesores considera que la información no es suficiente, pues el nuevo sistema propuesto exige un cambio de mentalidad a nivel general que va a requerir mucho tiempo y práctica de un profesorado que no está preparado para ello. Parecida opinión mantiene el profesorado de Albacete, según el informe que envía la Dirección Provincial.

- El informe de la Dirección Provincial de Murcia responde a esta cuestión diferenciando el profesorado por etapas.

a. Para el profesorado de Educación Infantil

- Es necesaria una campaña de sensibilización para conocer y profundizar en el **DCB**.
- Para esta campaña es conveniente materiales curriculares tanto teóricos como de aplicación práctica.
- Es necesario el reciclaje de todo el profesorado en unos plazos concretos.

b. Para el profesorado de Educación Primaria

- Es insuficiente debido a los tecnicismos en el lenguaje. No se hace una lectura clara.
- Es escasa para programar los ciclos de una manera racional y coordinada. Se necesitan más ejemplificaciones.
- Es un documento alejado de la realidad de las aulas, aunque sea un documento útil en su concepción filosófica, coherente con la filosofía de la Reforma en cuanto a sus contenidos y según la declaración de intenciones que desarrolla.

c. Para el profesorado de Educación Secundaria

- Es insuficiente para orientar al profesorado, sobre todo para conocer cómo va a ser su formación: fechas, modos, incentivos...
- Falta información sobre cómo se va a trabajar en la **postobligatoria** para enlazar con la **obligatoria**.
- Se deben aclarar y explicitar los conceptos de **valores, normas y actitudes** (sobre el currículum oculto) y la forma de evaluarlos.

- Según el documento de la Dirección Provincial de Baleares, la información es **insuficiente**, "*per aixó caldran molts materials sobre temes específics, especialment*":

- **Evaluació:** per orientar la definició de criteris la tría d'instruments.

-
- **Sequenciació:** criteris generals i criteris específics per a cada àrea i bloc de contingut.
 - **Elaboració** de projectes curriculars de centre i adaptacions curriculars.

Així mateix observem que en alguns casos la informació no sols es insuficient, sinó també confusa en alguns casos per la forma en que està redactada i en altres per que no s'explicita la fundamentació teòrica que hi subjeu, cosa que es nota a les introduccions a la major part de les àrees.

1.b. ¿Qué elementos prescriptivos deberán desaparecer de él y qué otros incorporarse?

Aunque la pregunta es enormemente abierta y da pie a una serie indefinida de enunciados, en realidad las respuestas no han sido tan variadas. Bastantes de los informes analizados se limitan a contestar que los elementos prescriptivos expuestos en el DCB son los adecuados, incluso entre los que a la pregunta anterior habían respondido negativamente.

- En este sentido se pronuncian los informes enviados por las Direcciones Provinciales de Guadalajara, Teruel, Toledo, Cáceres, Zamora, Cantabria Palencia. La misma idea comparte la Unión Sindical Obrera.

Nota: En algunos de estos informes se recogen unas propuestas cuya inclusión se considera **imprescindible**. Es necesario disponer de:

- a. Proyectos Curriculares de Centro variados y adaptados a los distintos entornos. Estos proyectos deberán incluir secuenciaciones de contenidos, objetivos terminales por ciclos, sistemas de evaluación, etc.

- b. Unidades didácticas variadas y materiales de desarrollo curricular que faciliten la tarea del profesorado en los distintos niveles de concreción.
- c. El **M. E. C.** debe exigir a las editoriales la elaboración de sus materiales de forma coherente con el **DCB** y dependientes de Proyectos Curriculares diversos, previamente definidos.

En otro número importante de informes se da una fuerte dispersión en las respuestas, pero sin alternativas significativas o, como mucho, con pequeños matices.

- En el informe de la Dirección Provincial de Madrid no existe unanimidad en la respuesta, aunque la mayoría de los profesores consultados se inclina **porque no desaparezca ninguno de los elementos prescriptivos**, excepto, puntualiza alguno, los contenidos relativos a actitudes, valores y normas. Por el contrario, **juzgan que deben incorporarse los objetivos y contenidos de ciclo**, así como dar una mayor concreción a los bloques de contenidos **y dar unas orientaciones** para la elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro.
- El documento que envía el Equipo provincial de difusión y debate de la Dirección Provincial de Teruel está de acuerdo con la propuesta del M. E. C. **Creemos —dicen— que no deben desaparecer ni incorporarse otros nuevos**. El grado de apertura que muestra el currículo favorece la adaptación a las características de los centros y del alumnado, especialmente en la escuela rural. Favorece, además, la coordinación interciclos, especialmente en Secundaria y alumnos con necesidades educativas especiales. Favorece, asimismo, la elaboración de un Proyecto educativo colectivo. Respalda **—dicen—** las innovaciones actuales del profesorado que con la actual legislación están al margen de lo legislado y permite el trabajo en grupos dentro del centro para llegar a consensos a la hora de elaborar el PCC.
- Las respuestas del informe de la Dirección Provincial de Murcia diversifican su contenido en función de las etapas a que se adscribe el profesorado:
 - El profesorado de la etapa de Educación Infantil mayoritariamente dice que **no debe desaparecer ninguno, pero sí que**

deben incorporarse orientaciones metodológicas más precisas.

- La opinión general del profesorado de Educación Primaria es que no debe quitarse ninguna prescripción, antes al contrario, deben aumentarse, y apuntan como necesaria una mención explícita al **Medio Ambiente**. Parte del profesorado opina que las dudas no están en su planteamiento, tal como está, ni siquiera en su redacción, sino en **su aplicación práctica**. Es necesario, sugieren, incorporar elementos de secuenciación de contenidos, regular **de modo más flexible** la promoción de los alumnos/as, tomando las decisiones sobre ella el claustro, los padres... Concluyen diciendo que, aunque ya está incorporado, es necesario *“resaltar de manera relevante el que los centros, a la hora de elaborar sus proyectos educativos, reflejen con claridad las correspondientes adaptaciones curriculares que permitan la atención de alumnos/as con necesidades educativas especiales”*.
- Para el profesorado de Educación Secundaria deben ser prescriptivas las pruebas psicológicas a realizar tanto al inicio de la etapa como en determinados momentos. Por otra parte, los elementos prescriptivos existentes ya son excesivos; más que incorporar elementos nuevos habría que contar con unas **orientaciones más precisas** para la secuenciación de los contenidos. En cualquier caso, *“si fuese necesario incorporar alguno, deberían ser acerca de la formación humanística, la orientación profesional, el conocimiento de uno mismo y la adaptación al medio social”*.
- Respuestas de grupos minoritarios, especialmente de centros privados, expresan tajantemente que **deben ser prescriptivos en cualquier caso los objetivos morales y religiosos**. Hay también otros grupos minoritarios que de modo no menos tajante consideran que **no tiene que haber nada prescriptivo** para dar amplio margen de creatividad al profesorado.

- El profesorado de Navarra apenas contesta a esta pregunta, aunque sí matiza que *“no deben ser prescriptivos los bloques de contenidos, ya que si los alumnos pueden conseguir los objetivos marcados en el DCB con otros bloques de contenidos diferentes a los propuestos es porque éstos no son imprescindibles”*.

- La opinión del profesorado de la Dirección Provincial de Soria considera conveniente determinar un nivel prescriptivo en la oferta de valores universalmente aceptados, como son:
 - convivencia pacífica y democrática,
 - participación ciudadana,
 - respeto a los derechos humanos,
 - igualdad entre sexos,
 - salud y protección del medio ambiente, ocio, cultura...
- El **Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad**, como se apuntaba anteriormente, considera importante añadir, como elementos prescriptivos prioritarios del desarrollo evolutivo, para garantizar que los aspectos cognitivos van acompañados de un desarrollo de los ámbitos afectivo y racional, *“los valores, hábitos, actitudes y destrezas que fundamentan la Educación para la Paz, como son: la libertad, la cooperación, la ayuda al desarrollo, la solidaridad, la justicia y la denuncia del racismo y de la xenofobia”*. Esta **Educación para la Paz**, concluyen, **debe incluirse** en el currículo, aunque no como materia, sino como un tratamiento interdisciplinar y transdisciplinar.
- Para la **F. E. R. E.** no deben ser prescriptivos los criterios de evaluación del currículo, aunque **sí los objetivos y los contenidos mínimos**.
- Para **C. S. I. F.**, los elementos prescriptivos del **DCB** deben limitarse a las ideas poderosas que son la llave del aprendizaje. Hay que ponerse de acuerdo en *“seleccionarlas, priorizarlas y que se expliquen bien esos conceptos, como ha manifestado J. D. NOVAK, promotor de la teoría del aprendizaje significativo”*. Por tanto, lo prescriptivo del **DCB** debe referirse al núcleo básico del aprendizaje:
 - Expresión oral y escrita del propio idioma.
 - Dominio de la traducción de dos idiomas europeos.
 - La historia del propio país y su interacción con la europea y la mundial.

- 
- El desarrollo de la tecnología como soporte de la historia de las civilizaciones.
 - La teoría de la evolución.
 - La computación.
 - La educación cívica y social para entender el funcionamiento de las instituciones democráticas, etc.

El **DCB** debe derivarse de un conjunto de objetivos y finalidades educativas generales **bien definidas**. Dos de ellas: **la alta calidad de la enseñanza y el ejercicio del derecho a la igualdad de oportunidades**, deben estar vinculadas tanto a los principios como a la práctica. Se debe contribuir a desarrollar al máximo el talento y la capacidad del individuo.

Es un error que el Gobierno fije solamente los aspectos básicos que constituirán las enseñanzas mínimas, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes... Se deben promover al mismo tiempo acuerdos y directrices sobre objetivos máximos de aprendizaje. Es el único modo de huir de la tendencia generalizada a la mediocridad y de estimular a conseguir expectativas elevadas de capacitación. *“Se necesita un acuerdo de los agentes de la comunidad educativa en tal sentido si se quiere mejorar el sistema.”*

- Es difícil extraer del documento remitido por la **Asociación Nacional de Inspectores de Bachillerato** elementos que reflejen su opinión en este punto. Para ellos, la necesidad de mantener una equivalencia entre los estudios cursados en centros diferentes y también de que los posibles cambios de centro de un alumno no resulten inviables, aconseja establecer unos objetivos mínimos de aprendizaje y unos contenidos mínimos de obligada observancia. En relación con dichos mínimos el **DCB** debería quedar bastante cerrado. Ello no afectaría sensiblemente a la competencia de los centros para cerrar definitivamente el currículo, por encima de los mínimos y podría permitir el debido grado de libertad metodológica.

El currículo definitivo de cada centro **debe quedar cerrado con mayor concreción de la que es habitual en estos momentos**; para ello, y como resultado de una mayor libertad para el establecimiento de los currículos concretos, **se hace necesaria una determinación**

más precisa y detallada de los objetivos, métodos y contenidos.

Exponen una propuesta: *“Es necesaria y positiva la existencia de pruebas externas, basadas en los contenidos mínimos y en las capacidades obligadas, que podrían situarse en el tramo no obligatorio de la enseñanza secundaria”*.

- Para la **Sociedad Española de Estudios Clásicos** la secuenciación y los objetivos de cada ciclo no deben definirse de manera prescriptiva con más detalle. Están bien como están, ya que ello supondría disminuir la autonomía del profesorado para programar sus respectivas actividades docentes.
- El documento de la **Federación de Planificación Familiar de España** pide que se añadan los objetivos específicos de **educación sexual**, ya que si es verdad que se puede sobreentender que un profesor o profesora bien formados lo tienen claro, los no formados lo pueden obviar. Explicitan que se concreten los objetivos sobre el placer, el cuerpo, la afectividad...

1.c. En concreto, ¿deberían definirse de manera prescriptiva la secuenciación y los objetivos de cada ciclo?

Como en en el apartado 1.b, la mayor parte de la respuestas enviadas son coincidentes, con ligeros matices, con el propio enunciado positivo de la pregunta. Consideran que sí debe definirse la secuenciación y los objetivos de cada ciclo, variando en si debe la definición ser prescriptiva o simplemente orientativa.

- Así se expresa en su informe el profesorado de Avila, para quien debe definirse de forma **orientativa** la secuenciación y de forma **prescrip-**

tiva los objetivos mínimos de cada ciclo. Se evitarán —**dicen**— cambios bruscos cuando un alumno pase de un centro a otro o cambie de ciclo. Los profesores desconfían de la propia coordinación entre sí mismos. “*La coordinación —señalan— es siempre una bella declaración de intenciones, pero que nunca se concreta en la práctica.*” Un gran número de profesores cree que se debe definir claramente **cómo** se van a llevar a cabo las distintas coordinaciones, sobre todo:

- en las zonas rurales;
- entre ciclos e interciclos;
- entre tutores, entre apoyos y entre etapas.

Finalizan su respuesta con dos notas de atención:

1. No existe tiempo para llevar a cabo las imprescindibles coordinaciones y para preparar los Proyectos Curriculares de Centro. Hay que arbitrar nuevo horario.
 2. Un **DCB** demasiado **abierto** corre el riesgo de crear diferencias entre los alumnos, y esto conlleva serias dificultades para los propios alumnos que pasan de un centro a otro.
- De parecida manera se expresan las síntesis de las Direcciones Provinciales de Toledo, Cantabria, Cuenca, Cáceres, Guadalajara, Baleares, Burgos, León, Melilla, Palencia y Huesca.
 - El informe que envía la Dirección Provincial de Zamora considera que la secuenciación no debe en ningún modo **quedar definida prescriptivamente**, si se desea que el currículo sea abierto y flexible. Tampoco los objetivos de ciclo, por análogas razones, deben definirse prescriptivamente, pues esto es competencia de los PCC, o, en todo caso, de los propios ciclos, con una adecuada coordinación, si se estima acertada la oportunidad de establecer este nivel intermedio de concreción.
 - El profesorado de Madrid se divide entre el **sí** y el **no**. Para los que consideran que deben definirse (**31%**), las razones que dan son:
 - Evitaría las diferencias entre los centros de un centro a otro.

- Agilizaría el trabajo de los equipos docentes.
- Evitaría las diferencias de criterios entre los profesores de un mismo ciclo.

Los profesores que consideran que **no** deben definirse (**47%**) justifican así su respuesta:

- No deben ser prescriptivos, pero **sí orientativos**.
 - Son imprescindibles equipos de apoyo, seguimiento y control que coordinen los Proyectos educativos de cada centro.
- La síntesis del documento de la Dirección Provincial de Asturias recoge las respuestas del profesorado según las áreas. Casi todos coinciden en que **la organización y secuenciación de objetivos y contenidos no deben ser prescriptivos**, excepto los objetivos generales. Piden que se **faciliten ejemplificaciones que orienten el trabajo del profesorado**. Consideran conveniente que se incorporen los objetivos de cada área relativos a cada ciclo con la finalidad de unificar criterios que faciliten la evaluación y promoción de los alumnos. A pesar del escepticismo reinante sobre el futuro de la Reforma y su desarrollo, el profesorado se identifica mayoritariamente con la propuesta **de currículo abierto**. Hay un grupo de profesores, especialmente de Enseñanzas Medias, que, estando de acuerdo en que *“en una situación ideal esto debería ser así, dada la situación actual de las EE. MM. aconseja que se definan de tal manera que sin dejar de ser prescriptivos para los centros que tengan capacidad para el diseño curricular, sean lo suficientemente orientativos para que la mayoría de los centros puedan adoptarlos sin grandes traumas”*. Terminan diciendo que las decisiones que se han de tomar a nivel de centro exigen un fuerte trabajo de coordinación y puesta en común de todos los profesores. *“Hoy por hoy —concluyen—, en pocos centros se dan las condiciones adecuadas para tomar estas decisiones de manera real.”*
 - El profesorado de Murcia, cuyas respuestas al **cuestionario** siempre vienen diferenciadas por etapas, está de acuerdo en que **no deben definirse de manera prescriptiva. Las razones en las que basan sus afirmaciones son:**
 - Para el profesorado de Educación Infantil porque cerraría el segundo nivel de concreción.

— Para el profesorado de Educación Primaria si se definiese prescriptivamente no se respetaría la autonomía de cada centro. No obstante, consideran básico dar un informe final de cada ciclo. **Sí** habría que presentar secuenciaciones de objetivos y contenidos, pero sólo de **forma orientativa**. Los mínimos prescriptivos de ciclo **sí deberían definirse mucho más, pues esta falta de concreción puede ocasionar** problemas de desfase y descoordinación entre los profesores y entre colegios diferentes.

— A nivel general, y sobre todo desde la perspectiva de la atención de alumnos con **necesidades educativas especiales** no sería en absoluto adecuada la secuenciación de contenidos y objetivos, pues al constituir barreras de tipo inmediato **se constituye un primer paso hacia la segregación, que nunca puede ser deseable ni adecuada**.

— El profesorado de E. Secundaria divide su opinión: **existen razones a favor y en contra**. Por un lado, el fijar los objetivos prescriptivos por ciclos y establecer la secuenciación serviría para evitar grandes diferencias entre los centros, y, por otro lado, supondría mermar la libertad del profesorado y su capacidad de adaptar los diseños y desarrollos curriculares a las características de los alumnos/as del centro.

— Por el contrario, **sí deben definirse de manera prescriptiva** los objetivos y la secuenciación y que ésta debe aparecer como tal en el PCC. La secuenciación de contenidos por ciclos y nivel no debe ser prescriptiva, ya que esto sería cerrar más el currículo. Concluyen solicitando del M. E. C.:

— Elaborar de forma clara para el profesorado ejemplificaciones de dicha secuenciación.

— Ofrecer una **orientación** no prescriptiva de la secuenciación que facilite al profesorado la puesta en práctica del **DCB**.

- Para la **Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza** los objetivos y contenidos de cada ciclo deberían definirse e incorporarse al DCB **al menos de forma orientativa**. Por el contrario, la secuenciación **no debería definirse en ningún caso**, ya que supone una estructuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje que inevitablemente serán diferentes según actúen las diversas variables que intervienen en dicho proceso.

- La F. E. R. E. no cree conveniente ni necesario que sea prescriptiva ni la secuenciación ni los objetivos de ciclo.

Síntesis

Nota: Se recoge la **síntesis** de los tres apartados de la **1.^a pregunta**

- a. Sobre si **la información ha sido suficiente o no**, se pueden distinguir dos grandes bloques entre las respuestas de los informes presentados a esta parte de la pregunta:
1. Los documentos de las instituciones que aportan sus reflexiones, así como un amplio colectivo de profesores, valoran **positivamente** la información que ofrece el **DCB** para la práctica docente. La consideran **suficiente**, llegando a afirmar que están de acuerdo con la propuesta inicial del M. E. C.
 2. Otro sector del profesorado considera que debe ampliarse la información para poder llevar a la práctica las propuestas del Diseño Curricular Base.
 3. Un gran número de profesores considera que para que el espíritu y la letra que anima al **DCB** cale dentro de la práctica docente del propio profesorado se necesitan **más ejemplificaciones**.
- b. Respecto a **qué elementos deben desaparecer y/o incorporarse**:
1. La mayoría absoluta de los profesores se inclina a que no desaparezca ninguno de los elementos prescriptivos y se mantenga la propuesta ministerial tal como está. Sólo la **FERE, como bloque mayoritario dentro de un sector significativo**, pide que no sean prescriptivos los criterios de evaluación del currículo.
 2. Entre los elementos que se deben incluir, un número importante de profesores señala los siguientes:
 - Los contenidos de ciclo.
 - Orientaciones metodológicas más precisas.
 - Elementos de secuenciación de contenidos.
 - La regulación flexible de la promoción de alumnos/as, participando en la toma de decisiones el Claustro de Profesores y los padres de familia.
 3. Un grupo de profesores cuantitativamente menos importante pide que entre otros elementos prescriptivos se incluyan los siguientes:
 - Mención explícita al Medio Ambiente.
 - Pruebas psicológicas a realizar, tanto al inicio de la etapa como en determinados momentos.

- Valores, hábitos y actitudes que fundamenten la educación para la paz.
- Los objetivos morales y religiosos.

Nota: Un pequeño grupo de profesores dice que **no tiene que haber nada prescriptivo**, para dar así margen a la creatividad del profesorado.

4. Para poder llevarlo a cabo, un numeroso grupo del profesorado considera imprescindible:

- Orientaciones claras y precisas para la elaboración del PCC.
- Más ejemplificaciones curriculares.
- Unidades didácticas variadas y materiales de desarrollo curricular que faciliten la tarea del profesorado en los distintos niveles de concreción.
- Exigir que las editoriales elaboren sus materiales de forma coherente con los objetivos propuestos en el **DCB**. Esto debe ser controlado a través de comisiones de seguimiento, tanto por parte de las Administraciones centrales como de las autonómicas.

c. **Si debe o no definirse** la secuenciación y los objetivos de cada ciclo, la mayor parte del profesorado está de acuerdo que deben definirse; las discrepancias están en cómo llevar a cabo esta definición. Entre los que proponen una mayor definición existen dos grupos cuantitativamente diferentes:

- Hay un grupo minoritario que opina que todo debe ser **prescriptivo**. Las razones que alegan son:
 - Agilizaría el trabajo de los equipos docentes.
 - El profesorado no está preparado para otra cosa.
 - Evitaría dos cosas: que los centros se diferencien de forma clasista y que se solucione el problema del paso de alumnos de un centro a otro.
- El grupo mayoritario considera que todo debe ser **orientativo**. Las razones en las que apoyan su propuesta son:
 - Quedaría reforzada así la propuesta más novedosa de la Reforma: el currículo **abierto y flexible**.
 - Se respeta la autonomía del centro y del profesor/a.

- Se fomenta la creatividad y la responsabilidad del profesorado y de los equipos educativos.
- Para lograr la eficacia de esta propuesta, la mayoría de los que así opinan consideran necesario potenciar las ejemplificaciones y las secuenciaciones orientativas.

Pregunta 2: Los objetivos como capacidades generales

- *¿Es acertado enunciar los objetivos de etapa y de ciclo en términos de capacidades generales, y no de rendimientos o de niveles concretos de ejecución?*

Situación de la pregunta

EL contenido que configurará el **DCB** 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...

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...

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.

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... 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...

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.

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...."

Respuestas y propuestas

Casi la totalidad de los informes recibidos y que han respondido a esta pregunta consideran acertado el enunciado de objetivos de etapa y de ciclo en términos de capacidades y no de rendimientos. Como en la pregunta anterior, a la hora de razonar y justificar la respuesta el abanico de opiniones es muy amplio y a veces contradictorio o contrapuesto.

Enunciadas las opiniones, un gran número de informes plantean una serie de problemas y finalizan con diversas propuestas y/o sugerencias, a veces, de apoyo al texto ministerial; otras, como alternativa al mismo, y todas con vistas a solucionar esos problemas.

- El informe de la Dirección Provincial de Navarra, después de expresar su conformidad con el enunciado de la pregunta ministerial, razona así

la respuesta: “De este modo se permite una mayor adaptación de los objetivos y procedimientos a la individualidad del alumno y su entorno, especialmente para los alumnos con n. e. e., permitiendo, además, una enseñanza centrada no sólo en los resultados, sino sobre todo en los procesos. Este tipo de enseñanza favorece la madurez del alumno, preparándole para la vida.”

El informe puntualiza la conveniencia de distinguir, entre los objetivos alcanzables en cada etapa y ciclo, aquellos que indican **tendencia** y **guía** hacia donde encaminar el resultado de los aprendizajes.

A pesar de la postura positiva del profesorado de Navarra, el enunciado de la pregunta no deja de plantearles problemas y posibles peligros: **el planteamiento de la propuesta no coincide con los valores imperantes en la sociedad de hoy**: rendimiento, competencia-competitividad y cantidad de conocimientos. En muchos centros con cierto **prestigio social** sólo priman estos valores. ¿Se les podrá cambiar?

Otro peligro que denuncian es que si desde el principio no se mentaliza al profesorado para este otro tipo de **evaluación**, se volverá, como tenemos experiencia —dicen—, a valorar exclusivamente los conocimientos.

El informe concluye con una serie de demandas comunes a las planteadas en los restantes informes:

1. Ante las dificultades que pueden surgir, deben clarificarse los criterios sobre **promoción de ciclos y etapas**; la importancia relativa de conceptos, actitudes, capacidades, valores y procedimientos; distinción entre **metas** (objetivos a alcanzar) y **guías** (objetivos orientadores del proceso).
 2. Para poder llevar a cabo este planteamiento procede **una demanda generalizada de formación específica del profesorado** en estos procesos de enseñanza y evaluación de los mismos.
- La mayoría del profesorado de Madrid (**82%**) está de acuerdo con el enunciado de la pregunta **como marco teórico**, aunque la definición en términos de capacidades generales y de rendimientos no tiene por qué ser excluyente. Consideran un serio problema, tal como está la formación actual del profesorado, la **forma de evaluarlos**. Para una minoría (**10%**) la propuesta ministerial no es acertada, ya que **se deben especificar de acuerdo con los niveles de rendimiento o de ejecución**.
 - La respuesta que da la **F. E. R. E** es de coincidencia con la propuesta ministerial **sólo para la E. Infantil, E. Primaria** e, incluso, **quizá en el primer ciclo de E. S. O.** Pero en el segundo ciclo de la Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato deberían estar formulados **en términos de rendimiento**.
 - El profesorado de Murcia responde, como lo hacen a todas las preguntas, diferenciando las etapas. Parten todos ellos de que esta enuncia-

ción en términos de capacidades no sólo es acertada, sino necesaria para poder atender a la **diversidad**, lo que permite la flexibilidad en el diseño y desarrollo de contenidos y actividades, facilitando la implementación de los principios básicos de **una escuela integradora y abierta a la diversidad**:

- Los profesores de E. Infantil lo consideran acertado. Esta modalidad da pie —dicen— a priorizar los procesos de evolución y maduración del niño/a.
- El profesorado de E. Primaria considera estos objetivos desde una doble perspectiva:
 1. Por una parte dicen estar de acuerdo en que lo más importante es que el alumno/a, al finalizar la enseñanza obligatoria, debe ser capaz de ir adaptándose por sí solo su preparación personal, científica y profesional a los cambios que vaya imponiendo la sociedad, sin olvidar que la consecución de unos objetivos de etapa expuestos como capacidades sólo se pueden reconocer a través de ejecuciones, para las que deberán estipularse unos mínimos, por debajo de los cuales no se podrá decir que se han alcanzado esos objetivos.
 2. Por otra parte, piden que se haga un esfuerzo en la definición de los términos usados en el **DCB**, y muy especialmente en los procedimientos, pues en ellos reside la mayor importancia para la consecución de los diferentes objetivos o capacidades.

Plantean el problema de **cómo evaluar** y piden para ello que se proporcionen indicadores de esas capacidades y formación en el profesorado para llevar a cabo tal evaluación. La situación actual del profesorado le incapacita para conseguirlo. Hay que romper con la práctica docente anterior, generando una nueva actividad y planteamiento educativo.

- Los profesores de E. Secundaria dividen su opinión:
 - Estarían de acuerdo algunos, la mayoría, si el profesorado está preparado para evaluar los términos propuestos en el **DCB**, pues posibilita una evaluación más equilibrada de los alumnos/as. Pero esta forma de enunciar los objetivos presentará dificultades a la hora de evaluarlos, teniendo en cuenta que habrá de hacerlo a través de indicadores y el diseño de éstos obligará a relacionar los objetivos generales de etapa con los de área, y éstos, con los objetivos terminales.
 - No estarían de acuerdo **si no hay cambio en el proceso evaluador y éste sigue siendo sumativo y de promoción** (y no de orientación), por lo que consideran que no es realista evaluar capacidades, por muy atractivo que esto sea, con la preparación actual del profesorado y los medios y material de que dispone.

- Planteamientos similares reflejan los documentos de las Direcciones Provinciales de Zaragoza, Melilla, Asturias, Palencia, Cantabria, Cuenca, Toledo, Cáceres, Burgos, León, Avila, Ciudad Real y La Rioja.

- El documento de la Dirección Provincial de Soria respalda la propuesta del M. E. C. **Es algo irrenunciable**, dicen. Al enunciar capacidades, el proceso de educación está cerrado en el alumno y en las estrategias metodológicas del docente; por el contrario, **si se enunciasen rendimientos, el alumno está subordinado a la materia o área**: la domina o no la domina. Eso es todo.

Consideran que la capacidad es una dimensión del desarrollo personal del alumno y es objeto de educación escolar, mientras que el rendimiento hace referencia a una consecuencia. Concluyen con un axioma: muchas veces no falta capacidad en el alumno; lo desacertado ha sido la meta que se le ha puesto.

- A los redactores del documento de la Dirección Provincial de Teruel les sorprende en esta pregunta la alusión a objetivos de ciclo, que en el propio **DCB** se consideran parte del PCC. Al margen de esta ironía, consideran consecuente con la filosofía del **DCB** el planteamiento de la pregunta. Pero dada la dificultad que entraña la evaluación directa de capacidades, el PCC debe concretar, según su contexto, estos objetivos generales en otros terminales o de tendencia que faciliten al profesorado la *evaluación*.

- El documento de la Dirección Provincial de Guadalajara diferencia **dos** tendencias entre el profesorado que ha respondido a la pregunta: los que ven la pregunta de modo positivo y la consideran oportuna y los que no creen en las capacidades. Unos y otros, **dice el documento**, se plantean el **cómo** se ha de desarrollar. El **quid** de la cuestión está en la **evaluación de capacidades**. Y se preguntan: **¿Qué tipo de persona precisa formar esta sociedad?** Se da la contradicción de que mientras por una parte se aboga teóricamente por personas **capaces**, por otra, se prima la persona con **rendimientos**. ¿Cómo resolver esta contradicción?

Y concluyen: **desde una óptica humana, progresista y socializadora procede la línea del desarrollo de capacidades. Es el modelo**, pero a veces no se practica por la dificultad de evaluar con estos criterios. Hay que formar al profesorado para que pueda utilizarlo.

- En las conclusiones generales del documento de la Dirección Provincial de Huesca, y acerca de los **objetivos orientativos por ciclos**, ven positivo que, de forma orientativa, se fijen unos objetivos mínimos. Esto puede hacerse de varias formas:

- Que figuren en el propio **DCB** de forma no prescriptiva.
- Que se disponga de suficiente material curricular adecuado, editado por el propio Ministerio y por las editoriales siguiendo la propuesta curricular, pero con tal que llegue a todos los centros.

- Que se cuente con personal de apoyo cualificado, a disposición de los equipos docentes, que orienten el diseño, pero que no suplanten la labor del profesorado.

Como resumen, consideran que la fórmula 2 combinada con la 3 puede ser la que haga posible unos currículos más adaptados a la realidad concreta; aunque la primera dará más seguridad al profesorado y le descargará, en parte, de responsabilidad.

- El equipo de difusión y debate de la Dirección Provincial de Segovia, en el formulario enviado a los centros, dividía esta segunda pregunta en dos cuestiones:
 - a. ¿Plantea el **DCB** la exigencia de que todos los alumnos alcancen un nivel mínimo en las áreas o ámbitos de experiencia que están incluidos en él? ¿Está de acuerdo con ello?
 - b. Los distintos tipos de capacidades humanas a que hacen referencia los objetivos, ¿están equilibrados en el **DCB**? ¿Cree que debería existir en algún momento predominio de alguna de ellas sobre las demás? ¿En base a qué?

La síntesis de la respuesta que da el profesorado es que la mayor parte está de acuerdo con la propuesta del M. E. C., aunque algunos lo hagan con reticencias: **parece un ideal... Sí, siempre que no se olviden conocimientos mínimos... Sí, pero deben aparecer también los rendimientos.**

Los profesores que no están de acuerdo con la propuesta del M. E. C. no dan razones de su afirmación.

A las preguntas planteadas por la propia Dirección Provincial las posturas están más diversificadas y con un número plural de matices del que no se pueden extraer conclusiones que reflejen un sentir general.

- El juicio que a esta pregunta hace el informe de la **Unión Sindical Obrera (USO)** es positivo y muestra su conformidad con la propuesta ministerial.
- “El enunciado de los objetivos en términos de capacidades responde a un planteamiento **psico-pedagógico que consideramos acertado**”. Así se expresa el informe de la **Asociación Nacional de Editores de Libros**. Se justifica porque el desarrollo de esas capacidades básicas es uno de los logros o de las metas más importantes a obtener a lo largo de la etapa infantil y preadolescente. También, como el profesorado, y de cara a la formación de los padres y profesores, consideran necesario plantear una profunda reflexión sobre **la evaluación de capacidades**. Es éste —dicen— un tema difícil y complejo, y, si no se aclara y se concreta, puede provocar **la utilización de unos criterios de evaluación subjetivos y superficiales.**

- El informe de la **Delegación Diocesana de Enseñanza** del Arzobispado de Zaragoza considera la propuesta acertada. Afirma que es la diferencia más acusada entre el sistema educativo actual y el propuesto por la Reforma. *“Se prima —dicen— con ello la potenciación de la persona íntegramente, la de sus posibilidades, capacidades y actitudes. También se potencia el aprendizaje significativo.”* Ponen, no obstante, un reparo, y es que los objetivos generales no son directamente evaluables, y, para el profesor, resultará una situación difícil el concretar los logros del alumnado en términos de capacidades. Se puede caer en la subjetividad, pues, aunque los objetivos no se redacten en términos concretos de ejecución, sí que el profesor necesariamente tendrá que concretar sobre ello.

Echan en falta algo que juzgan necesario: que el alumno llegue al final de su aprendizaje no sólo a desenvolverse satisfactoriamente en la sociedad, sino a saber construir su felicidad, sabiendo rechazar aquello que, aunque se le ofrezca socialmente, no llena sus apetencias espirituales.

- De forma negativa se define el informe de **CSIF**, para quien es desacertado el enunciar los objetivos de etapa y de ciclo tan sólo en términos de capacidades generales. El proceso de aprendizaje, **dicen**, es tan complejo, que al describir un Diseño Curricular no puede limitarse a uno de los aspectos del mismo. Enunciar objetivos de valoración de rendimientos, de aspectos concretos de operatividad, de interacción con los generales educativos y de instrucción, etc., es considerar la educación en su conjunto, ya que siempre será cierto que **la educación es todo aprendizaje valioso intencionado.**

Promover únicamente actitudes es tecnificar a la persona, es preocuparse de que “sepa hacer” y olvidar la validez del conocimiento por sí mismo, el “saber”. La actividad educativa depende de la construcción paulatina de la interrelación de conocimiento, enseñanza y aprendizaje. Decidir por un modelo tecnológico, obsesionado por la falta de objetividad de los comportamientos y facilitando una más fácil cualificación valorativa —**concluye el redactor del informe**— evitará las cuantificaciones estadísticas que proporcionan datos para el denominado **fracaso escolar**, pero no lo erradicará.

Síntesis

- La mayoría de los que responden a esta pregunta consideran acertado **el enunciar los objetivos de etapa y ciclo en términos de capacidades y no de resultados.** Las razones que se dan para mantener esta afirmación son las siguientes:
 - Se permite una mayor adaptación de los objetivos y procedimientos a la individualidad del alumno y a sus procesos de desarrollo.

**En contra
de la propuesta
del DCB**

- Este tipo de enseñanza favorece la maduración del alumno/a, al estar centrada en los procesos y no en los resultados.
- Es uno de los logros a obtener, si se consigue implantar, en la nueva Reforma del Sistema Educativo.

Se matiza por casi todos los grupos que defienden la propuesta que **tal como está en estos momentos la formación del profesorado será difícil de conseguir**. Y acentúa la dificultad a la hora de la evaluación.

- Una minoría (procedente de modo especial, entre el profesorado de EE. MM.) considera que no es acertado. Y razonan así su disconformidad:
 - La sociedad competitiva actual exige rendimientos y eficacia.
 - Promover sólo actitudes es tecnificar a la persona.
- Algún grupo, también minoritario, propone que los objetivos se enuncien en términos de capacidades en las etapas Infantil, Primaria y primer ciclo de Secundaria; en el segundo ciclo de Secundaria y en los Bachilleratos deben formularse en términos de **rendimientos**.
- **Todos** proponen que para poder realizarse este planteamiento nuevo del **DCB**, en cualquier caso se debe:
 - Proceder a una intensificación generalizada y específica en la formación del profesorado y darle técnicas de evaluación de estos procesos.
 - Especificar mejor los procedimientos; que se concreten los objetivos generales en otros terminales o de tendencia y se proporcionen indicadores de evaluación de estas capacidades.

Pregunta 3: Organización de los bloques de contenido

¿Es acertada la organización de los bloques de contenido, en cada etapa y área, en los tres apartados de: hechos, conceptos y principios; de procedimientos; y de actitudes, valores y normas?

Situación de la pregunta

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 contenido en las que se presenta al profesor la información relativa a lo que 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 profesor 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...

En los bloques del Diseño Curricular Base se señalan en tres apartados distintos los tres tipos de contenidos. 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 consecución de una meta. 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 bajo 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 contenidos en el Diseño Curricular puede suscitar alguna duda...

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.

Respuestas

Es ésta una de las preguntas cuya respuesta ha originado muchos matices, incluso posturas contradictorias. La mayor parte de los que contestan, especialmente los profesores de los centros públicos, están totalmente de acuerdo con la filosofía y redacción del texto. Grupos amplios de profesores de centros confesionales y algunos informes enviados por fuerzas sociales manifiestan un cierto desacuerdo con los principios y contenidos explícitos de la propuesta ministerial.

En este informe se analizan primeramente las posturas concordantes, con sus matices y sugerencias para pasar después a recoger las respuestas de los informes que manifiestan desacuerdo, recogiendo sus razones y propuestas alternativas.

- Según el informe de la Dirección Provincial de Navarra, **es éste un punto con altísimo nivel de concordancia y aceptación. Se utilizan** —dice el informe— **términos muy positivos en su calificación que denotan una inmejorable aceptación por parte del profesorado de esta provincia, en este aspecto concreto.** Se da la coincidencia de que existe una unanimidad total entre el profesorado de los centros públicos y de los centros concertados o privados. **Todos** —concluye el informe— **lo aceptan y califican de “gran acierto”.** No obstante, añaden, lo importante es una educación integral que no se puede alcanzar sin contemplar los tres tipos de contenidos: **Educar es algo más que enseñar.** De ahí que destaquen que haya que dar la misma importancia a los tres tipos de bloques.
- Parecida respuesta aporta la Dirección Provincial de Baleares: *“Consideram —dicen— encertat el considerar con a continguts obligatoris els dels tres tipus, ja que axí pot suposar un canvi importantn en la pràctica quotidiana, ja no sols s’han de saber **coses** sinó també **fer coses i com.**”*

Son conscientes de las dificultades actuales para llevarlo a la práctica. Matizan que *“costa bastant, ara per ara, entendre el tractament dels tres tipus de continguts. Es confor bastant els continguts que fan referència a procediments amb la metodologia que s'utilitza a l'aula per conseguir determinats objectius”.*

Plantean la necesidad que para conseguirlo *“seran necessaris materials que ajudin al tractament i seqüenciació de cada un dels blocs”.*

Concluyen exponiendo que el problema fundamental que va a existir es *“el de l'evaluació dels continguts actitudinals, i ¿fins a quin put els blocs a la practica poden ser nterpretats com un temari i a la vegada no contradir la part prescriptiva?”*

**Manifiestan
su acuerdo con
el DCB**

- Menos optimistas ante el planteamiento de la pregunta son las conclusiones de algunas mesas de debate de la Dirección Provincial de Toledo. En el informe que envían bastantes profesores manifiestan sus reservas con respecto, **dicen**, al apartado “**Actitudes, valores y normas**”. Temen que se pueda enfocar como un conjunto de contenidos ideológicos. Sin embargo, sería un apartado interesante **si se entiende y desarrolla como valores sociales**. Deberían existir mayores niveles de concreción.

Existen, por el contrario, otras mesas de trabajo (fundamentalmente las de Educación Infantil y de Lenguas Extranjeras) que aplauden sin reticencias la organización de los bloques de contenidos en los tres apartados, puesto que en esta propuesta curricular se concede la misma relevancia a todos ellos. No obstante, **matizan** que, por ser un enfoque nuevo, habrá que valorarlo con más tiempo y después de su aplicación.

“Por primera vez (**manifiestan las mesas de educación compensatoria**) se ha tenido en cuenta como algo fundamental para el desarrollo integral del alumno aspectos que antes eran considerados secundarios. *“Es el mayor acierto que encontramos en el DCB. Educar no sólo es enseñar unos contenidos, sino formar integralmente a una persona.”*

- Para el profesorado de Murcia **sí** es acertada la organización en bloques de contenidos. Para los profesores/as de Educación Infantil, sin ningún tipo de reservas, **ya que son adecuados y ayudarán a mejorar la enseñanza**. Para los profesores/as de E. Primaria también es acertada, **aunque no parece que sea una novedad fundamental**. La consideran válida porque delimita claramente los diferentes enfoques en que la acción educativa influye en el profesorado y valora en los alumnos/a un aspecto esencial de la persona ignorado hasta ahora y que ayudará a mejorar las oportunidades educativas de éstos.

Dan una serie de consejos a tener en cuenta:

- Se impone revisar los procedimientos en la nueva redacción que se haga del DCB por la existencia de errores en algunos bloques, aunque no especifican a qué errores se refiere.
- Las propuestas y ejemplificaciones de estos términos (los de los bloques) o están muy embrollados o son inexistentes en el **DCB**. No se observa —dicen— una correlación coherente y justa entre la importancia de estos términos y la definición y explicación que de ellos se da en el **DCB**.
- Sería necesaria una ejemplificación conceptual que clarifique los términos utilizados.

Los profesores/as de Educación Secundaria matizan que será acertada la organización en bloques, siempre que se pongan de acuerdo en la defi-

nición y sepan a qué atenerse, porque no está clara la separación entre conceptos y procedimientos. Y se preguntan: **¿Procedimientos es método? ¿Se incluyen en procedimientos, conceptos y métodos?** Encuentran el lenguaje algo artificial y dificultoso, que puede llegar a producir una **actitud de rechazo**. El problema que se plantean es **cómo evaluar procedimientos y métodos, cómo medir actitudes, valores y normas**. Añaden una dificultad más a la evaluación de las actitudes; con ella se entra en el terreno de la **subjetividad**, al no existir los mismos criterios de evaluación por la propia naturaleza de las actitudes.

- La síntesis que a la respuesta hace la Dirección Provincial de Madrid es que mayoritariamente el profesorado está de acuerdo con el enunciado de la propuesta (sólo el **5%** se manifiesta en contra). No descartan la dificultad que tiene a la hora de las concreciones, y sobre todo, como piensan todos, **la dificultad de evaluar actitudes, valores y normas**. Piden que se explicita más la relación que hay entre conceptos, hechos y principios de cada bloque, pues el lenguaje utilizado conduce a confusión. Piensan que existe demasiada carga de **adiestramiento en técnicas instrumentales**.

Varios grupos de profesores, provenientes, de modo especial, de centros religiosos y concertados, piden que se incluyan los valores **morales y religiosos**.

Hay un grupo minoritario que está en contra de que se incluyan las actitudes, valores y normas, y afirman que **la estructura de los contenidos es abstracta, irreal y novedosa**.

- De acuerdo con la propuesta ministerial, pero sin especificar las razones de su acuerdo que originen en el análisis, se definen los informes de las Direcciones Provinciales de Cuenca, Cantabria, Palencia, Cáceres, Guadalajara, Melilla, Burgos, Zaragoza, La Rioja, Albacete y Badajoz.
- El documento que envía la Dirección Provincial de Ciudad Real inicia su respuesta con unas consideraciones previas. El concepto de **contenido** que se postula en el **DCB** es mucho más amplio que el que tradicionalmente se le ha venido atribuyendo, pues no sólo son **los hechos, conceptos y principios**, sino también **los procedimientos y las actitudes**. El inicio del aprendizaje debe arrancar de unas **actitudes** positivas y, a través de unos procedimientos, desembocar en la meta (hecho, principio o concepto) propuesta. Tomando como base las anteriores consideraciones, los profesores de Ciudad Real estiman acertada la organización de los bloques de contenido. Y añaden que esta organización nunca debe ser entendida como **clasificación**, ni menos aún **secuenciación** de los tres apartados, sino más bien como una **visión unitaria y sintética del bloque**.

- Un grupo significativo de la provincia de León, el grupo HEXAGONO, en respuesta a esta pregunta, considera **positivo** lo referente a:
 - El carácter **abierto** del currículo, lo que confiere a la organización de los bloques de contenido un significado más coherente con lo que pretende la enseñanza.
 - El hecho de explicitarse en los bloques de contenido los **hechos, conceptos y principios, los procedimientos y las actitudes, valores y normas** hace que consideren como posible una formación más **integral**.
 - Valoran como **muy positivo** que los bloques de contenidos pasen a ser secuenciados por los equipos de profesores, lo que llevará a consecuencias organizativas y didácticas novedosas.
 - Reiteran, como casi todos los grupos, que la dificultad estará en el apartado **valores y normas** y en su evaluación.

- La respuesta que da el informe de la Dirección Provincial de Segovia es mayoritariamente de apoyo a la propuesta inicial. Se considera, **dicen**, un acierto. Las razones y los matices para tal apoyo son variados:
 - Es acertado hacer explícito el **currículo oculto**, porque el conocerlo permite diseñar estrategias de actuación. La dificultad está en cómo llevar a cabo su evaluación.
 - Es acertado, aunque es innecesario hacerlos explícitos.
 - No todos los contenidos descritos tienen el mismo valor. Nunca se podrá explicitar del todo, por otro lado, el **currículum oculto**.

- El profesorado de Asturias, según el informe de la Dirección Provincial, se manifiesta mayoritariamente a favor de la organización de los bloques de contenidos que propone el M. E. C. Sólo una minoría no significativa, según dice el informe, está en contra.

Muchos profesores encuentran dificultades derivadas de esta organización en los tres apartados:

- Dificultad de equilibrio.
 - Dificultad para la evaluación.
 - Dificultad para elaborar el PCC.
 - Confusionismo en la terminología:
 - procedimientos/actividades;
 - actitudes/valores/normas.
 - Demanda de ejemplificaciones didácticas.
- El informe de la Dirección Provincial de Soria considera asimismo acertada la propuesta de la organización de los bloques de contenidos, al margen de algunas objeciones al orden de los mismos. La razón que

exponen es “que tiene la ventaja de explicitar y sistematizar, dentro del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, todo lo que hoy forma parte del currículum oculto y que al no estar planificado puede estar interfiriendo negativamente en el desarrollo de las capacidades del alumno”. La enseñanza tradicional se ha preocupado exclusivamente de los hechos y conceptos.

Al incluir el **procedimiento** como contenido se trata de dotar al alumno en la adquisición de técnicas y estrategias que le sirvan para avanzar en la adquisición de nuevos contenidos, ya sean hechos, conceptos, procedimientos, normas, valores.

Respecto a incluir como contenido las actitudes, valores y normas, **puntualizan**, que la escuela es un subsistema social dentro del sistema global de la sociedad y educa para ésta, transmitiendo conocimientos, procedimientos, etc., en definitiva, el patrimonio cultural de la Sociedad y juntamente con ello, transmite valores sociales y las ideologías dominantes, pero también la escuela debe despertar en los alumnos su sentido crítico, ante las actitudes e ideologías. Por ello —**concluyen**— en el currículum se deben explicitar los valores y actitudes que se propone transmitir a los demás.

- También el informe de la Dirección Provincial de Teruel confirma su aceptación a la propuesta inicial del M. E. C. La consideran acertada porque:
 - Se valoran los contenidos procedimentales y actitudinales y no se reducen los conceptuales a hechos.
 - Recoge todo lo que hay que trabajar en la escuela.
 - Supone un cambio importante en la metodología y la organización del aula.

Aconsejan que se evite la repetición y la compartimentación de los tres tipos de contenidos; que se cambien los títulos de los tipos de contenidos y se redacten como **conceptuales, procedimentales y actitudinales**, aunque en las orientaciones didácticas para el profesor debe quedar bien clara la distinción entre los distintos tipos dentro de cada bloque. Consideran correcto el que los contenidos sobre actitudes, valores y normas estén incardinados en el resto de los contenidos. **Es el único modo de trabajarlos —dicen—correctamente: permite hacerlos explícitos y favorecen la formación integral de la persona.**

Concluye el informe con un aserto sentencioso: “*Pretender que las actitudes, valores y normas puedan plantearse de forma aislada, sólo puede responder a posturas partidistas.*”

- La opinión de los profesores de Huesca recogida en el informe que remiten es de total concordancia con el texto de la propuesta presentada por el Ministerio, aunque puntualizan que para conseguirlo:
 - Son necesarios materiales curriculares que orienten en la práctica educativa.

- Concretar más los bloques de contenidos.
- El problema fundamental del planteamiento de la propuesta está en la acción posterior de la evaluación de cada bloque.
- Ampliar los procedimientos que debe alcanzar el alumno al final de cada ciclo y de cada etapa.

- El profesorado de Avila en su mayoría considera acertada la propuesta, ya que sistematiza lo que muchos profesores vienen haciendo. La valoración del aprendizaje es más completa, ya que el aprendizaje es un proceso en sí mismo. No obstante, algunos expresan su temor de que al presentar los bloques de contenidos por áreas se pierda la visión globalizadora.

Al margen del acierto de la organización por bloques, algunos profesores piden que se explicita más la relación que hay entre los hechos, los conceptos y los principios, así como la que existe entre actitudes, valores y normas. Y se preguntan: Los principios que aparecen en un bloque de contenidos, ¿en qué hechos se basan?, ¿qué principios los sustentan o qué principios pueden derivarse de esos conceptos? Añaden que estas posibles relaciones deben quedar muy claras. Piden también que se defina qué se entiende por actitudes, valores y normas. ¿Existe alguna relación jerárquica entre ellos?, ¿cuál? ¿Cuáles son los valores, las actitudes y las normas que aparecen en cada bloque de contenidos?. Da la sensación —dicen— que todo está metido en el mismo saco. Ellos opinan que debe haber una relación jerárquica entre ellos, y esta relación **debe quedar bien definida.**

Los profesores de escuelas rurales temen que esta organización en bloques de contenidos y, sobre todo, su evaluación sea imposible llevarla a la práctica. Proponen para solucionar el problema crear equipos rurales.

El grupo de profesores minoritario que no está de acuerdo con la propuesta justifica su postura diciendo que se pueden confundir los contenidos sólo con los procedimientos.

- La **Federación de Trabajadores de la Enseñanza** (UGT-FETE) de Valladolid manifiesta que el Diseño Curricular Base puede considerarse como un instrumento válido y acertado. Lo afirma sin reticencias para los tramos de Infantil y Primaria, y pone algunas objeciones para el tramo de Secundaria. *“La formulación en bloques de contenidos y de objetivos, tanto los generales como los correspondientes a cada una de las áreas, además de estar bien interrelacionados, dejan muy claro, en un plano de igualdad, la existencia de otros objetivos distintos de la pura adquisición de conceptos tales como los objetivos actitudinales, procedimentales...”*

Lanza una seria advertencia de que el **currículo abierto** no vaya a favorecer al profesorado si no se cumplen las condiciones siguientes:

- Implicar a todos los sectores del centro en la elaboración del PCC, teniendo un apoyo suficiente y un diseño claro de seguimiento y evaluación.
 - Plantillas estables del profesorado.
 - Apoyos a la formación permanente.
 - Una prescripción/orientación mayor en los objetivos por ciclos ante el problema de traslado de alumnos de un centro a otro.
- En línea contraria de aceptación se encuentra la **F. E. R. E.**, para quien no es acertada esta organización en bloques. Ratifican que **desean expresar sus reservas por el bien de la persona que se pretende educar**. Razonan así su negativa:
 - En Educación Infantil y Primaria la objeción que plantean es menor, ya que será un profesor único —dicen— el que dará una visión coherente en todas las áreas.
 - Juzgan necesario *“para una introducción de pluralismo ideológico dentro de la escuela que exista un profesor que, sistemáticamente, dé las claves de una Etica, por la que los alumnos conozcan un sistema coherente de valores y actitudes para que el día de mañana puedan decidir, optar y vivir de acuerdo con unos principios, los que personalmente determinen, pero desde un conocimiento racional y sistematizado”*.
 - En las razones anteriores apoyan la defensa que hacen de una alternativa de **Etica** a la clase de **Religión**. Dicen no estar de acuerdo con la siembra desperdigada aquí y allá, en diferentes artículos del Anteproyecto de Ley (LOGSE), de la introducción de la palabra moral, que, en definitiva, *“les parece un deseo de acallar protestas, pero no de resolver dificultades, si no se proporcionan los medios, el establecimiento de un área de valores éticos, para hacerla realidad”*.

El documento de la F. E. R. E. concluye afirmando que se intenta diluir lo moral en unos aspectos “sin cuerpo” que pueden sembrar confusión en alumnos de Secundaria, y que, de no estar muy atentos, pueden confundir, y hasta acallar, la voluntad de una educación integral y coherente.
 - La **U. S. O.** solamente aceptaría la propuesta ministerial para la etapa de Primaria, pero no para la de Secundaria.
 - La postura que refleja el informe de **C. S. I. F.**, mantiene una dura crítica a la propuesta ministerial, a la que adjetiva de ser simplemente una

**Manifiestan
su desacuerdo
con el D.C.B.**

propuesta entre muchas, posiblemente la más novedosa. *“No se trata de opción acertada o desacertada —dice C. S. I. F.— el elegir un modelo de organización u otro para realizar la instrucción escolar. Disponer de bloques de contenidos en cada etapa y área según la teoría de la elaboración, expresada desde 1978 por Reigeluth, Merrill y otros, no deja de ser una opción por una de las últimas corrientes sobre técnicas de aprendizaje. Elaborar conceptos según el mismo proceso natural de su formación, dominar procedimientos o destrezas por la generalización de técnicas y procesos y adquirir actitudes según las normas de la construcción del pensamiento”*. Los documentos publicados sobre los **D. C. B.** no son —dice C. S. I. F.— sino un “documento de definición” siguiendo la última y novedosa innovación educativa. Debieran haber sido “documentos de alternativas”, cualificadas y razonables, con oferta amplia de opciones para que, una vez conocidas, permitiera elegir entre varias. Se ha desvirtuado el debate como tal, tanto si se limita a hacerlo sobre el único modelo presentado, y éste es el caso, como si cada uno propusiera una alternativa”.

Síntesis

- Sobre si es acertada la organización en bloques de contenidos, la mayoría del profesorado, fundamentalmente de los centros públicos, manifiestan su acuerdo con el texto de la pregunta, aunque razonen su afirmación de muy distinta manera:
 - Es el mayor acierto de la Reforma esta propuesta del DCB.
 - Es la mejor forma de contribuir a la formación integral del alumno/a.
 - Permite diseñar diferentes estrategias de actuación que van a enriquecer, sin duda, la creatividad del profesorado y del centro.
 - Delimita bien los distintos enfoques en que la acción educativa influye en el profesorado.
 - Supone un cambio importante en la metodología y organización de la escuela.
 - Explica de forma sistemática todo lo que forma parte del currículo oculto.

A pesar de estas valoraciones positivas, muchos profesores temen que esta organización pueda enfocarse como un conjunto de contenidos ideológicos, con el peligro de **ideologizar la escuela**.

Hay quienes afirman que sólo podrá darse un juicio definitivo sobre la bondad de esta organización **después de su aplicación**.

- Para probar su validez, este grupo mayoritario propone:
 - Criterios más concretos para evaluar normas, actitudes y valores.
 - Ejemplificaciones conceptuales de los términos utilizados.
 - Que se explicita más la relación que existe entre conceptos, principios y hechos.
 - Que en la nueva redacción se clarifique más la terminología.
 - Varios grupos numerosos de profesores de escuelas rurales temen que esta estructura sea imposible llevarla a la práctica en zonas rurales, y por ello proponen crear equipos rurales.
- Grupos significativos de centros confesionales y grupos sociales manifiestan su desacuerdo con la propuesta del **DCB**. Algunas de las razones que exponen son:
 - Se diluye en el conjunto de valores y normas de esta organización la auténtica formación moral. Proponen que se incluyan los valores morales y religiosos.
 - En vez de esta propuesta se deben ofrecer documentos de alternativas cualificadas y razonables, con una oferta amplia de opciones.
- Grupos minoritarios consideran que esta estructura es abstracta, irreal y excesivamente novedosa, lo que impedirá que se lleve a la práctica.

Pregunta 4: Medidas de política curricular

¿Qué medios, recursos, facilidades, etc., necesita el profesorado para desarrollar las distintas etapas y áreas en el Diseño Curricular Base? ¿Son acertadas y suficientes las medidas de política curricular propuestas en el documento?

Situación de las preguntas

LA propuesta de un currículo abierto... 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.

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.
- Servicio de apoyo a la escuela.
- Organización de los Centros.
- Investigación educativa.
- Evaluación.

1. La formación permanente del profesorado es básicamente un proceso de reflexión sobre la práctica, considerando el centro como una unidad privilegiada de formación... Para ello hay que centrar la atención en la formación de los equipos docentes y en la coordinación entre todos los profesores... 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.
2. Es necesario ofrecer una amplia gama de materiales curriculares que ayuden a la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro y Programaciones de ciclo. Los profesores, en función de las decisiones que hayan tomado en el Proyecto de Centro, tendrán que elegir aquellos materiales que mejor les sirvan para alcanzar los objetivos señalados... Esto no quiere decir que tengan necesariamente 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...

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 puede aplicar directamente en su aula, o bien puede tomar como punto de referencia para una posterior elaboración propia más adecuada a su realidad.

El Ministerio de Educación y Ciencia potenciará la producción de materiales elaborados especialmente para ilustrar las opciones del Diseño Curricular Base... Los materiales curriculares deben estar al servicio de las intenciones educativas del profesor...

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

Los apoyos más importantes 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.

4. 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...

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.

5. 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...

La investigación educativa tiene que cumplir 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 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... Por todo ello, es necesario fomentar la actividad investigadora del profesorado... 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.

6. La evaluación no se circunscribe a un solo aspecto, sino que se extiende a lo largo de todo el proceso educativo... 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... La evaluación, además de su propia función formativa, se relaciona con decisiones sobre promoción de un ciclo a otro... Los centros 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... La coherencia y descentralización del sistema sólo podrá atenderse si se asegura una evaluación efectiva, informativa y profunda del mismo.

Respuestas y propuestas

Las respuestas son ampliamente coincidentes con las propuestas del Ministerio de Educación. Sin embargo, algunos profesores manifiestan cierta desconfianza. Y no precisamente en la bondad de las medidas que el Ministerio va a tomar, según las propuestas expuestas en el Diseño Curricular Base o en el conocimiento exacto que tiene el profesorado de los medios, recursos o facilidades que necesita para poder desarrollar profesionalmente su trabajo en el marco de la reforma asumida y aceptada, pues en la mayor parte de los informes se hace un juicio positivo de las medidas a adoptar. La desconfianza nace, del temor a que la Administración no lleve a la práctica las medidas propuestas. De hecho, no sólo en esta pregunta, sino en las anteriores analizadas y en las posteriores a estudiar, muchas de las propuestas que hacen los profesores son medidas expresadas y asumidas ya en los textos del DCB.

Acuerdo con las medidas del DCB

- Los profesores de Baleares opinan que *“les mesures són ecertades en els seus títols, però no estan desenvolupades a bastament per jutjar-les en profunditat”*. No obstante, hacen matizaciones a algunos de los apartados de las medidas:

En quant a Formació del Professorat, consideram que cal:

- Possibilitar la formació en horari laboral.
- Fer obligatoria la Formació Permanent.
- Possibilitar models diversos de formació.
- No deslligar la formació inicial de la formació permanent.

Consideran coherente la propuesta de los materiales curriculares.

Idéntica opinión tienen sobre los servicios de ayuda a la escuela, aunque **es necessari organitzar uns bons equips d'intervenció i ajuda a les escoles per a la definició de PCC**. Concluyen diciendo que existe el peligro de que los trabajos respectivos de los Equipos Psicopedagógicos y el de los Asesores se interfieran si no se actúa coordinadamente.

El tema que plantea más dudas es el de la evaluación, que consideran imprescindible y necesaria, *“sobre tot en tot allò que fa referència al paper de la inspecció. La experiència ens diu i ens demostra el nivell en quant al conxement del DCB en que es troben els inspectors en general... Arribarem a temps?”*

- Para el profesorado de Navarra y respecto a las medidas necesarias a adoptar, existe un total acuerdo en varios puntos (que ya se recogen en la propia propuesta ministerial):

- Necesidad de formación del profesorado:
 - Debe realizarse en el propio centro.
 - Deben asistir asesores que faciliten la misma.
 - Debe realizarse dentro del horario laboral o lectivo.
 - No debe ser gravosa para el profesorado.
- Posibilidad de contar con tiempo libre para preparar el material curricular que demanda la propia propuesta del M. E. C. y para la coordinación, mediante la potenciación de medidas organizativas.
- Año sabático como modalidad formativa.
- Reducción de la *ratio* profesor/alumno.
- Un seguimiento serio y riguroso de la implantación de la Reforma. No se puede permitir que ya al inicio del proceso de reforma exista laxismo en su puesta en marcha ni dejación de responsabilidades en su funcionamiento.

Otros grupos menores cuantitativamente demandan las siguientes propuestas:

- Equipos para escuelas rurales con más dedicación al centro y que cuenten con especialistas de áreas específicas y otras especialidades: logopedia, idiomas, etc. Estas escuelas rurales demandan **que se planifiquen** “de tal modo los recursos que no haya diferencias destacables entre los colegios de zonas rurales y los de zonas urbanas”.
 - Mejores instalaciones para la educación física.
 - Los profesores de centros concertados demandan con firmeza las mismas condiciones materiales, de formación, *ratio*, horarios, etc., que los colegios públicos.
- El informe de la Dirección Provincial de Murcia explicita extensamente su respuesta, especialmente el profesorado de Primaria. Estando de acuerdo con las medidas expresadas en el **DCB**, hacen un elenco de propuestas que se sintetizan a continuación:

Parten de un presupuesto esencial para alcanzar el éxito en la Reforma: **la motivación del profesorado**. En consecuencia, la mayor parte de las propuestas que hacen giran en esa dirección:

- Una formación didáctico-metodológica y asesoramiento psico-pedagógico serios.
- *Ratio* más baja, sobre todo en idiomas, una verdadera **evaluación** formativa y cualitativa y más garantías para una enseñanza personalizada.
- Mayor asignación económica al profesorado y a los centros.
- Más tiempo, dentro de la jornada laboral, para la formación y la reflexión sobre la práctica. **“Consideramos —dicen— que la alusión que se hace en el DCB al respecto no queda clara por no ser explícita.”**
- Mejora, a cargo del Ministerio de Educación, de la imagen social y profesional del profesorado.
- Dotación de material necesario a los centros.
- Equipos psicopedagógicos suficientes y suficientemente preparados para desempeñar una labor óptima, con zonas de actuación pequeñas y número adecuado de miembros.
- Departamento de orientación interno para cada centro.
- Materiales intermedios de apoyo, facilidades para el perfeccionamiento y la especialización, mayores recursos económicos a los centros (talleres y materiales, lugares y espacios adecuados...).
- El profesorado de EE. MM. mantiene las mismas tesis, acentuando, si cabe, con más insistencia, el tema de la evaluación: **Se exigen modelos previos para tener una idea exacta de lo que quiere la nueva situación educativa.**

En definitiva, así concluyen: *“Una formación del profesorado más profunda para afrontar esta nueva manera de entender y ver su función, de reconocimiento social y a la vez de mayor responsabilidad profesional.”*

- La mayoría de los informes de las Direcciones Provinciales mantienen posturas similares, por lo que se considera innecesario repetir aquí los mismos argumentos, tanto en la actitud de aceptación de la propuesta que se les hace en el **DCB** como a la hora de plantear propuestas alternativas o sumativas nuevas. La Dirección Provincial de Toledo, en el elenco de medios, recursos y facilidades que necesita el profesorado, explicita:
 - Equipos de centro estables.
 - Potenciación de la labor tutorial.

- Aumento de los recursos humanos: profesores de apoyo, personal administrativo y subalterno.
- Instalaciones adecuadas.
- Creación de nuevos edificios que permitan agrupaciones flexibles en los centros, de modo especial, la creación de centros apropiados y adecuados para las nuevas etapas del sistema educativo: Infantil, Primaria, Secundaria y Postobligatoria.

Así, o en términos o propuestas parecidas, se manifiestan Direcciones Provinciales como Palencia, Cuenca, Cantabria, Ciudad Real, Zamora, Salamanca, Valladolid, Ceuta, Melilla y Cáceres.

- El informe de la Dirección Provincial de Madrid expresa que la mayoría del profesorado considera acertadas y suficientes, **teóricamente, las medidas de política curricular propuestas, siempre que se lleven a la práctica**, ya que existen dudas de que sean aplicadas; un grupo minoritario cree que son acertadas, **pero insuficientes y con falta de concreción**. A continuación se resumen las propuestas según la frecuencia de opiniones coincidentes:
 - Formación del profesorado inicial y permanente, dentro del horario lectivo y facilitando tiempo y condiciones.
 - Potenciando la valoración social de la labor docente, también con una buena retribución económica.
 - Disminución del número de horas de docencia directa.
 - Estabilidad del profesorado.
 - Organización flexible de los centros, materiales y equipamientos.
 - Materiales curriculares diferenciados por etapas y áreas.
 - Servicios de apoyo a la escuela.
 - Criterios objetivos de los distintos modelos de evaluación.
 - Modelos de investigación educativa.
 - Creación de organismos de convalidación de proyectos individuales o colectivos.

- El informe de la Dirección Provincial de Teruel sintetiza su respuesta en tres apartados: Formación del profesorado, Recursos materiales y humanos y Organización de centros. Además de las propuestas anteriormente mencionadas en las respuestas de otras Direcciones Provinciales, los profesores de Teruel destacan:

a. Formación de profesorado:

- Definición clara de la formación del profesorado, con la correspondiente retribución económica digna.



- Apoyo y seguimiento de su trabajo por las instancias administrativas adecuadas: Asesores, Inspección, Equipos Psicopedagógicos, etc.
- Potenciar aquella formación que tenga más incidencia en el centro, debiendo llegar al 100 por 100 del profesorado, reduciendo el horario lectivo y/o el establecimiento de becas, ayudas, etc.
- La formación permanente es una de las tareas propias del profesor/a y debe estar equiparada a otras: tutorías, reuniones de Claustro...
- Generalización de programas de orientación propuestos por el Claustro e incardinados en el proyecto educativo. Este tipo de programas deberían estudiarse, aprobarse o no y en su caso financiarse por instancias provinciales y/o regionales.
- Atención a las escuelas rurales, propiciando agrupaciones como los C. R. A. s. y admitiendo la posible adscripción a otros centros cercanos.
- Potenciación de los CEP, incluyendo estrechas conexiones con la Universidad.
- Favorecer el intercambio de experiencias del profesorado. Se reclama que haya un servicio de publicaciones que seleccione el material a difundir y lo haga en condiciones dignas.

b. Materiales curriculares variados, de calidad y bien presentados:

- Mayor dotación económica y flexibilidad para poder atender con autonomía las necesidades de los centros.
- Disminución de la *ratio* y posibilidad de contemplar dos profesores por aula para llevar a cabo las adaptaciones curriculares.
- Clarificar la situación de los profesores **itinerantes**.

c. Organización de centros:

- La **Educación Secundaria Obligatoria** se debe impartir en el mismo centro para mantener la coherencia de la etapa y de la propia Reforma.
- Arbitrar medidas en aquellas zonas donde el paso de alumnos a la Educación Secundaria Obligatoria suponga la supresión de la escuela.

- Propuestas parecidas a la de Teruel mantienen los informes de las Direcciones Provinciales de Segovia, Guadalajara, Huesca, Zaragoza, Burgos, Segovia, Asturias y León.
- En la extensa respuesta que hace a esta pregunta el informe de la Dirección Provincial de Avila, todos los grupos de trabajo destacan como las medidas más esenciales las que giran en torno a la formación del profesorado para poder llevarse a cabo la Reforma. Y **piden tiempo para**

poder asimilar toda la nueva filosofía pedagógica que la Reforma comporta. Proponen que se facilite al profesorado ese **perfeccionamiento** necesario y que además sea reconocido oficialmente. Para facilitar el perfeccionamiento sugieren que:

- Se realice en horario lectivo contando con las sustituciones necesarias.
- **Se realice la formación en centros.**
- Se programe el acercamiento de los cursos a las zonas.
- Se implante la jornada continuada.
- Se conceda el año sabático y más licencias de estudios.
- Se potencie la investigación educativa.
- El tiempo para elaborar los PCC y las coordinaciones se incluya en horario lectivo.

Se destacan también un número amplio de observaciones que, sin responder a opiniones mayoritarias, sí reflejan el sentir del profesorado de esta provincia:

- Que el **perfeccionamiento** sea reconocido de algún modo como **mérito profesional**.
- El perfeccionamiento debe ser obligatorio (aunque algunos matizan que deben existir dos niveles de formación: *a)* Obligado. *b)* Opcional: el obligado en horario lectivo y el opcional bien remunerado (así lo piden también algunos profesores de Asturias, León, Salamanca y Valladolid).
- Que se aclaren los mínimos de formación que cada profesor debe poseer en su carrera docente.
- Que se diseñen los tiempos concretos para la formación necesaria con la Reforma.
- Que los colaboradores del CEP no sean especialistas de área, sino en metodologías.
- El profesorado sólo debe dedicarse a la docencia y no a tareas burocráticas o de vigilancia.
- El **DCB** debe ser establecido por el M. E. C., previa consulta a **todas** las Comunidades Autónomas, y que después cada Comunidad lo adapte a su territorio.
- Respecto a la organización de los Centros, aun estando totalmente de acuerdo con las propuestas por el M. E. C., proponen las siguientes sugerencias:
 - Arbitrar medidas para la consolidación de los equipos docentes.
 - Obligar por ley a que todo el profesorado participe en la elaboración de los PCC y las programaciones.
 - Flexibilidad en el horario laboral.

- En el apartado referente a los Apoyos a la escuela, el acuerdo con la propuesta del M. E. C. es menor. La mayor parte del profesorado está por exigir que el perfil de cualquier profesor sea el de Licenciado, de otra forma no existiría la posibilidad de la igualdad en la competencia.
- El tema de la evaluación, según se presenta en el **DCB**, origina algunos puntos oscuros con los cuales discrepan; sobre todo, la evaluación de alumnos que habiendo terminado la escolaridad obligatoria no alcancen los objetivos. Sería conveniente darles un certificado que les permita acceder al mundo laboral. Respecto a la evaluación de centros, no debe ser la Inspección la que revise los criterios de promoción interciclos, simplemente que vele para que se cumplan los criterios ya establecidos de forma clara por la autoridad competente.

- El documento que envía la **Asociación Nacional de Inspectores de Bachillerato** pone énfasis en la inclusión de la evaluación como función a desarrollar por la Inspección, con una doble posición: evaluación interna, en cuanto forma parte de la Administración y por lo tanto con posibilidad de formular juicios **desde dentro**; y externa, en cuanto que estaría ajena a la mayoría de los procesos, programas y productos a evaluar.

Solicitan que la Inspección forme parte del proceso de gestación y definición del futuro Instituto Nacional de Evaluación Educativa, y que posteriormente sea considerada como miembro de pleno derecho del Instituto.

Una de las conclusiones más claras es la que hace referencia al perfeccionamiento del profesorado; con la misma fuerza e insistencia piden el perfeccionamiento de la propia Inspección.

- La **Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas**, en el documento que remite, no hace referencia al cuestionario; pero plantea una serie de propuestas que bien se pueden incluir en las medidas de política curricular que se mencionan en esta pregunta, fundamentalmente en dos líneas de trabajo: **A)** Formación del profesorado; **B)** Materiales curriculares.

A) Respecto a la formación del profesorado dicen: La puesta en práctica del **DCB** en un proceso de reforma educativa supone una serie de modificaciones en el ejercicio de la función docente, para las que la totalidad del profesorado debe estar cualificado. Las fuentes epistemológicas, sociológicas y psicopedagógicas en las que se fundamenta el **DCB** determinan una serie de características a la forma de enseñar que modifica y transforma el sistema educativo en su totalidad.

Estas modificaciones hacen surgir una serie de **necesidades de formación**, que no son sino una **propuesta-alternativa de formación**.

a. Necesidades de formación

- La modificación de metas educativas como primer aspecto para una mejor capacitación del profesorado y no poner sólo el énfasis en la adquisición de contenidos.
- Puesto que el profesorado va a tener que tomar una serie de decisiones curriculares, debe tener una clara visión global del área que tiene que impartir. Para ello hay que ofrecerle una serie de modelos globales de área que posteriormente se irían concretando en funciones de etapas y ciclos. Es necesario hacer conocer al profesorado las limitaciones que tienen las propuestas del **DCB**, presentándoles unos criterios válidos de selección, acotando **máximos y mínimos**.
- Se debe pedir al docente que **investigue desde su propia acción**, es decir, convertirle en **profesor-investigador**. La Administración educativa debe ofrecer métodos y técnicas de investigación y posibilitar las formas de llevarlas a cabo.
- Los equipos docentes de los Centros deberán desarrollar al máximo la capacidad de coordinación, ofreciendo técnicas y modelos de funcionamiento y facilitando las condiciones necesarias para ello.
- Respecto a los materiales curriculares y didácticos a emplear por los profesores, se pide la traducción, edición y difusión de los ya existentes, más que la elaboración de otros nuevos, que suelen ser repetitivos.
- Ofrecer al profesorado una gama amplia de metodologías a emplear.
- La formación del profesorado debe reservar un espacio considerable para la tarea de capacitarle para la evaluación. Los resultados de la evaluación deben incidir en posteriores planificaciones.

b. Condiciones para la formación

Si se pretende una auténtica mejora de la cualificación profesional del actual profesorado resulta imprescindible asegurar:

- Un sistema de organización de centros flexible que permita acudir sin dificultades a las actividades de formación y planificar una formación dentro del horario lectivo.

- Incentivar la competencia profesional mediante reducciones horarias que permitan dedicarse a tareas de investigación y a las nuevas funciones educativas que se proponen en el Centro o en el entorno. La participación en actividades de formación debiera tener un tratamiento acumulativo, posibilitando consolidar mejoras salariales permanentes.
- Seguimiento de la labor docente para posibilitar el acceso de aquello que pueda resultar útil al resto del profesorado, así como para considerar el desarrollo de proyectos de innovación.
- Difusión social de los planteamientos innovadores de la Reforma, con el fin de modificar los criterios establecidos en la sociedad para la valoración de la cualificación de docentes, ofreciendo una imagen más ajustada de su labor profesional.

c. Modelos de formación

- 1. Formación inicial:** No es lo más relevante, ya que en principio, y teniendo en cuenta las necesidades profesionales del sistema educativo que se propone, no se van a modificar las plantillas. No obstante se pide que en las Universidades de formación del profesorado participen profesionales de probada experiencia en su área y etapa... con dedicación parcial tanto en su centro habitual como en la Universidad, participando, además, en las tareas de elaboración de los Currículos Universitarios en las correspondientes especialidades, de los futuros profesores.
- 2. Formación de primer año:** Se considera imprescindible para todo profesor que se incorpore al sistema educativo por primera vez. Se pueden llevar a cabo medidas no excluyentes: bien asignando a ese profesor de primer año otro del centro al que se le adscriba, con probada experiencia para ayudarle, o bien organizando una formación específica para el grupo de profesores que se incorporen a un centro o a una zona determinada los días previos anteriores al comienzo del curso.
- 3. Formación permanente:** es el grupo más numeroso. Y presentan dos modelos:
 - **Modelo de acción en el centro,** que se simultanea con la práctica activa docente en el centro correspondiente, con reducción de horas lectivas. Tiene la ventaja directa de compaginar teoría y práctica y el inconveniente de producir en el docente una disociación de funciones.
 - **Modelo de impacto:** Se ofrece la formación de forma intensiva en unas pocas semanas, en las que se libera al profesor de su función docente. Tiene la ventaja de que puede profundizar mejor, pero el inconveniente de diferenciar teoría y práctica.

La Asociación se inclina más por el primer modelo, en el que participe una amplia mayoría de profesorado y coinciden con el que propugna el M. E. C.: **el proyecto curricular de centro como motor del cambio**. En este caso, el centro debe ser apoyado por un grupo de expertos especialistas en dinámica de grupos de trabajo.

B) Con referencia a los materiales curriculares, proponen un conjunto de **líneas prioritarias de actuación**:

1. Recopilar el material ya existente y elaborar un listado de actividades específicas de cada material en el caso de los manipulativos, audiovisuales e informáticos **que aporte ideas sobre formas de hacer en matemáticas** (se puede extender a cualquier área) **y elaborar guías**.
 2. Diseñar un Plan de Formación en Centros que posibilite la difusión de los materiales, la posterior utilización y la reflexión sobre las implicaciones didácticas de éstos. En él se trataría de:
 - Optimizar los recursos humanos ya existentes y ampliación en el futuro.
 - Marketing de difusión de los materiales tendiendo a que resuelvan problemas en lugar de crearlos.
 - Realización sistemática y con asesoramiento técnico de vídeos, exposiciones, talleres y otros medios de difusión.
 3. Reordenar los espacios de los centros educativos para facilitar la utilización de los materiales.
 4. Buscar apoyo y ayuda para el diseño, fabricación y distribución de materiales por parte de las Instituciones públicas, semipúblicas y privadas... Este apoyo sería extensible para las empresas privadas que fabrican materiales.
 5. Establecer relaciones con otras áreas para el uso conjunto de los mismos materiales.
 6. Evaluación de los resultados obtenidos, recogiendo experiencias y modificaciones, si es preciso, de las estrategias utilizadas.
- El **Servicio de Inspección Técnica de Educación**, en su informe, recoge un apartado titulado **Evaluación**. En ese capítulo valora el ver recogidas en el Diseño Curricular Base las aportaciones que hicieron. Creen que puede fallar la praxis evaluativa si los agentes evaluadores no están entrenados e informados en técnicas de evaluación o si se carece de la motivación suficiente y si la práctica de evaluación interna no se complementa con la de evaluación externa. Por ello proponen las siguientes medidas:

1. Sobre la evaluación del alumnado:

- Preparación del profesorado, pues el solo conocimiento de la teoría evaluativa no garantiza una práctica evaluadora correcta y

completa, ofertando situaciones y ejemplos de evaluación adecuados.

- Las posibilidades de no promoción del alumnado deben ser reglamentadas con criterios rigurosos y objetivos, y, por tanto, su carácter será excepcional.
- Es necesario superar la contradicción existente entre la evaluación continua y pruebas de suficiencia y convocatoria de septiembre.
- Parece conveniente mantener los equipos de evaluación y las sesiones de evaluación y acrecentar su sentido y competencias como elementos favorecedores del trabajo en equipo —evaluación en equipo— y correctores de desviaciones individualistas.
- La necesidad de una evaluación continua y global se verá reforzada siempre que en el **DCB** estén claramente definidos y formulados los criterios mínimos.

2. Sobre la evaluación interna de los centros:

- Insistir en la necesidad de regular la existencia de un sistema de evaluación interno en los centros educativos que contemple criterios, instrumentos, sesiones, calendarios, etc., de evaluación.
- Proporcionar modelos e instrumentos de autoevaluación y de evaluación a los distintos sectores de la comunidad educativa implicados en los procesos de enseñanza/aprendizaje.
- Preparación de los responsables y agentes de esta evaluación, principalmente del Equipo Directivo y el Consejo Escolar.
- Dotación de los recursos materiales y la provisión del tiempo exigido por este tipo de tareas.
- Orientación de tales actividades por parte de los servicios de Inspección Técnica de Educación.

3. Sobre la evaluación externa de los centros individualmente considerados:

- Que tanto la evaluación del centro en su globalidad como en lo referente a aspectos parciales del mismo se lleven a cabo por equipos de inspectores/as.
- Necesidad de un plan urgente de actualización de la Inspección en materia de evaluación de centros.
- La precariedad actual de recursos puede ser un factor que impida esta función.

4. Sobre la evaluación del sistema y subsistemas educativos:

- Que la Inspección educativa participe en la planificación y desarrollo de los estudios de evaluación diagnóstica que promueva y ejecute el Instituto Nacional de Investigación y Evaluación.

- Que se atribuya a la Inspección la facultad de elaborar y ejecutar, de manera autónoma, proyectos de evaluación práctica del sistema y subsistemas educativos.

Nota: No sería completa esta síntesis sin dedicarle un **intenso y cualificado comentario**, aunque no pueda ser **extenso** en palabras, a la importancia que debe tener en los Diseños Curriculares el **Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación**. A nadie se le escapa hoy la importancia creciente de las Nuevas Tecnologías en todos los ámbitos de la sociedad. Que la escuela quedase al margen de destacar su importancia y valor y de introducirlas en el propio sistema, sería una traición imperdonable a la Reforma. El **P. N. T. I. C.** envía un denso informe como contribución al debate titulado **Aportaciones**. En él se van introduciendo párrafos alternativos en los documentos-base del DCB, ponderando pedagógicamente la importancia del uso en la enseñanza de las **nuevas tecnologías**. Esta idea ha sido resaltada también reiterada y machaconamente en todos los informes que como contribución al debate del **DCB** han llegado a la Dirección General de Renovación Pedagógica.

Valga por todas la insistencia de esta **nota** y en esta **síntesis** para que los redactores de los nuevos textos curriculares, enriquecidos colectivamente por las aportaciones de todos los que han colaborado en el debate, tengan en cuenta la riqueza de matices y propuestas que en el documento del Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación se hacen.

- La **Sociedad Española de Estudios Clásicos** responde escuetamente a esta pregunta significando la importancia de la motivación del profesorado. Y esta **motivación** sólo se conseguirá fomentando la participación del mismo en el proceso educativo e incentivando su labor docente.
- El **Equipo de Bibliotecas y Animación a la Lectura** de la provincia de Zaragoza, en el informe que envía, titulado *La Biblioteca en el Diseño Curricular Base*, entre los medios y recursos que necesita el profesorado para desarrollar en las distintas áreas y etapas el **DCB** proponen como medida imprescindible la utilización de **la biblioteca**. Consideran inadecuado el lugar que el DCB da a la biblioteca al tratar este tema: *“Le dedica un pequeño bloque de seis párrafos dentro de las Orientaciones específicas de Lengua y Literatura en Educación Primaria.”* Consideran que es un tratamiento parcial, pues la biblioteca no sólo afecta a esa área; su utilidad debe plantearse como inherente a todas y a cada una de las áreas. *“Acudir a ella, a los fondos que debe contener —afirman— es imprescindible para conseguir los objetivos que se plantean en los documentos sobre el DCB.”* Hacen un análisis

de cada uno de los párrafos en los que en el **DCB** se trata el tema... Terminan con una propuesta amplia y desarrollada: *"Hay que potenciar las bibliotecas y la figura del profesor bibliotecario como medio imprescindible de la mejora cualitativa de la enseñanza y la investigación educativa."*

- Para **U. S. O.** la medida más importante, y que las resume a todas, es **contar con el profesorado a la hora de discutir, elaborar y aplicar la Reforma.** A continuación exponen unas medidas que hacen referencia exclusiva a la dignificación del profesorado:

— Homologación salarial.

— Estatuto del Profesorado.

— Racionalización de los concursos de traslados (**no** a la zonificación y **sí** al concurso por localidad, nivel y especialidad).

— Formación permanente del profesorado a través de la Universidad, de los M. R. P., etc.

Esto implica que la Administración queda obligada a llevar a cabo reformas de la legislación laboral y administrativa para favorecer la estabilidad y homogeneizar las condiciones de trabajo, etc. Y concluye el informe de U. S. O.: *"El desarrollo de los currículos adaptados supone una transformación de la práctica docente en muchos aspectos: lo que significa actualizar, motivar e incentivar al profesorado."*

- El segundo informe de **CSIF**, titulado *Reflexiones críticas y alternativas*, alaba y valora el modelo curricular presentado por el M. E. C. En concreto, en el apartado que nos ocupa, dice: *"Damos nuestra valoración positiva a la promesa de que facilitarán organizaciones que permitan que la formación permanente del profesorado pueda realizarse dentro de la jornada laboral, así como a la intención del M. E. C. de dotar a todos los centros de E. G. B. y EE. MM. de Departamentos de Orientación y Apoyo Psicopedagógico."* Les parece interesante la presentación del Plan Nacional de Investigación y Evaluación, que junto al Plan de Formación del Profesorado, constituyen las más saludables novedades de la Reforma curricular.

Pasando a analizar diversos aspectos de la Reforma curricular **CSIF** incide en que *"la formación inicial y permanente del profesorado constituirá una de las claves del éxito o fracaso de la Reforma curricular"*. Después de destacar el perfil pedido al profesorado en el "Plan de formación permanente del profesorado" propuesto por el M. E. C. y de hacer un recorrido realista por los distintos cuerpos de profesorado existentes actualmente en nuestro país, expresan la dificultad de llevarlo a cabo. De la formación psicológico-conductista que han

tenido los profesores de E. G. B. en las Escuelas Normales, sin apenas incidir en la formación para la investigación y la experimentación pedagógica, y de la formación que el profesorado de EE. MM. ha recibido en las Facultades Universitarias respectivas, sin producirse actuaciones en el campo de la formación psicopedagógica y didáctica necesarias... es casi imposible llevar a cabo la Reforma sin un cambio profundo y serio en la formación del profesorado actual: **es la asignatura pendiente de la Reforma**. Señalan que es un absurdo mantener dos niveles de formación universitaria (Diplomados y Licenciados). Es el reflejo de una dualidad del sistema educativo que cumple funciones sociales diferentes, otorga estatus diferenciados y sirve a estratos diferentes en el seno de una misma comunidad. *“La Reforma ignora — dicen — que en los últimos decenios las sociedades avanzadas están superando esta dicotomía y aproximan el perfil de ambos tipos de profesores adjudicándoles currículos formativos muy semejantes.”* La diversificación del profesor se produce en función de qué se enseña y a quién se enseña o educa. Por ello, concluyen, *“proponemos que el profesor tenga titulación universitaria superior, siendo esta formación impartida por las Facultades del Profesorado”*. Sus planes de estudio deben contemplar:

- Formación científica correspondiente a las disciplinas a impartir.
- Formación psicopedagógica y didáctica.
- Formación aplicada y práctica en relación con la actividad educadora a realizar.
- Formación investigadora y experimentadora en el campo educativo.

CSIF propone una serie de **conclusiones**, de las que se extraen aquí únicamente las que hacen referencia a la formación del profesorado.

1. Exigen a la Administración que **retrase** la implantación de la Reforma curricular hasta que se haya formado al profesorado en lo concerniente a la Psicología Cognitiva y sus implicaciones didácticas.
2. No se puede exigir al profesorado que asuma las nuevas funciones que la Reforma le asigna sin que se le dote de un adecuado apoyo psicopedagógico. Por ello, exigen:
 - La creación y consolidación previa de Departamentos de Orientación en todos los Centros de Educación Primaria y Secundaria.
 - La consolidación de la Inspección educativa.
 - La ampliación de las plantillas.
 - La actualización del profesorado en horario lectivo.
3. Valoran positivamente que se den a los Claustros funciones de responsabilidad en lo tocante a la realización del último nivel de

concreción curricular, aunque son conscientes de las dificultades técnicas que existirán a la hora de realizar, ejecutar y evaluar los PCC y las Programaciones de Ciclo. Para esto exigen soluciones urgentes tales como: la colocación de provisionales y profesorado en expectativa, jornada única, reducción del horario lectivo, actualización retribuida y mejora de las infraestructuras y medios materiales de los Centros, previa a la implantación de la Reforma curricular.

Como propuesta final esbozan **una alternativa al modelo de formación permanente del profesorado que el M. E. C. ha presentado**. Sustentan la propuesta en cuatro pilares:

1. Responsabilizar a las Facultades de Ciencias de la Educación de las distintas Universidades de la planificación y ejecución de los cursos de Psicopedagogía y Didáctica de mayor entidad.
2. Encargar a los Centros de Profesores la realización de cursos destinados a la consecución de aprendizajes puntuales y destrezas didácticas específicas, reforzando su papel como lugares de intercambio de experiencias y Centros de Recursos.
3. Potenciar las actividades de formación en el seno de los Claustros.
4. Favorecer las actividades de formación del profesorado que realizan los Movimientos de Renovación Pedagógica y las Fundaciones.

- La F. E. R. E. manifiesta su **desacuerdo con la segunda parte de la pregunta** del M. E. C., y hace su propio listado de medios, recursos y facilidades, distinguiendo la respuesta por etapas:

1. Educación Infantil:

- Que el M. E. C., replanteándose los principios de igualdad y libertad y derecho a la educación, los conjugue con **enseñanza gratuita**, sin discriminación al ofertar la Educación Infantil también en los centros de Iniciativa Social.
- Esta etapa deber ser, más que prescriptiva, orientativa para el profesor/a.
- Algunos profesores muestran su inquietud respecto a la garantía real que se ofrece en los centros, especialmente en los públicos, sobre la demanda de educación religiosa. Su enseñanza no puede quedar al arbitrio de que un profesor quiera impartirla y/o sea creyente o no.

Desacuerdo por la insuficiencia de las medidas del DCB

2. Educación Primaria y Secundaria:

El elenco de propuestas que hace el informe de la F. E. R. E. es extremadamente largo; por tanto, no se recogen en esta síntesis las ideas iguales o parecidas que ya han sido expuestas anteriormente por otros colectivos o grupos de profesores, para no pecar de reiterativos:

- Tener las mismas oportunidades y facilidades que el profesorado estatal para cursos de perfeccionamiento y para retribución económica.
- Que se pongan en marcha Seminarios intercentros.
- Urgencia de la preparación de especialistas en Idioma Extranjero, Educación Física, Artística y Plástica, también para los Centros de Iniciativa Social.
- Más medios en el aula: bibliotecas, aparatos específicos para alumnos con deficiencias...
- Subvencionar proyectos educativos.
- Potenciar el trabajo en equipo de los profesores y la coordinación entre ellos.
- Homologar la *ratio* profesor/alumno en todos los niveles de la enseñanza, tanto en la Educación Pública como en la de Iniciativa Social.
- Convertir las jornadas contratadas de trabajo de los profesores en jornadas mixtas de trabajo y de reciclaje o especialización. Hacer un calendario de aplicación de esta medida, así como una memoria de los costes de la recuperación, de la idoneidad del profesorado en ejercicio docente.
- Creación de Centros de Profesorado de Iniciativa Social, financiados por los presupuestos de la Reforma Educativa, para que ésta llegue hasta todos los colectivos necesitados de los que depende el éxito o el fracaso de la Reforma.

El informe de la **F. E. R. E.** termina respondiendo a la pregunta de si son o no acertadas y suficientes las medidas de política curricular diciendo que no lo parecen. Justifican su aserto diciendo que no se trata por igual a los Centros Públicos que a los de Iniciativa Social.

- La Delegación Diocesana de Enseñanza del **Arzobispado de Zaragoza** considera que las medidas de apoyo al profesorado para la implantación de la Reforma son **muy insuficientes** y que están enumeradas de una forma tan amplia, que el profesorado teme que **se le exija mucho y se le ayude poco**.

Las propuestas que hace se basan fundamentalmente en **potenciar la formación del profesorado** mediante cursos de perfeccionamiento impartidos por personal competente y experimentado, tanto en conocimientos como en preparación pedagógica. Afirman que la estructura actual de los CEP no sirve para esto. Hacen una crítica a la metodología que se emplea en ellos. Otra medida que apuntan es la disminución de la *ratio*, que consideran importante para mejorar la calidad de la enseñanza. Y al final se hace un elenco de propuestas que coinciden, básicamente, con las apuntadas en el documento de la F. E. R. E.

- La **Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza** afirma que las medidas son adecuadas, pero insuficientes, dado el carácter eminentemente abierto del currículo y la excesiva generalidad en el enunciado de los objetivos. *“Es importante —afirman— no perder de vista la realidad del profesorado y de las comunidades educativas que más tarde deberán diseñar el currículo de centro.”* Desde esa realidad, consideran que es necesario un serio Plan de Formación y Reciclaje de profesores, una potenciación, funcional y dinámica, de las comunidades educativas y la apertura a materiales curriculares diversificados, claros y facilitadores de la acción directa de los profesores y de los alumnos.

Entre los materiales posibles destacan los siguientes:

- Alternativas de secuenciación de contenidos.
- Baterías de actividades posibles para tratar la diversidad.
- Modelos de globalización y de interdisciplinariedad.
- Criterios para establecer actividades jerarquizadas, de acuerdo con el modelo de aprendizaje significativo.
- Métodos para aprendizajes específicos: cognitivos, afectivos y destrezas.
- Técnicas para sondear el repertorio cognoscitivo del alumno.

Y concluyen con un consejo o advertencia: *“Conviene no olvidar la motivación al profesorado, revalorizar su función y estimación social, traducida, necesariamente y entre otros factores, a una revisión urgente de sus salarios.”*

Nota general

1. Esta pregunta número 4 no finaliza, como las anteriores, con una **síntesis**, dado que cualquiera de las amplias respuestas que ofrecen algunas Direcciones Provinciales u otros colectivos educativos analizados pueden convertirse en la propia síntesis, por la similitud de propuestas y alternativas que todas ellas recogen.

Pregunta 5: Adaptaciones curriculares

- *Las adaptaciones curriculares propuestas, ¿permiten afrontar con expectativas de éxito las diferencias entre los alumnos, incluidas las de los que presentan necesidades educativas especiales?*

Situación de la pregunta

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 socio-cultural, que interactúan entre sí.

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.

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.

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".

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 del 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.

Respuestas y propuestas

Consecuentes con la duda racional que plantea la propia pregunta, la mayor parte de las respuestas remitidas y que aquí se analizan responden afirmativamente a la propuesta de la Administración, condicionando la seguridad del resultado al fiel cumplimiento de las muchas promesas-propuestas que la Administración educativa dice estar dispuesta a poner en práctica.

A pesar del apoyo afirmativo a la pregunta, abundan las respuestas que cuestionan la claridad teórica con que están expresadas en el Diseño Curricular Base las adaptaciones curriculares y exigen más concreción y más pautas para el tratamiento de la diversidad que las que proporciona el DCB.

- El profesorado de Huesca cree que las adaptaciones curriculares tienen que solucionar el tema de la diversidad si se cuenta con los medios necesarios, en el seno de la comprensividad. Sin embargo, conviene recordar —afirman— que las deficiencias o diferencias significativas han tenido su origen generalmente fuera del escenario escolar; quiere decir esto que gran parte de la actuación compensadora o integradora habrá que hacerla fuera del medio escolar, **ya a través de actividades extraescolares, ya a través de la sensibilización social o la propia educación familiar.**
- Para el documento de la Dirección Provincial de Madrid, cuyo profesorado se pronuncia mitad (46%) por el **SI** y mitad (43%) por el **NO** condicionado, serían aceptables y garantizarían el éxito buscado **siempre que:**
 - se forme al profesorado para poder llevarlas a cabo,
 - se reduzca la *ratio* profesor/alumno por aula,
 - existan equipos psicopedagógicos muy preparados y personal y equipos de centros que cooperen,
 - existan recursos didácticos.

Los profesores que están por el **NO**, tampoco lo están por el no absoluto; lo cambiarían por un **SI**, siempre que:

- se subsanen las deficiencias actuales,
- se pongan las condiciones oportunas.

Unicamente un pequeño grupo se declara escéptico, **porque mantienen una duda**, y no precisamente cartesiana, sino radical, sobre la eficacia de estas medidas y la capacidad de la Administración para ponerlas en práctica.

- De manera afirmativa responden los profesores de Navarra, aunque condicionando su respuesta en dos direcciones:
 1. Que las adaptaciones curriculares se vean reflejadas en el currículum del centro, se dé un adecuado tratamiento a las diferencias y se trabaje ineludiblemente en equipo en los centros. Para los alumnos con n. e. e. las expectativas de éxito quedan condicionadas a la existencia de un currículum individual, por lo que dichas expectativas las califican de **relativas**.
 2. Suficiente dotación de medios y recursos, tanto humanos como materiales; formación del profesorado; atención también a los alumnos superdotados; aumento de plantillas; reducción de la *ratio*: reducción del horario lectivo; tiempo para investigar y preparar las clases; más pautas para el tratamiento de la diversidad que el **DCB** debe proporcionar.

Algunos profesores, especialmente de EE.MM., temen que la atención a los alumnos con n. e. e. pueda frenar el normal desarrollo del grupo general de la clase.

- Los profesores y profesoras de Guadalajara son optimistas y garantizan que las adaptaciones curriculares propuestas satisfagan las expectativas de éxito entre los alumnos. Es más, las contemplan como **la vía más adecuada para tratar esas diferencias**. Remarcan que va a ser más difícil su puesta en práctica para el profesorado de EE. MM. que para el de Primaria, por la preparación pedagógica básica, que no suele tener el de Secundaria. Para esta clase de profesores las adaptaciones curriculares no se suelen contemplar en la realización práctica de la enseñanza, pues resultan más complicadas al ser los objetivos más específicos y especializados. Entre el profesorado de EE. MM. existe una visión diferente al estar su enseñanza más centrada en la propia materia, sin una preparación didáctica previa.

Concluyen con una serie de advertencias para optimizar las adaptaciones:

- Las adaptaciones curriculares deben contemplarse no sólo como modificación del currículo de las distintas áreas, sino dentro del campo de la diversidad y optatividad, como recursos más inmediatos dentro de la Secundaria. Es preciso adoptar las máximas precauciones para no adaptar sistemas paralelos.

— Deberá dotarse de las medidas materiales y recursos humanos adecuados al profesorado de Educación Secundaria para actuar en el mismo nivel que en la Primaria, ajustando su perfil y sus funciones.

- Según las conclusiones del documento de la Dirección Provincial de Asturias, el profesorado da una respuesta afirmativa y mayoritaria **a la propuesta de la Administración, pero con condiciones**. Estas condiciones las centran en dotar a los centros de apoyos humanos y recursos adecuados, además de formación del profesorado y disminución de la *ratio*. También son necesarios factores extraescolares, ambientales y sociales para afrontar con éxito las diferencias entre alumnos, que la escuela por sí sola no podrá aportar. Y remarcan que hay que poner mayor hincapié en potenciar las adaptaciones curriculares en la zona rural.
- Para el informe de la Dirección Provincial de Avila, la mayoría de los grupos opina que **en teoría y sobre el papel, las adaptaciones curriculares propuestas podrán lograr el éxito pretendido**, pero el que se lleven a la práctica dependerá de que se realicen con eficacia las medidas de política curricular propuestas en el **DCB**, sobre todo, los apartados referentes a la Formación del Profesorado, la Organización de los Centros y los Apoyos a la Escuela.

Añaden las siguientes observaciones:

- En el **DCB** no aparecen las adaptaciones específicas que hay que realizar en cada caso. Se hacen depender de los medios de cada centro, y esto no es serio.
- Tiene que hacerse un nuevo replanteamiento de las funciones del profesor.
- Dependerá de los equipos de centro existentes, de los PCC que se elaboren y de la Inspección; y se preguntan: ¿Se podrá realizar esto en las escuelas rurales?
- Es necesario contar con profesorado de apoyo suficiente.
- Es imprescindible la disminución de la *ratio*.

El informe termina con una advertencia formulada por grupos minoritarios: *“El concepto de adaptaciones curriculares está poco claro. Se necesitan unas normas orientativas que ayuden a hacer las adaptaciones correspondientes reflejadas siempre en el Proyecto de Centro.”*

- Parecidas posturas mantienen en sus informes las Direcciones Provinciales de Melilla, Segovia, Cuenca, León, Teruel, Soria, Toledo, Cantabria, Palencia, Zaragoza, Burgos y Cáceres.
- Para los profesores de la Dirección Provincial de Baleares, *“les adaptacions que impliquen canvi de metodologia, organització...necessiten d'un professorat que les vulgui fer, que pugui canviar la seva concepció de l'ensenyament-aprenentatge, la seva actitud i el seu paper. Arribam altre vegada al tema de la formació del professorat”*. Y finalizan diciendo: *“En alguns casos no bastarà amb les adaptacions curriculars que se proposen..., haura suficients recursos humans i materials per trobar altres camins?”*
- Mayores reticencias a dar una respuesta totalmente afirmativa tiene el profesorado de la Dirección Provincial de Murcia. Las concreciones curriculares **quedan muy ambiguas** —dicen—, **y da la sensación** de que, tal como está planteada la pregunta, las adaptaciones curriculares están ya propuestas en el **DCB** de un modo concreto y directo, **es decir, como algo transportable de modo lineal a la realidad, lo que no es cierto**.
 - A los profesores de la etapa Infantil les preocupa que su práctica docente no cambie por trabajar con programaciones adecuadas al **DCB** y que permitan la solución de las *n.e.e.*
 - Los profesores de E. Primaria y EE. MM. encuentran en varios apartados del **DCB** una serie de consideraciones de diseño curricular que únicamente van a servir a la hora de la toma de decisiones en el momento de llevar a cabo el diseño y selección de propuestas curriculares. Son —dicen— consideraciones en torno a cómo se deben plantear los objetivos, los contenidos, las estrategias, el uso de medios e incluso la evaluación únicamente a la hora del diseño. La cuestión a resolver presenta varios puntos débiles:
 1. La plena comprensión del concepto de adaptaciones curriculares, no tanto como adecuación de los contenidos/objetivos en forma de “currículum paralelo” o segregado para aquellos alumnos/as que presenten limitaciones, sino como respuesta educativa adaptando el currículum en sentido amplio.
 2. El grado de acuerdo que se puede conseguir para la realización y preparación de esas adaptaciones, ya que si se considera desde la perspectiva de centro, ello va a llevar consigo grandes necesidades de colaboración.
 3. La dificultad que lleva consigo la puesta en práctica de las decisiones tomadas, pues no hay duda de que se precisará una adecuada organización de apoyos en el contexto escolar.

Para conseguir el éxito deseado son necesarias las siguientes condiciones:

- que exista personal de apoyo,

- formación especial del profesorado,
 - medios y materiales adecuados,
 - disminución de la *ratio*,
 - sería engañoso el emplearlas con los alumnos/as con n. e. e. si no se establecen las condiciones mínimas de infraestructura, recursos humanos y formación adecuada.
- Para el **Servicio de Inspección Técnica del Estado**, el tratamiento de la diversidad ofrece dificultades reales de programación y aplicación en el aula, como son, entre otras:
 - la complejidad de las programaciones y su posterior traslado al aula (organización, metodología, materiales didácticos...),
 - el riesgo de perder el referente de la comprensividad y de los objetivos mínimos propios.

Todo ello requiere:

1. Organizaciones flexibles: tendrán que existir los recursos humanos suficientes que permitan la organización de grupos de refuerzo en distintas materias para la atención individualizada de los alumnos con dificultades de aprendizaje en las diferentes áreas. Estos grupos han de ser abiertos, permitiendo una gran movilidad del alumnado en función de la consecución de los objetivos de cada área.
2. La *ratio* alumno/profesor tendrá que disminuir para permitir la atención a la diversidad. Una relación como la actual produce la masificación y un tratamiento homogeneizado del grupo.
3. Recursos materiales: todo centro docente deberá contar con una infraestructura básica apropiada que permita desarrollar las actividades educativas en los distintos niveles que exige la diversidad.
4. Formación adecuada del profesorado y de los equipos directivos.
5. Recursos personales: la dotación de efectivos debe ser lo suficientemente amplia para posibilitar la organización del Centro de cara a atender adecuadamente la diversidad.

Después de exponer sus propuestas, el Servicio de Inspección concluye con una recomendación: *“Sería conveniente dotar a los Centros, de forma generalizada, con departamentos de orientación, constituidos por profesionales competentes. El Jefe del Departamento será un Licenciado en Pedagogía o en Psicología, perteneciendo al mismo los coordinadores o tutores de curso, o los coordinadores de ciclo, dependiendo de la capacidad del centro docente.”*

Plantean, incluso, la **diversificación curricular**, aun como medida excepcional. *“Deben —añaden— establecerse claramente los crite-*

rios para su adopción. Estos criterios habrán de estar referidos fundamentalmente al alumno y sus capacidades y a las posibilidades del Centro.” Para la planificación y desarrollo de esa vía de tratamiento de la diversidad consideran más imprescindible que en ningún otro caso la ampliación de los recursos humanos y materiales.

- La respuesta que da la **Sociedad Española de Estudios Clásicos** es también **positiva**, pero condicionada. En la práctica —**puntualizan**—, la elaboración de un PCC conlleva dificultades administrativas, que si no se solucionan, **pueden incluso dar al traste con la Reforma**. Para poder realizar adecuadamente la opcionalidad y diversidad curricular hará falta multiplicar los medios humanos, es decir, **el profesorado**.
- La **Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza** considera que las adaptaciones curriculares es uno de los caminos esenciales para responder a la diversidad de los alumnos; no obstante, consideran que en sí mismas no son suficientes. Las razones que apuntan para hacer esta crítica negativa es que: tienen que partir de un análisis profundo de la realidad, de un diagnóstico y de un ofrecimiento de propuestas alternativas válidas. Y se hacen una pregunta, que se repite en todos los informes: **¿Está preparado el profesorado para poder realizarlo?**

Las adaptaciones curriculares, siendo imprescindibles, resultan **complejas** y requieren **orientaciones concretas** que deberán acomodarse reflexivamente a cada caso. No sería correcto —**añaden**— hablar de adaptaciones curriculares sin plantearse la necesidad de definir la función de los profesores de apoyo y la necesaria atención individualizada a los alumnos con necesidades educativas especiales. Son éstos puntos claves que necesitan mayor concreción en el **DCB**.

- Para **U. S. O.** la respuesta es escueta y sin más matizaciones ni razones. Dicen que tal como está planteada la pregunta: **no se permite afrontar adecuadamente las diferencias entre los alumnos**.
- Para la **F. E. R. E.**, el éxito está garantizado si se toman las medidas que pueden hacerlas eficaces, como son:
 - Disminución de la *ratio* profesor/alumno.
 - Disminución de la *ratio* profesor/aula.
 - El tiempo que la Reforma asigne al trabajo de coordinación de los profesores, o sea, la homologación de la jornada lectiva de los profesores de Centros de Iniciativa Social con los de la Pública y la dotación de iguales recursos humanos y materiales a las aulas de cada nivel.

Y aportan un consejo: *“Hay que mantenerse abiertos a los resultados que vaya dando la aplicación de la Reforma y saber tomar las*

medidas correctoras y de adaptación necesarias desde un punto de vista técnico y de acuerdo con los interlocutores sociales de la enseñanza, si se ve que las medidas tomadas no producen los éxitos esperados.”

Respecto a las **necesidades educativas especiales** demandan una labor tutorial eficaz y la existencia de pedagogos en los centros. Razonan su aserto diciendo que no se puede pedir a un profesor que personalice su enseñanza con más de 40 alumnos por aula y 27 horas lectivas de clase, tanto más que el profesorado no está suficientemente preparado para afrontar todos y cada uno de los problemas que plantean ciertos alumnos.

Aportan dos posibles líneas de solución o propuestas:

- Potenciar, dotar y aumentar el número de gabinetes psicopedagógicos, a los que los alumnos y los profesores puedan acudir de forma operativa y poco dificultosa.
- No proceder a la integración en los centros que no estén dotados adecuadamente para tratar a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Respecto a los alumnos con n. e. e. añaden una serie de reflexiones que sintetizan la preocupación y la filosofía de la F. E. R. E. en el tema de la Educación Especial, con interrogantes no resueltos sobre el Programa de Integración.

1. Muchos profesores se preguntan si los niños con n. e. e. van a estar más favorecidos que en clases especialmente destinadas a ellos y si el resto del alumnado obtendrá el rendimiento escolar idóneo; o si, por el contrario, el fracaso escolar será mucho mayor porque los mismos alumnos se automarginen. **Quizá** —afirman— **no habría que promover la igualdad de oportunidades, sino oportunidades para conseguir la igualdad.** Y se preguntan cómo se plantea el M. E. C. la continuidad de esos alumnos con dificultades **insuperadas**, después del período de escolarización.
2. No quedan muy claras las modalidades de integración. Es decir, parece que la integración continúa en los centros ordinarios, quedando los centros de educación especial para atender los casos de deficiencias graves (sobre todo las de tipo psíquico). Pero lo que no se explicita en el documento —**dicen**— quedando incluso expresado de forma contradictoria, es la existencia o no de aulas de Educación Especial en centros ordinarios.
3. Es necesaria una mayor información tanto acerca de las aulas de Educación Especial como de los Centros, ya que parece claro que sigue adelante la integración. A lo largo del Proyecto de Reforma se habla de integración parcial, sin entrar a profundizar en cómo y hasta dónde se va a llevar.

-
4. Manifiestan dudas acerca de los profesionales que van a llevar a cabo la tarea educativa de los alumnos con n. e. e.: ¿Se va a requerir la misma especialización para todos los tipos de educación de alumnos con n. e. e.? Si la respuesta fuese afirmativa, además de ser discutible, ¿cuáles serían las funciones y competencias de estos profesionales?, ¿cómo se va a seguir su reciclaje? El M. E. C., además de promover estos cursos de reciclaje, debe financiarlos.

El **DCB** no define qué baremos se van a emplear para la integración o no de alumnos con n. e. e.; tampoco deja clara la existencia de aulas de Educación Especial. Ambas cosas son imprescindibles, ya que la baremación es necesaria, para ir pasando, escalonadamente, de unos niveles a otros de integración.

Existen muchas lagunas con respecto a las salidas que los alumnos con n. e. e. tendrán al finalizar su escolaridad obligatoria o por razones de edad. *“Las Administraciones educativas —concluyen— deben contemplar caminos y salidas correctas para estos alumnos, según sus capacidades y grado de integración conseguidos.”*

- Para **CSIF** no se pueden afrontar con verdaderas expectativas de éxito las diferencias entre los alumnos, incluidas los que presentan n. e. e., **simplemente con la oferta** de posibles adaptaciones curriculares (que parecen ser el gran descubrimiento y panacea de la eficacia). Es preciso determinar circunstancias, medios, servicios y situaciones.

“La Administración impone el principio de normalización y de integración escolar —añaden— como el método didáctico adecuado y que se debe generalizar en el tratamiento de las n. e. e. Esta decisión propiciará una gran diversidad y diferencia en la aplicación de la práctica docente para tratar estas necesidades, según el talante del profesor a quien corresponda, de las disponibilidades de los centros y de las zonas donde se realicen. Y esto no se puede dejar ni al voluntarismo ni a la improvisación.”

Síntesis

- La mayoría de las respuestas enviadas apoyan a la propuesta ofertada en el **DCB** condicionando su resultado al cumplimiento de la misma.
- Para muchos profesores existe el temor de que si la Administración no pone en práctica las medidas prometidas será imposible llevar a cabo las

adaptaciones curriculares adecuadas, y, como consecuencia, no podrán garantizarse las expectativas de éxito de los alumnos.

Entre las medidas imprescindibles subrayan:

- Formación especializada del profesorado y de los equipos docentes.
- Medios y materiales básicos suficientes.
- Disminución de la *ratio* para atender a la diversidad.
- Recursos humanos que posibiliten la adecuada organización de los centros.

• Si las adaptaciones curriculares son importantes para tratar la diversidad, para el tratamiento de las necesidades educativas especiales se hacen imprescindibles, por el desgaste que esta actividad educativa ocasiona al profesorado.

Para el tratamiento de los alumnos con necesidades educativas especiales se propone:

- Formación del profesorado en el centro.
- Dotación suficiente de personal y materiales adecuados.
- Potenciar, dotar y aumentar el número de gabinetes psicopedagógicos.
- No proceder a la integración en centros que no reúnan las condiciones mínimas.
- Apoyo al trabajo educativo mediante la colaboración familiar y la sensibilización social.

Cuestionario

B. Cuestiones relativas a cada etapa y área

Educación Infantil

Situación de la etapa

LA Educación Infantil es el primer tramo del sistema educativo. De carácter no obligatorio, se dirige a los niños y niñas entre 0 y 6 años. Su objetivo primordial es estimular el desarrollo de todas las capacidades, tanto físicas como afectivas, intelectuales y sociales. Para ello, la Educación Infantil tiene unos objetivos, una organización y una caracterización educativa que son peculiares y que se adaptan a las necesidades y características de los niños de estas edades.

La importancia de esta etapa en el conjunto del sistema educativo viene dada por tres grupos de razones:

- El Centro de Educación Infantil debe suponer una decisiva contribución al desarrollo del niño en sus primeros años de vida... El Centro

educativo debe organizar de forma adecuada esas actividades e interacciones, propiciando experiencias y proporcionando espacios, materiales y ambientes que constituyan un medio óptimo para que el desarrollo se vea estimulado por unos procesos de aprendizaje adecuadamente dirigidos.

- Esta labor educativa de estimulación y guía del desarrollo se ha llevado a cabo en el pasado en el contexto familiar del niño y a través de contactos y experiencias en el seno de sus marcos de vida y relaciones: los compañeros de juego, la naturaleza, la calle... En nuestra época, el proceso histórico de transformación del medio familiar, la progresiva incorporación de la mujer al mundo del trabajo y modificaciones habimidas en las condiciones de vida actual, han hecho necesario que otras instituciones colaboren con la familia compartiendo y complementando su función educativa.
- Por otro lado, el Centro de Educación Infantil puede contribuir de manera eficaz a compensar algunas de las carencias y a nivelar los desajustes que tienen su origen en las diferencias de entorno social, cultural y económico. Realiza así no sólo una función primordial de aprovechar al máximo y estimular las capacidades infantiles, sino también una función de prevención de posibles dificultades que se manifestarían de forma más clara en posteriores etapas educativas.

En una formulación de carácter muy general se puede decir que la Educación Infantil debe perseguir una doble finalidad: aprovechar al máximo las posibilidades de desarrollo del niño, potenciándolas y afianzándolas a través de la acción educativa, y dotar a los niños de las competencias, destrezas, hábitos y actitudes que puedan facilitar su posterior adaptación a la Educación Primaria. Este segundo objetivo se debe supeditar siempre al primero, lo que significa que la intencionalidad de promoción y ampliación del desarrollo constituye un objetivo prioritario cuya materialización, no obstante, debe hacerse de forma tal que la adaptación a las exigencias del futuro se vea facilitada.

Los objetivos generales de esta etapa constituyen una elección pedagógica que explicita y concreta las intenciones educativas, definiendo las capacidades motrices, cognitivo-lingüísticas, de relación interpersonal, de actuación e inserción social y de equilibrio personal que se pretende que los niños hayan desarrollado al finalizar la Educación Infantil.

La división en dos ciclos 0-3 y 3-6 años resulta psicológicamente aceptable... y es, además, aconsejable y adecuada desde otros puntos de vista.

Las áreas o ámbitos de experiencia que se establecen en la Educación Infantil son:

- **Identidad y autonomía personal.**
- **Descubrimiento del mundo físico y social.**
- **Comunicación y representación.**

Visión general de la etapa

Para la mayoría de los informes que tratan la etapa de Educación Infantil, que son los profesores que trabajan ya en esta etapa, las líneas generales del marco expuesto en el Diseño Curricular Base son correctas; de ahí que se manifieste un acuerdo generalizado con las mismas.

La mayor parte de las reflexiones y propuestas que se hacen se refieren a cuestiones consideradas importantes para que la reforma que se propone incida en esta etapa de forma positiva y llegue a modificar, en la medida que sea necesario, el tipo de trabajo que se realiza en los Centros de Educación Infantil.

Entre los informes que se analizan se puede extraer una serie de observaciones a tener en cuenta con vistas a mejorar la importancia educativa y pedagógica de esta etapa.

Para muchos profesores es importante tener en cuenta la realidad de los centros que van a escolarizar a los niños/niñas de 3-6 años. Consideran que hay que estudiar la posibilidad de que el profesorado de esta etapa cuente con los apoyos necesarios. Y se pide que se compense la situación de los niños/niñas que no pueden asistir a los centros escolares en esta etapa de Educación Infantil.

Opinan que una de las tareas de la Administración educativa a realizar a través de los CEP debe ser el prestar especial atención al perfeccionamiento del profesorado de esta etapa. En esta formación pueden y deben colaborar distintas fuerzas educativas, sobre todo la Inspección Educativa, y esto a través de tres vías:

- Detectando las necesidades en esta etapa.
- Animando al profesorado a participar en su perfeccionamiento.
- Evaluando los resultados de esta formación.

Muchos profesores resaltan la necesidad de que las diversas instituciones públicas y/o privadas que imparten Educación Infantil se coordinen, así como la necesidad de mantener la unidad entre los dos ciclos que componen la etapa. Consideran necesario que, en los convenios de colaboración que el Ministerio de Educación y Ciencia suscriba, se contemple este aspecto y se arbitren las medidas tendentes a su consecución.

Varios informes constatan la ausencia de coordinación entre la Educación Infantil y la Educación Primaria que existe en el Diseño Curricular Base. Se demanda, pues, que al término de esta etapa sea preceptivo un informe de cada alumno/alumna en el que se consignen los objetivos alcanzados y que se facilite obligatoriamente, al pasar a la Educación Primaria, al profesorado del primer año de esta etapa.

Para aquellos alumnos/alumnas que se incorporen a Primaria sin haber estado escolarizados en Educación Infantil, los Equipos Psicopedagógicos y Servicios de Orientación deben realizar un estudio sobre su situación de partida en cuanto a aptitudes y desarrollo, aportando al profesorado de Primaria las orientaciones pertinentes para su mejor atención en la nueva etapa a la que se incorporan.

Hay un colectivo significativamente numeroso que opina que los objetivos generales planteados en el **DCB** tienen una redacción confusa, aunque, dada su flexibilidad, esto no constituirá un problema fundamental. Sin embargo, hacen hincapié, y se apoyan en el Título 5.º de la L. O. G. S. E.: “*De la Compensación de las desigualdades*” para que la Administración asegure una actuación preventiva y compensatoria en la Educación Infantil. Consideran que para que esto sea cierto es necesario que sea concertada y gratuita para todos los niños/niñas, pues en su desarrollo pueden surgir desigualdades al inicio del ciclo **3-6** entre los que han estado escolarizados y los que no lo han estado.

Para algunos profesores, los objetivos de área, que en lugar de área prefieren llamar **Ambitos de Experimentación**, son coherentes con los de etapa, pero estarían mejor especificados por edades. Estos objetivos están introducidos por verbos muy generales que producen la sensación de no saber cómo conseguirlos.

Aunque no es un criterio que compartan todos los profesores, la mayoría opina que el ciclo **0-3** debe tener un decidido carácter compensador de deficiencias familiares o sociales y estar atendido por un personal adecuado. De ahí la importancia que muchos informes dan a que los padres se integren en la tarea educativa, interviniendo ellos mismos en el acompañamiento de los conocimientos y experiencias de sus propios hijos.

Se propone completar las ejemplificaciones del Diseño Curricular Base con las correspondientes al ciclo **0-3** años. Dentro de estas ejemplificaciones se deben ofrecer documentos que sirvan de cauce a la comunicación Familia-Escuela para aquellos padres que han elegido no escolarizar todavía a sus hijos.

Muchos profesores consideran importante prestar especial atención a los espacios tanto en su extensión como en la habilitación y preparación de los mismos; de modo especial en los centros que ya funcionan, pues se les suele adaptar sin reunir todas las condiciones adecuadas a esta etapa.

Hay otros puntos en los que existe un acuerdo generalizado en todos los informes:

- El aprendizaje por experiencias, basado en una metodología de trabajo coherente con las intenciones educativas de la etapa.
- La insistencia sobre el principio de individualización.
- La importancia de la evaluación y la dificultad que la misma comporta en esta etapa.

- La integración de áreas de experiencia en el desarrollo de la personalidad, contemplada en todos sus ámbitos: psicomotor, afectivo, cognoscitivo y social.

Respuestas y propuestas*

Es difícil encontrar en otros temas y preguntas mayor dificultad a la hora de condensar tantos contenidos en las respuestas como en lo relativo a la Etapa de Educación Infantil. Hay interpretaciones contradictorias de valoración frente a unos mismos textos propuestos. Se dan posiciones críticas que sugieren propuestas no tanto alternativas sino, sumativas.

Es una etapa nueva dentro del sistema educativo y, como dicen muchos profesores, hay mucho por crear en ella. Mientras que para una parte de los que responden a las preguntas del cuestionario que hacen referencia a la Educación Infantil, esta etapa está bien definida, con una correcta estructura curricular, tanto de ciclos como de áreas, otros, por el contrario, no consideran adecuada la estructuración de los ciclos y tienen reservas sobre la composición de las áreas. Para la mayoría de los profesores los objetivos generales son los idóneos, y en especial los principios organizativos, por su potencial formativo aun fuera de su contexto actual. Como es lógico, todos ofrecen matizaciones para mejorar y clarificar la propuesta ministerial en el DCB. Algún grupo plantea reticencias de tipo ideológico.

- Para el profesorado de León esta etapa está bien definida. Las razones que dan son que las características psicológicas de que parte son congruentes con los planteamientos pedagógico-didácticos que el **DCB** propone. Matiza esta afirmación diciendo que a nivel de implantación puede resultar complicado el primer ciclo de 0 a 3 años, debido a que los centros actuales no reúnen las condiciones de infraestructura necesarias. Y esto habría que tenerlo en cuenta de forma decidida si se quiere que desde el principio esta etapa funcione bien dentro del sistema educativo.

* El tratamiento que a continuación se hace de la etapa de Educación Infantil es un tratamiento global, aunque a veces se especifiquen áreas o ámbitos de experiencias, ya que muchos de los informes analizados así lo hacen.

- Un grupo de profesores de Astorga amplía estas matizaciones con unas sugerencias que reflejan un sentir generalizado entre el profesorado:

Están de acuerdo en que en los planteamientos para esta etapa del Libro Blanco prima el desarrollo de la personalidad y creatividad del niño.

No están seguros, que la distribución de la etapa en dos ciclos sea la más correcta. Consideran que sería positivo ampliar la oferta de escolarización por abajo, aunque el diseño educativo válido para 4-5 años no sea tan eficaz para el período 3 años.

Los centros actuales de E. G. B. no están acondicionados para acoger a estos escolares, por lo que se hacen imprescindibles modificaciones arquitectónicas funcionales y adecuación, modificación y remoce de espacios atendiendo a los objetivos que pretende el **DCB**.

Consideran que los proyectos curriculares deben ser de ciclo y no de curso para evitar la tentación de funcionar por cursos, pero sin hacer demasiadas especificaciones; la distribución de horarios debe ser globalizada y relacionada con ámbitos de experiencias y debe quedar a iniciativa de los centros.

Proponen que el profesorado debe rotar con los alumnos en la etapa y trabajar en equipo, incluso en coordinación con el C. I. a través de equipos con apoyo provincial, local (CEP) y centro.

La mayor parte del profesorado opina que los objetivos generales de etapa planteados en el **DCB** son suficientes y bien especificados. Las áreas son las adecuadas para el desarrollo de cualquier experiencia educativa.

Para este grupo de profesores la estructura interna de cada área es correcta, así como las pautas que señala el **DCB** para tratar los contenidos desde un punto de vista global, **que necesariamente tiene que ser así por la edad de los alumnos**.

Respecto a las áreas transversales, creen que contribuirán de forma positiva a la consecución de objetivos generales de etapa. En este punto —**opinan**— el **DCB** es suficientemente flexible para poder utilizar estas dimensiones o áreas transversales añadiéndolas, sustituyéndolas o adaptándolas a las áreas fundamentales.

Para que funcione el ciclo **3-6** en condiciones consideran que se necesita personal de apoyo, además de un eficaz servicio de Orientación.

Consideran que la *ratio* que se contempla en el **DCB** para esta etapa es la adecuada, aunque en las escuelas rurales la *ratio mínima* debe ser de **5** niños por aula. Estas escuelas rurales deben agruparse en **Centros Rurales Agrupados**, distribuyendo al profesorado oportunamente y procurando facilitarle recursos para el desempeño de su trabajo.

Un punto que destacan fuertemente es la importancia que hay que dar a los materiales de esta etapa, sobre todo los de consulta, pues el profesorado necesita estar en proceso de actualización continua... Harían falta experiencias válidas en audiovisuales que sirvan de orientación a los docentes. Es decir: necesitan más ejemplificaciones.

- El profesorado de los grupos de trabajo que han reflexionado sobre la etapa de Educación Infantil de la Dirección Provincial de Avila, a la pregunta de si **está bien definida esta etapa**, opina que sí lo está desde el punto de vista psicológico, aunque no lo está de forma clara la diferencia entre las distintas etapas por las que el niño va atravesando y la conexión entre una y otra. También manifiestan su acuerdo con los objetivos generales de la etapa. Pero sería conveniente —**dicen**— que el M. E. C. explicitase los aspectos evolutivos y las implicaciones prácticas favoreciendo unas metodologías más acordes con esta etapa evolutiva. Siendo muy positivo el que se haya incorporado esta etapa en el sistema educativo, será bueno completar la obra —**afirman**— ofertando la gratuidad desde el ciclo **0-3**, aunque sea voluntaria, y que sea obligatorio y gratuito el ciclo **3-6**. Valoran muy positivamente la coordinación con la etapa siguiente manteniendo la **no supeditación de la etapa Infantil a la Primaria**.

Respecto a si **los objetivos de área responden bien a los correspondientes de etapa**, opinan que no se puede responder mientras no se pongan en práctica, aunque consideran que las áreas consideradas como **ámbitos de experiencia** tienen un trato correcto. Y añaden que la Educación Religiosa no debe ser obligatoria para los centros en esta etapa.

A la pregunta de si **los bloques de contenido son coherentes** responden que sí, aunque alguna parte del profesorado considera el **DCB** demasiado abierto y ve la necesidad de secuenciar los contenidos en el mismo diseño, ya que las dificultades que traen consigo a los centros su secuenciación son muy grandes para los equipos de profesores. Asimismo, algunos profesores opinan que la terminología referida a los contenidos procedimentales es poco clara tal como aparecen en el **DCB**. Apuntan que es importante que aparezca el Bloque de contenidos de **salud**, pero incluido en el Bloque 1 del área primera, ya que el concepto de salud que subyace en el fondo del diseño es global.

Sobre el juicio que merecen **las orientaciones didácticas y para la evaluación**, la opinión es favorable a la propuesta del M. E. C.: se consideran útiles. Tal vez será cuestión de precisar más las implicaciones que tendrán para la evaluación en la práctica.

Por último, y con respecto a si son claras las indicaciones que se hacen para la secuenciación en ciclos y para el tratamiento de las necesidades educativas especiales, a la primera cuestión responden que sí, pero acerca del tratamiento de las **n. e. e.** el **DCB** no explicita claramente las orientaciones para la integración de estos alumnos. Existe una con-

tradicción entre la importancia que se le da a la atención de necesidades de E. Infantil y a la detección y atención tempranas y el hecho de que se ponga esta etapa como voluntaria. Sobre el profesorado de apoyo se preguntan **si se integrará en esta etapa al ser la misma voluntaria** o, por el contrario **se continuarán priorizando las etapas obligatorias**. Piden que se aclare si la atención en E. Infantil la harán los Equipos de Atención Temprana o los Equipos Psicopedagógicos o habrá unificación de ambos. De permanecer los Equipos de Atención Temprana **(0-3)**, deberán ubicarse en zonas educativas concretas.

- El profesorado de Navarra considera que la propuesta del **DCB** para esta etapa es **un instrumento válido de trabajo muy bien definido en sus características y objetivos**. Apoyan esta afirmación en el hecho de que su fundamentación psicopedagógica es coherente con los objetivos marcados, reflejando muy bien la identidad de la etapa y su carácter propedéutico.

Temen que se pierda parte de la identidad de esta etapa y se supedite en exceso a las necesidades de la Educación Primaria. Este temor viene causado por el hecho de que en la escolarización actual de los niños de 3 años no se respetan las necesidades de esta edad y se ajustan a los tiempos y espacios de la Primaria.

No están de acuerdo, un buen número de profesores, con la estructura curricular de subdivisión en dos ciclos. Y no consideran correctas las razones que han originado esta subdivisión, al no ser de carácter exclusivamente educativo, sino de tipo económico-político, reflejando una falta de voluntad política para crear unas condiciones que posibiliten una educación de calidad para esta etapa. Sugieren las siguientes propuestas alternativas, basadas —**dicen**— en la experiencia de trabajo y de organización:

Opción A: Dos ciclos (0-4 y 4-6 años)

Opción B: Tres ciclos (0-2, 2-4 y 4-6 años)

La opción más generalizada es la consideración de una etapa atendida por un mismo centro o a través de zonas y con un profesorado cualificado con titulación específica y del mismo nivel que el de Primaria y Secundaria.

La casi totalidad del profesorado navarro considera que los objetivos generales y los de área son suficientes, están bien definidos y organizados de manera adecuada. Piensan, sin embargo, que el término **área** no es el más adecuado. Es mantener una terminología no apropiada para esta etapa, aunque están de acuerdo con la justificación del concepto. Es preferible, dicen, **ámbito de experimentación**. El término **área** puede llevar al profesorado a continuar con una metodología que supone una compartimentación del saber, **olvidando el carácter globalizador de esta etapa**.

Para la mayoría del profesorado sí son suficientes las orientaciones didácticas del **DCB** en esta etapa para guiar la práctica y facilitar el desarrollo del Proyecto Curricular de Centro, con tal que —y aquí se recogen temores generalizados— se pongan las medidas de política curricular prometidas en el propio **DCB**. Esa es la propuesta sugerida: *“que se desarrollen las medidas de política curricular, especialmente las de formación del profesorado, se contemplen espacios y horarios dentro de la jornada laboral para realizar una digna formación y dotación suficientes de recursos materiales y personales en los centros”*. Concluyen proponiendo un apoyo por cada tres unidades.

Menor apoyo a la propuesta del M. E. C. concita la pregunta sobre si son claras y suficientes las indicaciones sobre la secuenciación en ciclos.

Las respuestas del profesorado navarro no aceptan que se subdivida la etapa en dos ciclos, pues rompería la identidad de la etapa. Si no queda más remedio que aceptarla, piden que no sea sexista y que se concrete debidamente.

Respecto a la pregunta de si **las áreas transversales aparecen reflejadas en todos los elementos curriculares**, el profesorado de Navarra no expresa opinión alguna, lo que demuestra o el desconocimiento o el carácter implícito de las mismas. Grupos de trabajo que han profundizado en el tema consideran que la formulación de los objetivos en términos de capacidades apta para el tratamiento de las áreas transversales deberían explicitarse en el apartado de orientaciones y solicitan urgentes medidas de política curricular.

- El documento de la Dirección Provincial de Madrid confiesa **que dado el número de respuestas recibidas**, sobre las que reflejar su propia síntesis, **su opinión no puede ser muy representativa**. A continuación se desglosa su respuesta:

Considera que está bien definida la etapa en cuanto a sus características y objetivos, pero, **matizan**, no lo está en cuanto a la división en ciclos. Y añaden que **es necesario especificar más el concepto de globalización**.

Respecto a **si los objetivos de área responden bien a los de la correspondiente etapa**, una mayoría responde que sí, aunque ven que algunas formulaciones, que no especifican, son demasiado abstractas y piden que se aclaren más los objetivos del área de **comunicación y representación** sobre el tema de la lecto-escritura. Un grupo numeroso solicita que se eliminen **los contenidos religiosos**, por no considerarlos adecuados.

A la pregunta de si **los bloques de contenidos son coherentes con los objetivos, son coherentes entre sí, si es acertada su organización y cuáles deben añadirse, suprimirse o modificarse**, las respuestas o son vagas o inexistentes, ya que consideran novedosa la

formulación de bloques para esta etapa, y antes de emitir un juicio es necesaria su experimentación. Hay quien responde que **esta cuestión es irrelevante para el ciclo 0-3**.

Sobre el juicio que merecen **las orientaciones didácticas y para la evaluación**, la mayoría del profesorado de Madrid, que ha respondido al cuestionario cree que **son acertadas**, aunque también consideran necesario el concretarlas más para el ciclo **0-3**. Piden también mayor clarificación ante la ambigüedad metodológica que tiene el texto del **DCB**, así como de profundizar más en los temas de la observación y de la evaluación como proceso educativo.

Son mayoritariamente **negativas** las respuestas a las preguntas de **si son claras y suficientes las indicaciones que se hacen tanto para la secuenciación en ciclos como para el tratamiento de las necesidades educativas especiales**. Las razones que apoyan estas posturas no se expresan, y se acentúa la respuesta negativa para el ciclo **0-3**.

- Según el profesorado de Asturias, las aportaciones al cuestionario sobre la Etapa de Educación Infantil ha sido variada.
 1. A la pregunta sobre si está o no bien definida la etapa, hay gustos para todo, pero la mayoría se decanta por el apoyo afirmativo, con tal que se aumenten los apoyos humanos y materiales y se especifiquen un poco más las competencias de la misma. Varios grupos añaden que no es adecuado señalar, como lo hace el **DCB**, que **el centro deba contribuir a compensar carencias y a nivelar desajustes de diferencias del entorno social, cultural y económico que rodean al niño**. Consideran que esto va a ser muy difícil porque la escuela no puede eliminar el entorno familiar y social que rodea al niño y no se puede responsabilizar al profesorado de un problema que es eminentemente social. Por otra parte, muchas escuelas no están equipadas para recibir con eficacia educativa a los niños.

Un grupo también significativo se pronuncia por una etapa de Educación Infantil que llegue hasta el primer ciclo de Primaria (**0-8 años**).
 2. Sobre los **objetivos de área** se han hecho pocas aportaciones. La mayoría prefiere dejarlos como están, si bien algún grupo señala que se echa en falta una mayor concreción en lo referente a la lectura y a la creatividad. En donde hay mayor coincidencia es en **el modo de llevarlos a la práctica y cómo evaluarlos**.
 3. Los **bloques de contenidos** suscitan interrogantes al profesorado de E. I. de Asturias, de modo especial el tema de la lecto-escritura. Da la sensación de que existe una contradicción entre la afirmación del **DCB** de que **no se debe introducir a los niños en la lecto-escritura antes de la escolaridad obligatoria** y posteriormente se habla de que éste es uno de los objetivos del primer curso de

Primaria. Muchos profesores demandan más ejemplificaciones, dadas las dificultades que van a entrañar las programaciones.

4. Sobre **el juicio que merecen las orientaciones didácticas y para la evaluación** hay diversidad de opiniones. El grupo que las valora positivamente dice a continuación que van a ser de difícil aplicación. Pero es mayor el número de los que las considera insuficientes, confusas y muy difíciles para llevarlas a la práctica. Respecto a las orientaciones para la evaluación la opinión es más negativa, por estar enunciadas en términos de capacidades.
5. Sobre **si son claras y suficientes, tanto las aportaciones para la secuenciación como para el tratamiento de las necesidades educativas especiales**, la opinión es mayoritariamente positiva, aunque se solicita que no se escatimen esfuerzos humanos y materiales y mayor eficacia en los equipos psicopedagógicos en el tratamiento de alumnos con necesidades educativas especiales.

- El profesorado de Soria está de acuerdo con el planteamiento de la propuesta ministerial con respecto a la definición y estructura curricular, tanto de ciclos como de áreas de esta etapa. Piensa que los objetivos generales son igualmente idóneos y valora el acierto de todo el capítulo preliminar: **Introducción a la etapa**, de modo especial los principios organizativos, por su potencial formativo, aun fuera de su contexto actual. Consideran, sin embargo, que es procedente **revisar la redacción de algunos fragmentos**, de modo particular de aquellos que pueden conducir a errores de interpretación y contradicción en los mensajes. Por ejemplo, el rotundo enunciado del primer objetivo general del área: **“Comunicación y representación”**, cuando dice **“utilizar las diversas formas de representación”** (lenguaje oral, escrito...) para evocar situaciones, acciones, deseos y sentimientos. Esta afirmación es contradictoria con las reiteradas consideraciones de que **el acceso al código del lenguaje escrito no constituye objetivo de la E. Infantil**.
- Los bloques de contenido de esta etapa son coherentes entre sí y también lo son con los objetivos de la etapa, afirma el documento de Soria. La organización, y más concretamente, la presentación, en su intento de mantener la estructura de las demás etapas, presenta el riesgo de que destrezas y valores se supediten a los conceptos, puesto que tal es el orden vigente en la mentalidad del profesorado y adoptado por el **DCB**. Proponen alterar el orden de presentación de los bloques de contenido, porque es muy importante que la aproximación a los contenidos de esta etapa sea procedimental y actitudinal, en tanto que la estructura presentada propicia enfoques conceptuales (centros de interés, “tópicos”...) aceptables de forma ocasional, pero en modo alguno como ejes de toda la programación.

Reconociendo el interés de las orientaciones didácticas —**afirman**— y precisamente a causa del mismo, éstas debieran cobrar más fuerza que

la que actualmente tienen en el **DCB**. Este elemento traduce con más precisión y nitidez que ningún otro el modelo educativo de cada área, de modo que los enfoques serán más o menos acordes a los principios de intervención educativa que se proponen en la medida que el profesor se ajuste a las orientaciones didácticas. Proponen reforzar la idea de que las orientaciones didácticas han de entenderse como algo más profundo que simples sugerencias metodológicas, especialmente en aquellas áreas en las que la asunción de dichas orientaciones determina de forma drástica su contribución al logro de los objetivos generales de la etapa.

Respecto a si las indicaciones para la secuenciación en ciclos son claras y útiles, consideran que sí. Pero no afirman con la misma rotundidad que sean suficientes, ya que ello conduce —**dicen**— a uno de los temas más críticos que desde el M. E. C. deben tratarse: **el tratamiento prescriptivo o no de las decisiones curriculares relativas al ciclo**. En una postura realista a la par que conciliadora parece pertinente **no imponer con carácter cerrado objetivos y contenidos de ciclo**, a fin de que los colectivos más innovadores y capacitados puedan asumir esta tarea; pero, a la vez, aportar múltiples y variadas orientaciones y modelos que, sin entrar en el terreno de lo prescriptivo, faciliten a los profesores el avance y desarrollo curricular en torno a decisiones de ciclo.

Finalmente, acerca de las indicaciones para el tratamiento de las necesidades educativas especiales, consideran que son escasas e imprecisas en todo el documento ministerial, excepto, tal vez, en esta etapa donde sí tienen mayor relevancia y claridad. Aunque esto no significa que sean **suficientes**. Apenas trascienden de una declaración de principios y filosofía de la integración. La propuesta del M. E. C. —**afirma el informe de Soria**— parece transmitir la reflexión de que el éxito de la respuesta institucional a las necesidades educativas especiales está determinada por las condiciones del entorno escolar. Y concluyen: **Ratios, recursos, fórmulas de adaptación son aspectos que el DCB debe abordar de forma más precisa.**

- Más de 120 profesores de Educación Infantil de la Dirección Provincial de Murcia contribuyen a perfilar las propuestas y matices de esta etapa como aportación al debate del **DCB**.
 1. Con relación a la pregunta del cuestionario sobre si **está bien definida esta etapa en sus características y objetivos**, la mayor parte responde de modo afirmativo, aunque no queda bien determinada la forma de coordinación entre el profesorado para llevar a cabo los objetivos. La etapa es **muy extensa** y no está definida claramente en sus parcialidades. El ciclo **0-3** apenas se contempla y quedan, por lo mismo, poco claros los objetivos que en ella se plantean. De ahí que sugieran al M. E. C. que se aclare y se defina mejor este tramo **a fin de que la asunción de responsabilidades por parte de las Administraciones que tienen este ciclo a su cargo sea la más adecuada**. Piensan que la unión de los profesionales de esta etapa para llevar un proceso educativo

común va a ser dificultosa, por ser largo y costoso. Si las condiciones mínimas necesarias se producen, el proceso puede ser de lo más exitoso. Si el ciclo **0-3** se especifica como lo está el ciclo **3-6**, **la etapa infantil quedará definida en toda su extensión.**

2. Respecto a **si el área en cuestión está bien definida en el contexto de las demás áreas y de la etapa**, consideran que no se dan las condiciones psicopedagógicas necesarias para que el niño/a concluya la etapa y se disponga a iniciar otra. Sería conveniente para lograrlo alargar la etapa hasta los **8 años**.
3. A la pregunta de cuáles objetivos deben añadirse, eliminarse o modificarse, responden que **en líneas generales están bien expresados, y por tanto, ni añadir, ni suprimir**; en todo caso, deben quedar abiertos a futuras revisiones si, llevados a la práctica, se descubriese que no han resultado acertados. Es ésta una de las aplicaciones concretas de la **flexibilidad del DCB**. En algunos casos parecen **elevados**, por ejemplo, el conocimiento de paisajes tan lejanos a su entorno como son el desierto o el polar, pues sus aprendizajes deben ser experimentaciones o manipulaciones que estén **a su alcance**. Proponen una mayor estructuración en el lenguaje lógico-matemático, pues no se ve claro el proceso mediante el cual el niño/a debe llegar a las adquisiciones de la cantidad y posteriormente del número. Las seriaciones, clasificaciones y correspondencias entre objetos, que son pasos previos, apenas se contemplan.
4. Valoran la coherencia de los bloques de contenido con los objetivos y la coherencia de los bloques de contenidos entre sí, así como la organización de los mismos, ya que parten de aspectos básicos esenciales (conocimiento del cuerpo, habilidades perceptivo-motrices...).
5. El juicio que merecen **las orientaciones didácticas y para la evaluación** es positivo, ya que ofrecen al profesorado unas líneas metodológicas específicas y concretas de cada bloque temático que **ayudarán**, afirman, **a encauzar los contenidos de los mismos adecuándolos a las características tanto de los alumnos/as como del ambiente sociocultural en el que se encuadren**. Igualmente positivo es el juicio sobre la evaluación, aunque con aportaciones más genéricas que es preciso concretar: *"Merece nuestra aprobación —concluyen— el hecho de que se valore de alguna forma el desarrollo intelectual del alumno/a y la capacidad de decisión demostrada."*
6. Acerca de **si son claras y suficientes las indicaciones de la secuenciación en ciclos y para el tratamiento de las necesidades educativas especiales**, responden que respecto a la primera cuestión no lo ven tan claro en el ciclo **0-3**, además de ser inapropiadas. Habría antes que experimentarlas para poder dar un juicio aprobatorio; y respecto a la segunda, la respuesta es afirmativa, aunque falta información en cuanto al tratamiento de las **necesidades educativas especiales**.

7. Finalizan su reflexión con un conjunto de propuestas o aportaciones con un grado de apoyo diferente, aunque muy debatidas:

a. Condiciones mínimas para llevar a cabo el modelo que se propone en el DCB:

- Espacios en el aula y complementarios.
- Tiempos.
- Evaluación.
- Apoyo humano.
- Materiales curriculares apropiados y variados.

b. Integración:

- Medios del centro.
- Recursos del profesorado.
- Formación en el centro.
- *Formación a las familias del centro.*
- Apoyos específicos.

c. Formación del profesorado, cuya importancia se destaca en todas las propuestas.

d. Protagonismo del niño, pues en el **DCB** se habla demasiado de tener en cuenta a la sociedad/padres/profesionales y se contempla poco la figura del niño/a como tal.

- El grado de coincidencia de las respuestas del profesorado de Cuenca con las propuestas del M. E. C. para la etapa de Educación Infantil es total; frases como: **sí, es acertada, nos merece un juicio positivo, las consideramos claras y suficientes, suponen un material muy valioso...** son la forma de respuesta continua a todas las preguntas. Igual grado de apoyo y consenso manifiestan las Direcciones Provinciales de Cáceres, Guadalajara, Valladolid, Salamanca, La Rioja y Ciudad Real.
- Para el Servicio de Inspección Técnica de Educación las líneas generales del marco expuesto en el Diseño Curricular Base son correctas y, por lo tanto, se manifiesta el acuerdo con las mismas. Proponen una serie de reflexiones a tener en cuenta para mejorar la estructura de esta etapa. Centran sus reflexiones en cuatro apartados fundamentales:
 - Los CEP deben prestar especial atención al perfeccionamiento del profesorado de Educación Infantil, y para conseguirlo la Inspección educativa se presta a colaborar de tres modos: detectando las necesidades en esta etapa; animando al profesorado a su participación en el perfeccionamiento, y evaluando los resultados de la formación del profesorado.
 - La importancia que hay que dar a la coordinación entre las diversas instituciones públicas y privadas que imparten la Educación Infantil;

subrayando que en los convenios de colaboración que el Ministerio de Educación y Ciencia suscriba se contemple este aspecto y se arbitren medios tendentes a su consecución.

- Respecto a los alumnos que se incorporen a Primaria sin haber estado escolarizados previamente, los Servicios de Orientación deberán realizar un estudio sobre su situación de partida en cuanto a aptitudes y desarrollo. Este estudio se aportará al profesorado al incorporarse a la etapa de Primaria.
 - Destacan la importancia que hay que prestar a los espacios, tanto en su extensión como en la adecuación de los mismos, sobre todo en los centros que ya están funcionando.
- La **F. E. R. E.** envía una larga respuesta a todas las cuestiones planteadas sobre la etapa de Educación Infantil. Al margen de los matices y sugerencias que ofrece **para que sean tenidas en cuenta**, básicamente **está de acuerdo** con la generalidad de la propuesta ministerial.

1. Considera que está **bien definida la etapa** en sus características y objetivos, aunque, y será una sugerencia repetidamente mantenida, **faltan los contenidos axiológicos y en concreto... el área de Religión**. Proponen que esta etapa sea **integradora** de todos los componentes educativos: el humano, los valores morales y la formación espiritual. Será la única forma de compensar —**añaden**— la concepción meramente intelectual y mecanicista con que está diseñada esta etapa.

Considera que los objetivos planteados son tan generales que se pierde concreción y que su redacción es algo confusa, aunque alaba la flexibilidad y el carácter abierto del **DCB**, pues da la oportunidad de que **cada centro lo pueda adaptar según su entorno y el medio sociocultural en que se encuentre**.

Pide que esta etapa sea **concertada y gratuita** para todos los niños, ya que en el desarrollo del niño pueden surgir desigualdades al inicio del período **3-6** años entre los que han estado escolarizados y los que no han recibido Educación Infantil en una Institución educativa.

Valora positivamente el que aparezcan más especificadas las actitudes que hacen referencia a objetivos del campo afectivo, en lugar de los "aprendizajes escolares". **Señalan** que, por su importancia en esta etapa, **todavía deben estar expresados con mayor claridad**.

Es bueno —**concluyen**— que los objetivos se formulen como capacidades, predominando la importancia de las actitudes sobre los aspectos cognoscitivos. Y manifiestan su satisfacción por el hecho de que en esta etapa existan actitudes que hagan referencia a aspectos socializadores.

2. Respecto a si los objetivos del área responden bien a los de la correspondiente etapa, creen que **sí** responden, pero que algunos

estarían mejor especificados por edades. El lenguaje que los introduce viene expresado por formas verbales muy generales y vagas: **hay que desarrollar...** Da la sensación —dicen— que con estas expresiones se está ignorando la forma de conseguirlos.

Que el niño consiga una imagen adecuada de sí mismo es fundamental, pero hay que acentuar también el otro componente: el social, ya que no sólo debe aprender a identificar su propio cuerpo, sino el de los demás, a observar sus diferencias, etc.

En cuanto a qué objetivos deben añadirse, modificarse o eliminarse, proponen que se revise la formulación de los objetivos generales **3, 6 y 7** en el ciclo **0-3** años (pág. **205** del **DCB**), ya que tal como los formula el texto del M. E. C. parecen muy elevados y poco coherentes con las propias posibilidades y características de los niños de esta edad. Piden también que se revisen y reformen los objetivos que hacen relación a contenidos de identidad, autoconcepto y autoestima. El objetivo **8** (pág. **205**) parece excesivo. Si se mantiene, debe formularse de modo más acorde para que no produzca confusión. Abogan por que se suprima lo de **influir en el comportamiento de los demás**. Y, coherente con su planteamiento de base, la F. E. R. E echa en falta claramente la formulación de **los objetivos axiológicos**.

3. A la pregunta sobre la coherencia de los bloques de contenidos con los objetivos, afirman que lo son **en sí mismos y entre sí**, ya que llevan a una progresión en su consecución. Su organización parece aceptable —dicen—, aunque esto dependa de otros muchos factores. Consideran que es necesaria la coordinación entre las Etapas Infantil y Primaria, aunque ponen en duda que esto se vaya a llevar a cabo.

Respecto a los objetivos, bloques de contenidos y orientaciones didácticas, consideran de gran interés el hecho de haber recogido el período de adaptación en el **DCB**, por la importancia que tiene. *“Esto ayudará —dicen— a que los profesores reflexionen y vayan estableciendo estrategias de actuación para facilitarlos en el Proyecto educativo.”*

Resaltan la importancia de la formación del alumno como persona íntegra y el hecho de darle un papel de sujeto activo de su propia educación.

Como elemento más novedoso a destacar, y que valoran positivamente, es el planteamiento del bloque **2** del área **“Comunicación y representación: aproximación al lenguaje escrito”**. No hay alusión a las grafías de las letras y, en cambio, **supone un desarrollo de actitudes muy positivas y motivadoras para afrontar el aprendizaje en la etapa posterior**. Consideran oportuno que este planteamiento lo tengan muy claro los profesores de primer curso de Primaria, los padres y los Directores de los Centros, ya que, muchas veces, el profesorado de la Escuela Infantil sufre presiones por parte de estos tres sectores.

Consideran un acierto la inclusión de los bloques de contenido del ámbito de experiencias “**Identidad y autonomía personal**”, aunque proponen que se suprima el párrafo que hace referencia a **la percepción de los cambios físicos propios**, ya que no puede ser captado por niños de esta edad.

Proponen que los contenidos referidos a valores y actitudes sean trabajados conjuntamente con la familia, si se quiere conseguir que se conviertan en hábitos. Proponen, además, que se añada **un bloque de formación moral, normas de convivencia, actitud de solidaridad, socialización y sentido trascendente**. Y expresan temor y serias dudas respecto a la garantía real de que se vaya a ofrecer, sobre todo en los centros públicos y a las familias que lo soliciten, la **educación religiosa**, y que si la reciben, ésta no quede al arbitrio de que el profesor que la imparte **sea o no creyente**.

4. A la pregunta de **qué juicio le merecen las orientaciones didácticas y para la evaluación**, responden que el planteamiento es bueno; el problema está en **cómo realizarlo**, ya que el profesor no tiene tiempo para evaluar todo el proceso, a no ser que se disminuya la *ratio*. Valoran la evaluación formativa en su doble enfoque: **evaluación de los niños y evaluación del profesor**. Hay que hacer —**dicen**— hincapié en **la autoevaluación**, ya que ésta es muy relativa en los niños de esta edad. Supone una orientación por parte del profesor, al ser un momento en el que se están iniciando a formar sus valores.

Proponen que **la evaluación del desarrollo del Proyecto Educativo y de toda la Institución escolar** quede reflejada en posibilidades de promoción y mejoras económicas y profesionales.

Abogan por la incorporación de los padres en la tarea educativa, interviniendo ellos mismos en el acompañamiento de conocimientos y experiencias de sus propios hijos.

Criticán la mentalidad tecnicista y pragmática de los recursos, objetivos y características del diseño, que no tiene en cuenta la dimensión trascendente y moral de la persona... Proponen que se haga alusión a este aspecto y favorecer el inicio del despertar religioso. Para ello, sugieren que sería acertado:

- Trabajar y favorecer la maduración de los niveles armónicos y de desarrollo:
 - Percepción-Conciencia.
 - Respuesta motora.
 - Tono muscular.
 - Adaptación o ritmo.
- Crear un ambiente de higiene, seguridad, alimentación equilibrada y bienestar general de los niños, así como realizar tareas cotidianas, para ejercitar su responsabilidad y autonomía.

- Poner las actividades de juego físico, reposo y relajación al servicio de la salud e ir implicando a los niños paulatinamente en ellas.
- Ofrecer a los niños un modelo de lenguaje rico y correcto, e iniciarles en una aproximación al lenguaje escrito, por medio de la pre-escritura y pre-lectura, pasando más tarde a la lectura y escritura de grafemas y fonemas vocálicos y consonánticos.
- Utilizar los cuentos y la biblioteca como un vehículo motivador lleno de significado.
- Organizar con esmero y cuidado el período de adaptación del niño que se incorpora por primera vez al colegio y también el cambio de tutor, centro...
- Valorar al niño y creer en sus posibilidades.

5. A las preguntas de si **son claras y suficientes las indicaciones que se hacen para la secuenciación en ciclos y el tratamiento de las necesidades educativas especiales**, el amplio documento de la F. E. R. E. responde a la primera cuestión que sí, y a la segunda, que no.

Respecto al primer tramo de la pregunta, al que contestan afirmativamente, matizan que deben estar mejor indicadas para cada nivel, pues se corre el riesgo de que cada profesor haga una cosa distinta. Y proponen que **es conveniente que los niños que no hayan alcanzado los objetivos mínimos en Educación Infantil no promocionen a Primaria**. Por ello, una vez más piden que la Educación Infantil sea gratuita.

Consideran oportuna la generalización de la oferta educativa a los niños de **3 años**, si bien, el profesorado de Iniciativa social percibe que el aumento de oferta en la Enseñanza Pública será un peligro para su puesto de trabajo.

Como ya otras veces han expresado, los componentes de la F. E. R. E. se oponen a que sean escolarizados los niños y niñas en el **ciclo 0-3 años**. Sólo en casos absolutamente forzosos y como un mal menor.

Respecto al segundo tramo de la pregunta, **el tratamiento de las necesidades educativas especiales**, no creen que sean ni claras ni suficientes. Y se remiten a lo ya dicho en la primera parte del **cuestionario sobre el Diseño en su generalidad**.

- El documento de los profesores de Baleares recoge las siguientes reflexiones y propuestas en una respuesta globalizada a toda la etapa de Educación Infantil:

1. Acord amb les àrees. Semblen més lògiques que als programes renovats.

A l'àrea II, sembla perillós que els blocs de contigus se converteixin en els antics "Centres d'interès", i que siguin agafats com a contigus obligatoris.

A l'àrea III es considera que el primer objectiu general s'ha de modificar, en el sentit que no sembli obligatori l'ensenyament del llenguatge escrit.

No esta prou clar que son els procediments.

Fan falta llibres sobre: procediments, peutes d'observació, etc...

- El profesorado de Cantabria considera que la etapa de Educación Infantil está bien definida, aunque valora negativamente el que no sea gratuita para todos y que el M. E. C. no asuma el ciclo **0-3**. Proponen que el horario de esta etapa sea más corto y flexible.

Respecto a si los objetivos de área responden bien a los de la etapa, la mayoría no opina **en tanto no se lleve a la práctica**. Y creen que estos objetivos, tal como están expresados, son muy elevados, exigentes y, algunos, un poco ambiguos.

A la pregunta del juicio que merecen las orientaciones didácticas y para la evaluación, opinan que son **demasiado generales**. **Sería conveniente** —dicen— **tener documentos más concretos**. Juzgan que las orientaciones para evaluar son casi inexistentes. **Haría falta más formación en este tema**, concluyen.

- Las aportaciones que al tema hacen los profesores de Cáceres a esta etapa son las siguientes, sin especificar a qué preguntas del cuestionario responden así, después de hacer una valoración positiva de la inclusión de esta etapa en el sistema educativo porque compensa las desigualdades sociales:

— La Administración debe fortalecer el papel de la familia facilitando excedencia a las madres trabajadoras sin perder categoría profesional ni puesto de trabajo; cursos para padres sobre la educación de sus hijos...

— Es imprescindible contar con personal auxiliar en los centros de Educación Infantil.

Ven positiva la implicación de la familia en las tareas escolares en este ciclo.

Creen que la E. I. debe ser gratuita al 100%.

Opinan que existe una imposibilidad real de implantar este ciclo en la escuela rural.

Respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales, es muy aconsejable la incorporación temprana en esta etapa, aumentando el profesorado de apoyo para estos alumnos.

- Los 400 profesores de Zaragoza que han participado en el debate sobre esta etapa de E. Infantil responden así a las preguntas del cuestionario:

Acerca de **si los objetivos generales planteados en el DCB** cubren de forma adecuada los aspectos a desarrollar en esta etapa, la mayoría (**75%**) considera que sí porque están bien definidos. El otro **25%** responden que no porque no incluye el aspecto religioso y existen lagunas en psicomotricidad.

La mayoría (**90%**) dice estar de acuerdo con las áreas planteadas en el **DCB**, ya que engloba todos los aspectos a trabajar con los niños y porque desarrollan bien los objetivos generales. Hay quienes piden, no obstante, más orientaciones.

Respecto a si son claras las pautas que señala el **DCB** para tratar los contenidos desde un punto de vista global, una mayoría (**59%**) cree que no, ya que faltan orientaciones y, sobre todo, preparación en el profesorado.

Sobre las orientaciones para la **evaluación**, la inmensa mayoría (**90%**) considera que tal como las expresa el **DCB** son insuficientes, ya que hay que dar más orientaciones para evaluar capacidades y aportar modelos de registro y seguimiento que abarquen todos los aspectos y faciliten la labor del profesorado.

Las medidas que habría que tomar para subsanar los problemas que esta etapa puede crear, de modo especial, en la escuela rural son los siguientes:

- Presentación de modelos educativos.
- Formación específica del profesorado, en horario lectivo, especialmente a nivel de organización, y evitar que se adscriban a esta etapa profesores/as que carezcan de especialidad para garantizar la calidad de la enseñanza.
- Remodelación de espacios.
- Servicios de apoyo efectivos, especificando las funciones de los distintos equipos de apoyo a la escuela.
- Un DCB específico para la escuela rural.
- Escuelas unitarias con más de un profesor.
- Coordinación de las distintas instituciones oficiales.
- Aulas con niños de un solo ciclo.
- Reducción del tiempo de provisionalidad.
- Subvención de la etapa a los centros privados concertados.

- Ciento cincuenta profesores de Huesca contestan a las preguntas del cuestionario sobre la etapa de Educación Infantil. En general, la mayoría de ellos mantiene posturas afirmativas a las preguntas que se les hacen. Sólo un grupo menor responde que no están de acuerdo con el planteamiento propuesto por el M. E. C. y matizan sus respuestas afirmando que no se percibe en la etapa la globalización necesaria.

Sobre si está bien definida esta etapa en sus características y objetivos, 112 creen que sí y 38 creen que no, debiéndose concretar más los objetivos generales de etapa en lo referente a la adquisición de aprendizajes básicos.

Acerca del juicio sobre las orientaciones didácticas y para la evaluación, de nuevo la mayoría opina que son buenas y una minoría (29) no comparte esa opinión. Añaden que son necesarios materiales curriculares y para la evaluación, tiempo específico para las tareas curriculares y necesidad de una disminución de la *ratio* por aula.

Respecto a la claridad y suficiencia de las indicaciones que se hacen para la secuenciación en ciclos, el profesorado se divide mitad y mitad. Para los que piensan que no son suficientes, no deja de ser importante la secuenciación por ciclos. Para los que opinan que sí, matizan que son muy generales.

Sobre las indicaciones para el tratamiento de las **necesidades educativas especiales**, también se dividen sus opiniones. Pero, tanto para unos como para otros, son necesarios:

- más apoyos materiales y personales,
- formación del profesorado en el propio centro,
- impulso de la labor tutorial,
- que se concreten mucho más estas indicaciones por tratarse de niños que en estas edades pueden recibir mejores atenciones.

- En el informe que envía la Dirección Provincial de Teruel, el profesorado responde que las características y objetivos de esta etapa están bien definidos, aunque, en vez de área prefieren que se llame **ámbitos de experiencia**. En todas las demás respuestas al cuestionario sobre esta etapa se muestran totalmente de acuerdo con la propuesta inicial del M. E. C., sin ningún tipo de matizaciones ni desacuerdos.
- La Asociación de Enseñantes con Gitanos, de acuerdo con el principio educativo de la experiencia pluricultural, propone como objetivo organizativo y orientación didáctica la introducción del respeto y comprensión de las diferentes realidades sociales y culturales

Síntesis

- En general, para la mayor parte del profesorado de esta etapa las líneas generales que la caracterizan en el **DCB** están bien estructuradas y los objetivos expuestos, con pequeñas matizaciones, son correctos.
- No es tan general el acuerdo en cuanto a la división en ciclos, para los que se ofrecen diversos modelos, pues se corre el peligro, si se acentúa

la importancia y la separación de los ciclos, de quebrarse el concepto más importante de esta etapa: **la globalización**.

- La mayor parte de los informes analizados considera que el término de área para organizar los contenidos de esta etapa no es el más adecuado, ya que puede llevar al profesorado a continuar con una metodología que supone una compartimentación del saber, olvidando su carácter globalizador; muchos prefieren denominarla **ámbitos de experiencia**.
- La mayoría está de acuerdo, que para conseguir los objetivos de la etapa y facilitar el Proyecto Curricular de Centro son suficientes las orientaciones didácticas del **DCB** con tal que se desarrollen las medidas de política curricular prometidas. Y destacan las siguientes:
 - Adecuación decidida y creativa de espacios.
 - Creación de centros específicos para esta etapa.
 - Edificios adjuntos, pero nunca dependientes.
 - Concreción de la coordinación entre la Educación Infantil y la Educación Primaria.
 - Formación del profesorado dentro de la jornada laboral.
 - Comunicación entre la familia y la escuela.
 - Colaboración con una Inspección en función del P. C. C. y en colaboración con los equipos docentes. La Inspección debe ser inductora de distintas formas de trabajo y con formación en Educación Infantil.

Educación Primaria

Situación de la pregunta

CON la ampliación de la Educación Obligatoria hasta los dieciséis años se hace preciso distinguir dentro de ésta dos etapas: **la Primaria y la Secundaria**. La Educación Primaria se encuentra situada, pues, entre la Educación Infantil y la Educación Secundaria. Es el comienzo de la enseñanza obligatoria, de la que comprende los seis primeros años.

La Educación Primaria sufrirá importantes cambios tanto en su estructura como en su contenido. Respecto a su estructura, ya no supone la totalidad de la Educación Obligatoria, debido a la ampliación de ésta hasta los dieciséis años, lo que aconseja la división de este período de diez años en dos etapas, de las que la Educación Primaria constituye la primera. Respecto al contenido, la Educación Primaria se propone iniciar en unos casos, cuando no ha habido escolaridad previa, y proseguir en otros, cuando sí la ha habido, la actuación educativa sistemática para favorecer el desarrollo integral del niño. A esto se añade un valor preparatorio para la Educación Secundaria.

DEBATE

Diseño
Curricular
Base

135

Entender la Educación Obligatoria como una unidad temporal organizativa que mantenga su coherencia a través de un período de tiempo tan amplio como significativo en el desarrollo de la persona supone, como es natural, una estrecha coordinación entre las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria...

La finalidad educativa de la Enseñanza Obligatoria es favorecer que el niño realice los aprendizajes necesarios para vivir e integrarse en la sociedad de forma crítica y creativa, procurando que este proceso de enseñanza-aprendizaje le resulte gratificante. Esto equivale al desarrollo integral de la persona y al logro de la propia autonomía y de la identidad personal y social.

Los objetivos generales de esta etapa concretan las finalidades de la Educación Primaria en distintas capacidades, necesarias para alcanzar las mismas finalidades. Se contemplan capacidades de tipo cognitivo, de equilibrio personal, motrices, de relación interpersonal y de actuación e inserción social.

La Educación Primaria se organiza en tres ciclos: el primero, de los 6 a los 8 años; el segundo, de los 8 a los 10 años, y el tercero, de los 10 a los 12 años:

- En el **primer ciclo**, en tanto que comienzo de la escolaridad obligatoria, se plantea la necesidad de atender niños de diversa procedencia en cuanto a los aprendizajes realizados con anterioridad en función, entre otras cosas, de la asistencia o no a un centro de Educación Infantil.
- El **segundo ciclo** se caracteriza por el afianzamiento de las destrezas iniciadas en el anterior y la introducción de nuevas técnicas de trabajo que faciliten el acercamiento e interpretación del medio...
- En el **tercer ciclo** se perfeccionan las destrezas básicas y se emprenden tareas de mayor complejidad intelectual que exigen la sistematización y el dominio de las técnicas de trabajo...

Respuestas y propuestas

Notas: 1. En las respuestas que ofrecen los informes recibidos, tanto los que aportan observaciones, matices y consideraciones que se ciñen al cuestionario, como las que lo hacen desde estructuras más generales, se dan dos líneas de trabajo: **una**, la de los que responden **área por área** a cada una de las preguntas del cuestionario; **otra**, las que reflexionan desde una visión **globalizadora** de la etapa y de las áreas. En la síntesis que se ofrece a continuación se analiza, en un primer momento, esta última forma de respuesta, como visión global, y, en un segundo momento, por fidelidad al criterio del cuestionario y al de los redactores de los informes, se va resumiendo **área por área**.

2. A pesar de los muchos informes recibidos, que recogen las aportaciones y conclusiones de miles de profesores en los debates habidos en las respectivas provincias, son pocas las respuestas que ofrecen propuestas significativamente distintas a las planteadas en los textos del **DCB**. Una inmensa mayoría se limita a ratificar las propuestas de la Administración, por lo que puede convertirse en una lectura reiterativa repetir casi los mismos asertos con similares razonamientos. No obstante, como reconocimiento al trabajo de todos los que han contribuido a la reflexión común, se seleccionan muchos textos parecidos. Esto puede dar una idea del grado de aceptación que la propuesta curricular ha concitado.

Visión general de la etapa

- En primer lugar hay que destacar como un hecho generalizable a todos los informes recibidos el que las cuestiones relativas a la etapa de Educación Primaria han sido menos debatidas que las cuestiones generales. La mayor parte de las razones ya se han analizado en la primera parte de este **Informe**.
- Es opinión general entre las respuestas recibidas que la etapa Educación Primaria está bien definida, sus fundamentos teóricos y su estructuración en ciclos y áreas son correctos y está dotada de un alto grado de coherencia interna, tanto en los objetivos generales de etapa como en los de áreas y en los bloques de contenido.
- Entre los aspectos a destacar, muchos informes demandan que sería positivo insistir de forma más concreta y clara en la metodología que hay que emplear, aunque, por coherencia con la flexibilidad del **DCB**, no de forma prescriptiva, sino orientativa. Un punto que todos los informes destacan por su coherencia interna es el hecho de que se haya optado por la **globalización** como la mejor manera de organizar en la práctica la tarea docente en esta etapa.
- Es opinión generalizada que el tema de la evaluación educativa, en toda la gama de modalidades que describe el **DCB**, está desarrollado de modo bastante flojo y de difícil concreción para el profesorado.
- Tampoco parece bien resuelta, en la opinión de algunos colectivos de profesores e instituciones educativas, la continuidad entre la etapa de Educación Primaria y la de Educación Secundaria, ya que se pide que se valore en qué grado se han alcanzado los Objetivos Generales de la etapa y, sin embargo, continuará la escolarización obligatoria. De ahí que algunos profesores propongan como situación coherente el que los Objetivos Generales prescriptivos no aparezcan hasta el final de la Educación Obligatoria, siendo los objetivos de la Educación Primaria

solamente orientativos. Varios informes echan de menos entre las orientaciones la importancia que tienen las relaciones de los padres con el centro educativo en todo el proceso de formación, sobre todo en esta etapa.

- Existe un sentimiento común entre el profesorado de esta etapa sobre la dificultad de diseñar objetivos didácticos terminales de etapa y de ciclo si se parte exclusivamente de los Objetivos Generales.
- Se da una tendencia generalizada a creer que se van a producir diferencias significativas entre unos centros y otros al utilizar los currículos abiertos. Es verdad, y lo admite la mayoría, que ése es un gran acierto de la Reforma, pero existe el riesgo de que el traslado de un alumno de un centro a otro le ocasiona serios problemas.
- Los bloques de contenidos en cada una de las áreas de esta etapa parecen adecuados, pero para muchos profesores la terminología con la que se expresan es de difícil comprensión, fundamentalmente en lo que concierne a **hechos, conceptos y principios**. Existen a veces dificultades para diferenciarlos en determinadas áreas. Lo que nadie discute es que la falta de formación del profesorado para afrontar la nueva situación y su poca práctica para el trabajo en equipo, unida a la escasez de materiales de ejemplificación, pueden ocasionar un serio revés a la puesta en práctica de los diseños curriculares y, lo que sería más grave, a los Proyectos de Centro y a las Programaciones.
- Existe una opinión generalizada de que las indicaciones que el **DCB** ofrece para la secuenciación en ciclos no son suficientes. De ahí que se pidan orientaciones y materiales para afrontar esa tarea. No sería correcto que se cerrara el currículo por ciclos, pero sí que se cuente con más apoyos personales y materiales. Un peligro que todos ven y que apuntan reiterativamente, para que se le busque solución ya desde el principio, es que, ante la escasez de materiales curriculares, sean las editoriales las que "resuelvan" el problema, cerrando ellas indebidamente el currículo.

Respuestas globales

La Dirección Provincial de Madrid envía las dos formas de respuesta; la más numerosa, la que aporta una visión globalizadora de la etapa; menos numerosa, la que ofrece las respuestas área por área. Es de destacar que entre las respuestas dadas hay bastantes profesores que afirman que su respuesta es no tener opinión.

1. Respecto a la pregunta de si **está bien definida esta etapa en sus características y objetivos**, una mayoría significativa responde que sí, aunque consideran que se necesita una mayor concreción

en cuanto a los objetivos de ciclo y a los contenidos..., pero siempre de forma orientativa y no prescriptiva. Algunos apuntan que faltan los objetivos que hacen referencia a la formación religiosa. Un número significativo, aproximadamente un tercio, responde que **no sabe qué opinar**. Esta situación de **no saber qué decir**, incluso de forma más numerosa, ocurre también a la pregunta de **si lo están las áreas en cuestión en el contexto de las demás áreas y de la etapa**. Los que responden afirmativamente puntualizan que **es muy interesante haber incluido aspectos de educación para la salud, la paz...** Y terminan pidiendo más pautas que permitan **realmente** trabajar con un enfoque globalizador.

2. Acerca de si **los objetivos de área responden bien a esta etapa y qué objetivos deben añadirse, eliminarse o modificarse**, la mayoría responde afirmativamente, a pesar de que matizan que no ha habido tiempo suficiente para un estudio a fondo de la propuesta. Las respuestas afirmativas puntualizan que hay que añadir a los objetivos propuestos por la Administración, objetivos de valoración y respeto hacia el entorno social. Pero nadie pide que se suprima ninguno. Y se solicita que sea el Ministerio de Educación y Ciencia quien fije los objetivos mínimos, dejando al P. C. C. la opción de ampliar, quitar o modificar alguno.
3. Sobre si **los bloques de contenido son coherentes con los objetivos; si lo son entre sí; si es acertada su organización y cuáles hay que añadir, quitar o modificar**, las respuestas son muy variadas. Una mitad del profesorado apuesta por la propuesta del **DCB**, expresando enfáticamente que **la organización por contenidos es lo más novedoso de la Reforma**. Hay quien pide que la secuenciación la haga la Administración. Es también significativo el que más de la mitad de los profesores diga que **no sabe qué contestar**. Sobre los contenidos que hubiera que añadir o modificar, un grupo numeroso dice que es competencia del centro determinar cuáles y cuándo. Hay también quien afirma que son **muy elevados, extensos y se requiere gran capacidad para su comprensión**.
4. Respecto al **juicio que merecen las orientaciones didácticas y para la evaluación**, una mayoría significativa piensa que son buenas y claras, aunque añaden que el profesorado necesita formación en torno a la teoría constructivista y al aprendizaje significativo, que muchos desconocen. Acerca de **la evaluación**, aun resaltando que existen en el texto aspectos muy positivos, como son: el informe al finalizar el ciclo, la autoevaluación, la evaluación inicial de los alumnos y el evaluar los procesos más que los resultados, muchos profesores se definen por que se marquen más y mejores criterios de evaluación que sirvan a todos los centros.
5. A la pregunta de si **son claras y suficientes las indicaciones, tanto para la secuenciación en ciclos como para el tratamiento de las necesidades educativas especiales**, la respuesta

es mayoritariamente afirmativa a las dos formuladas, contando con que el profesorado tenga buenos y suficientes materiales curriculares. Respecto a las **necesidades educativas especiales** afirman lo mismo, siempre que la Administración amplíe los medios humanos y el equipamiento adecuado en los centros.

• **El informe que envía la Dirección Provincial de Huesca responde en una doble línea. Primeramente realiza una serie de conclusiones generales da toda la etapa y posteriormente trata con brevedad las cuestiones relativas a cada área. Aquí se detallan las primeras, dejando para el bloque siguiente el tratamiento por áreas.**

1. La etapa, **dice el informe**, está bien definida, fundamentada y dotada de un alto grado de coherencia interna. Consideran que es positivo insistir en la metodología a utilizar y, aun sin prescribirla, erradicar algunas prácticas que hoy son habituales. Por ejemplo, el tema de la **evaluación**. Opinan que no está bien resuelta la continuidad entre la etapa Primaria y la Secundaria, pues se pide valoración del grado alcanzado en los Objetivos Generales de la etapa a pesar de que continúa la escolarización obligatoria secundaria. Sería más coherente, **proponen**, el que los Objetivos Generales prescriptivos no aparezcan hasta el final de la Obligatoria y que los de Primaria sean meramente orientativos.
2. El que determinados contenidos queden como bloques transversales supone un riesgo importante de no ser trabajados al faltar materiales ejemplificadores, además de la carencia de preparación del profesorado en estos temas; a esto se añade el que la sociedad carece de sensibilidad hacia alguno de ellos.
3. Existen serios temores de que se puedan establecer diferencias significativas entre unos centros y otros, debido a la apertura y flexibilidad del **DCB**, y se cree un problema a los alumnos a la hora de los traslados.
4. Opinan que no son suficientes las indicaciones que se hacen para la secuenciación en ciclos; de ahí que se hagan necesarios materiales orientadores. No sería positivo que se cerrara el currículo por ciclos, pero sí que se cuente con más apoyos. Idéntico problema se presenta en el tratamiento de las necesidades educativas especiales. La mayor dificultad estriba en cómo compaginar las actividades entre **todos** los alumnos.

• **El informe que envía la Dirección Provincial de Segovia también estructura las conclusiones de forma global, aunque en determinadas respuestas las diferencie por áreas. El propio informe destaca que se incluyen en estas respuestas el resultado del trabajo de grupos de los CEP, cuyos contenidos difícilmente podrían incluirse en otro lugar.**

1. Respecto a si **está bien definida** esta etapa en sus características y objetivos, la mayor parte de los profesores que responden está de acuerdo o muy de acuerdo con algunas características concretas, de modo especial las que expresan que **un mismo objetivo puede alcanzarse con diversos tipos de recursos** y que **la función primordial del profesor consiste en orientar y facilitar el aprendizaje de los alumnos**. Los fundamentos psicopedagógicos del **DCB** parecen muy adecuados, aunque **muy cargados** en el aspecto psicológico. Aun estando de acuerdo con el currículo abierto, por ser más creativo, surgen los miedos al tomar decisiones y al trabajo en equipo por la falta de preparación de los que tienen que gestionarlo. De ahí la insistencia constante en solicitar más **formación** para el profesorado. **La organización—afirman—de los contenidos en grandes bloques facilita y orienta la realización de unidades didácticas**, si bien en la confección de estas unidades sigue existiendo un problema, ya que el profesor necesita saber más, investigar más, y no está claro ni el tiempo ni los medios con los que contará para hacerlo. Aunque están también de acuerdo con el método **globalizador** que propone el **DCB**, existe el riesgo de no saber aplicarlo y dejar lagunas importantes por no haberlo experimentado antes.

Plantean la duda de que, aun reconociendo la validez de la fundamentación teórica de esta etapa en el **DCB**, el profesorado vaya a ser capaz de generar una práctica distinta de la actual. Se preguntan: **¿Seremos capaces de sustituir nuestras teorías previas?**

2. A la pregunta de **si los objetivos de área responden bien a los de la correspondiente etapa y cuáles deben añadirse, eliminarse o modificarse**, coinciden con el planteamiento que se hace de ella, aunque se preguntan cómo se hará la valoración de lo que conviene a un alumno en un período concreto. Los objetivos que deban suprimirse, ampliarse o modificarse, lo dejan a criterio del P. C. C.
3. Sobre si **los bloques de contenidos son coherentes con los objetivos, si es acertada su organización y cuáles deben añadirse, quitarse o modificarse**, la mayoría del profesorado está de acuerdo con la propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia. El grupo minoritario que responde que no, fundamenta su aserto en que **existe una primacía exagerada del “cómo” sobre el “qué”** y que existen más objetivos que contenidos. También por mayoría se considera acertada la organización de contenidos por bloques, aunque hay quien matiza que **será difícil seleccionarlos y hacer unidades didácticas, pero—concluyen—ése es el riesgo que hay que pagar por tener currículos abiertos**.
4. Acerca del **juicio que merecen las orientaciones didácticas y para la evaluación**, el profesorado de Segovia piensa que toda la fundamentación que sustenta el **DCB** se basa en una opción psico-

pedagógica determinada y que esta opción está justificada; a pesar de todo, debe ampliarse el apartado de principios de intervención educativa. Centran fundamentalmente su respuesta en el concepto **evaluación**. La mayoría del profesorado está de acuerdo con el planteamiento del M. E. C.; piden mayor concreción en este tema, pues, de lo contrario, su práctica será muy difícil, cuando no imposible, por lo que se precisa mayor preparación. Hacen una serie de preguntas que reflejan estos temores:

- ¿Cómo quedarán recogidos todos los conceptos que hay que evaluar en los libros de escolarización?
- ¿Cómo se medirán las capacidades?
- Si el alumno alcanza las destrezas y los conocimientos teóricos, pero no las actitudes, ¿se le considera apto para cursar conocimientos superiores?

5. Finalmente, respecto a **si son claras y suficientes las indicaciones para la secuenciación y el tratamiento de las n. e. e.**, la mayoría se define por el sí, aunque de forma condicionada, pues siendo suficientes en general, son necesarias más ejemplificaciones y más ciclos formativos por especialistas. Afirman que tal como está actualmente el profesorado, no podría hacerlo. Hay quienes, por el contrario, apuntan el peligro de una excesiva concreción o ejemplificación: señalan que es un arma de doble filo, pues mucha concreción puede producir un programa tradicional, y poca, puede dar lugar a que el profesor seleccione equivocadamente y de forma caprichosa. Sobre las n. e. e., se está de acuerdo con la propuesta del M. E. C., pero discrepan a la hora de precisar qué papel le corresponde al tutor y cuál al profesor de apoyo. Existen serias dudas en un grupo minoritario sobre la validez de estas explicaciones para el ciclo superior de esta etapa.

- **El informe de la Dirección Provincial de Navarra, en una nota introductoria a toda la etapa, afirma que aunque se han hecho algunas aportaciones, pocas, a esta etapa desde cada una de las áreas, consideran que no tienen entidad suficiente como propuesta de área. De ahí que se ofrezca una propuesta global.**

1. La mayor parte del profesorado de Navarra considera que esta etapa está bien definida en cuanto a las características organizativas y estructurales, pero que los objetivos formulados en el DCB no la definen bien, ya que no caracterizan sólo a la Enseñanza Primaria, sino que también pueden aplicarse a la Secundaria Obligatoria, o **a toda la vida de una persona**. Están de acuerdo con los objetivos "tendencia", aunque **sería bueno —dicen— que se explicité esta concepción de los objetivos para evitar otras interpretaciones**. En cuanto a si están definidas bien las áreas en el contexto de las demás, opinan que es positiva la fusión de las Ciencias Naturales y Sociales en una nueva área con entidad propia, llamada **Conocimiento del medio**; así queda

enriquecida y potenciada. Valoran muy positivamente la inclusión de la segunda lengua extranjera en el segundo ciclo de Primaria, así como la entidad que se da en el **DCB** a las áreas de Educación Artística y Educación Física.

2. Respecto a **si los objetivos de área se corresponden bien con los de etapa**, después de analizarlos y compararlos concluyen que en líneas generales es muy aceptable la propuesta del M. E. C. Acerca de cuáles deben **añadirse, eliminarse o modificarse**, opinan que debe ser la práctica la que lleve a concretarlo, pero que no ponen ninguna objeción a la propuesta formulada en el texto del **DCB**. Existe un grupo, **la Sociedad Matemática Tornamira**, que considera que los objetivos generales del área de Matemáticas están enunciados de forma ambigua y que no son orientadores para la práctica; que se hace excesiva referencia a los aspectos numéricos en detrimento de los contenidos geométricos y estadísticos. Concluyen afirmando que los objetivos generales de Matemáticas no aluden a **actitudes, valores y normas**.
3. Acerca de **si los bloques de contenidos son coherentes con los objetivos; si lo son entre sí; si es acertada su organización y qué contenidos deben añadirse, quitarse o modificarse**, no objetan nada, aunque matizan que se debe dar más importancia a temas como **medio ambiente, educación para el consumo, para la paz y la educación sexual**. El grupo **Tornamira** de Matemáticas piensa que se debe dar una secuenciación de los bloques de contenidos y orientaciones para los ciclos y que se enuncien en un lenguaje más usual en Matemáticas. Hacen breves observaciones concretas a algunos bloques del área de Matemáticas:
 - 1 Bloque: En este bloque se aprecian, **dicen**, los inconvenientes de una formulación global para E. Primaria. Por ejemplo, se habla de tantos por cientos y se dejan otras cuestiones más importantes, como son los conjuntos numéricos, o se cometen posibles errores en el apartado de sistema de numeración.
 - 2 Bloque: Deberían figurar en este bloque las nociones relativas a medidas de tiempo y ángulos y sus correspondientes algoritmos; incluyen la utilización de los algoritmos para el cálculo de áreas, polígonos y círculos, además de los del triángulo y rectángulo.
 - 3 Bloque: Piden que se haga referencia a otros sistemas que no sea el cartesiano, al aludir a ángulos y giro como elementos de referencia. Sin haber hecho alusión a la proporcionalidad geométrica. Es una contradicción, en **hechos** y en **procedimientos**, hablar de escalas gráficas y reproducción a escala de mapas. **Añaden** que debería darse un tratamiento más detallado al estudio de la simetría.
4. El juicio que merecen las orientaciones didácticas y para la evaluación es de total **insuficiencia** para orientar la práctica educativa. Los grandes principios pueden quedar vacíos en la práctica si sólo se utilizan las orientaciones que ofrece el **DCB**. Con más intensidad puede darse esta situación —**afirman**— si se aplica al tema de la **evaluación**, para

la que demandan orientaciones más claras. Proponen que se baje la **ratio a 18-20** alumnos por profesor/a.

5. A la pregunta de **si son claras y suficientes las indicaciones para la secuenciación en ciclos**, opinan que **no son suficientes** excepto para el área de Matemáticas. Tampoco consideran **suficientes las orientaciones para el tratamiento de las n. e. e.** Es éste un tema complejo, **dicen**, que requiere un profesorado muy preparado, aunque el modelo curricular que se propone posibilita más la atención de estos alumnos. Proponen que **también se contemple en las indicaciones a los alumnos con capacidades excepcionales.**

• **También el profesorado de Murcia envía una visión globalizadora de toda la etapa, haciendo en cada respuesta al cuestionario referencia a las distintas áreas de la etapa de Primaria cuando hay matices significativos, entre las respuestas que analizan.**

1. Sobre si está **bien definida la etapa**, consideran que teórica y psicológicamente sí lo está y merecen —**subrayan**— bastante garantía las bases en que las que se sustenta. Pero matizan que los objetivos son muy generales y poco concretos. Parecen **objetivos de tendencia** y podrán ser adaptados a las características de cada centro. Son buenos en cuanto que proceden de un currículo abierto, pero ¿será capaz el profesorado de abordar las tareas de secuenciación y adaptación? Temen que la respuesta sea negativa. Este modelo abierto y tan nuevo plantea una difícil disyuntiva:

- ¿Se opta por que se clarifiquen los objetivos y se asumen sin más?
- O, por el contrario, ¿se opta primero por recibir la preparación adecuada y después se trabaja con el currículo abierto?

Proponen, a fin de conseguir los objetivos, una metodología constructivista y globalizadora, muy viable en los primeros cursos, pero con mayor dificultad en la medida que los alumnos avanzan en edad, y, sobre todo, cuando se tiene en cuenta la inclusión del profesorado **especialista**. Dan varias soluciones para resolver esta dificultad:

- a. Establecimiento de los equipos docentes en los que se integren todos los profesores/as que incidan en un grupo de alumnos/as.
- b. La necesidad de que todos los centros elaboren un Proyecto educativo, en el que, de forma consensuada, se determine la línea metodológica por la que se opta.

2. Respecto a si está bien definida cada área en contexto con las demás áreas y de la etapa, al no coincidir área con asignatura —**afirman**—, el concepto de área se convierte en un instrumento orientador para los responsables del trabajo en las aulas. Desde el punto de vista globalizador, parece que sí están bien definidas las áreas para interrelacionarlas unas con otras. De proponer una como elemento aglutinante de todas las demás, proponen que sea la del **conocimiento del medio**, ya que en

sus objetivos se facilita el que las demás puedan engarzarse fácilmente. Opinan que, **aun estando de acuerdo con el enfoque globalizador**, debe haber en los últimos cursos de la etapa algún paso hacia **la diferenciación**.

Solicitan una preparación especial para el profesorado en el área de Educación Artística y de manera más especial en el área de Música. Proponen que la inclusión de las Lenguas Extranjeras aparezca desde el primer curso de la etapa, aunque al principio de la etapa se haga de forma lúdica. La razón que dan es que si en las CC.AA. con lengua vernácula los niños pueden ser **trilingües**, por qué no han de poder serlo en el resto de las Comunidades.

3. Sobre si los objetivos de área corresponden bien con los de la correspondiente etapa, especifican sobre cada una de ellas:

- **Conocimiento del medio: sí**, pues están relacionados de manera coherente. Y no deben añadirse más.
- **Educación Artística: sí**, excepto en el manejo de instrumentos y lenguaje musical. Deberán añadirse los que hacen referencia al manejo de instrumentos musicales desde los **6** años.
- **Lengua y Literatura: sí**, ya que responden a los de etapa en la medida de sus niveles de contenido. Y no debe añadirse ningún otro, pues están bien especificados.
- **Lenguas extranjeras:** parecen acertados, aunque están formulados de manera muy vaga, lo que dificultará al alumno el cambio de centro. Y deben centrarse en las cuatro destrezas básicas.
- **Matemáticas: sí.** Se deberá incluir el tratamiento del azar a partir del juego de simulación.
- **Educación Física: sí.** No debe añadirse ningún otro y sólo aclarar que el introducir este área en el primer curso hace un poco más difícil su secuenciación.

4. Respecto a si son coherentes los bloques de contenido con los objetivos y los bloques entre sí, también especifican por áreas:

- **Conocimiento del medio: sí**, ya que al trabajar cada bloque se alcanzan de manera espontánea los objetivos del área, siempre que se hagan de forma adecuada y con una evaluación formativa.
- **Educación Artística:** responden afirmativamente al bloque de Educación Musical, pero no así en Educación Plástica, por motivos de globalizar y adecuar a cada nivel el tipo de contenido requerido en las demás áreas. Además, excepto en los contenidos musicales, los demás están desordenados y se da poca importancia a la dramatización. Echan en falta más contenidos y más concretos en esta área.
- **Educación Física:** sí se ve coherencia entre ambos elementos de los diseños curriculares y se ve fácil la interrelación entre ellos.
- **Lengua y Literatura:** necesita mayor precisión en las técnicas a que hace alusión en la redacción de la propuesta en los diseños; piden

que se concrete más en los contenidos de manera más inteligible y a la vez formal.

- **Lenguas extranjeras:** sí hay coherencia, pero se ratifican en lo expuesto en la pregunta anterior sobre la secuenciación de esas lenguas y a la posible tercera lengua.
- **Matemáticas:** se da suficiente coherencia, aunque se echa de menos una mayor concreción.

5. A la pregunta de si **es acertada la organización de los bloques de contenidos**, el profesorado de Murcia lo concreta así:

- **Conocimiento del medio: sí**, ya que responden al nivel de capacidades que el niño/a debe alcanzar y están ajustados a la realidad que pueden apreciar. Proponen añadir un bloque sobre **educación vial**, que trate de manera específica estos contenidos que tanta importancia tienen hoy.
- **Educación Artística:** la consideran acertada en Música, pero no en Plástica y Dramatización, ya que hay errores, mezclas y mala organización generalizada, que producirán dificultades en su posterior desarrollo en el aula. Sugieren que se añada el **procedimiento que sobre utilización de instrumentos musicales** se echa en falta, dada la importancia que este contenido tiene en una correcta formación musical escolar. En el bloque de **dramatización** proponen que se añadan varios bloques más: **expresión corporal, títeres, elementos de la obra escénica**. Y en el bloque de **Plástica** sugieren que se añada: **desarrollo del gesto gráfico**.
- **Lengua y Literatura:** opinan que sí es acertada, pero proponen que se clarifiquen más los contenidos propios de la Gramática y que deberían delimitarse algunos aspectos para poder determinar el grado de profundización que hay que dar en Primaria y en Secundaria, para una mejor coordinación de los contenidos a desarrollar.
- **Lengua Extranjera:** opinan que se debe distinguir entre **hechos, principios y conceptos**, dado el carácter propio de cada idioma y su desarrollo. Los procedimientos no están claramente enunciados ya que se confunden con los que correspondería a meros enunciados, de actividades. Proponen que se modifique la formulación de los contenidos en general, a fin de presentarlos de modo más claro y asequible y aclarar el tipo de contenidos pertenecientes a **hechos, conceptos y principios**.
- **Matemáticas:** opinan que es acertada tanto en el tratamiento como en el volumen que se da a cada parte. Sugieren modificar la redacción del Bloque que habla de **números positivos y negativos, números cardinales y ordinales** y también el apartado que habla de **las reglas de uso de la calculadora**.
- **Educación Física:** es acertada por lo que supone de adelanto al actual currículo, desfasado y lleno de errores. Se da una nueva imagen de este área que juzgan que va a recibir una nueva consideración dentro del sistema educativo.

6. Acerca del juicio que merecen las **orientaciones didácticas y para la evaluación**, en general, la mayor parte del profesorado está de acuerdo con las expresadas en el **DCB**, pero proponen una redacción más amplia con un enfoque que **las globalice a todas**. Opinan que son insuficientes, pues más parecen pinceladas que concreciones. Y como ya es común y reiterativo, ponderan la dificultad de llevar a cabo **la evaluación**, si no se potencia la formación específica para llevarla a la práctica.
7. Respecto a la claridad y suficiencia **de las orientaciones para la secuenciación en ciclos**, opinan que esta pregunta evidencia el espíritu de los nuevos diseños curriculares. Es decir: o se opta por un sistema **abierto** o se opta por **uno distinto**, en el que se den todas las indicaciones para secuenciar, es decir, un sistema **cerrado**. Ante esta disyuntiva se divide el profesorado: los que están por el **abierto** piden más formación; los que se inclinan por el **cerrado** solicitan a la Administración más indicaciones y más precisas.
8. Sobre las orientaciones para **el tratamiento de las necesidades educativas especiales** es opinión general del profesorado de Murcia que **no son suficientes**, dado que representan un giro total en la consideración de lo que debe ser la atención de los alumnos/as con n. e. e. Piden **urgentemente** que este apartado se rectifique en el nuevo **DCB**.

- **El informe de la Dirección Provincial de Asturias analiza las preguntas atendiendo al origen del centro o al sector que las formula. En general existen en casi todo el documento un consenso bastante acorde con el de la propuesta de la administración.**

1. Consideran casi sin excepciones **que la etapa está bien definida** en sus características y objetivos. Respecto a si lo está cada área en cuestión en el contexto de las demás, también se definen **de modo positivo**, y matizan **algunas** de las áreas:

- **Lengua y Literatura:** Aunque el juicio general del profesorado es bueno y se valoran positivamente la formulación de objetivos y contenidos: —“*La propuesta que sobre Lengua y Literatura hace el DCB nos parece correcta y sumamente interesante desde el punto de vista pedagógico; la distribución abierta que hace de los contenidos supone un avance respecto a la programación actual*”—. algunos, sin embargo, precisan que:
 - Se echa en falta, ya desde la introducción, una atención, siquiera mínima, a los contenidos de la historia literaria, ya que hacen falta conocimientos teóricos para aplicarlos a las lecturas literarias.
 - Si se titula el área Lengua y Literatura, ¿por qué se atiende sólo a los contenidos de la Lengua?
- **Educación Artística:** El profesorado valora positivamente el tratamiento que se hace en su conjunto a esta área: **la mayor parte**

considera que está bien definida. Pero en el tratamiento que se da a la Educación Musical, aunque se congratula con sus contenidos, se manifiesta escéptico en lo referente a la infraestructura necesaria para poner en funcionamiento de una manera digna la formación musical. Hay quienes apuntan que **este área está en inferioridad de condiciones con respecto a las demás:** cuatro horas semanales para las demás y dos únicamente para la música.

Existe un pequeño grupo de profesores de educación plástica que no está de acuerdo con el planteamiento que de su tema se hace: el simple hecho de que aparezca en el texto propuesto un guión "Educación plástica-musical" indica que sigue sin resolverse la definición de este área. Además, —**dicen**—, falta la adjudicación de un horario que permita delimitar los bloques de contenidos.

- **Conocimiento del Medio:** se da una clara unanimidad en la bondad del planteamiento de este área a pesar de que algunos se cuestionan la utilidad de agrupar disciplinas diferentes.
- **Lenguas extranjeras:** La respuesta a esta cuestión es también positiva, aunque dudan de la suficiencia de la oferta de idiomas y que se pueda estudiar en realidad el idioma que se desee, ya que habría problemas por el pequeño número de alumnos en algunos casos. Proponen que se pueda cambiar en la Secundaria el primer idioma elegido en la Primaria, adquiriendo el antiguo idioma el carácter de optativo.

Áreas*

Área 1.ª: Conocimiento del Medio

Estructura general del área

LA opinión general es que este área está bien definida en sus objetivos y características; está fundamentada y dotada de un alto *grado de coherencia interna*, pues se muestra una *visión general* que abarca todos los campos a interiorizar por el alumno y contempla los diferentes aspectos de cada sujeto. Destaca, sobre todo, la

* En la síntesis que se ofrece a continuación se analizan, como criterio diferente a la síntesis anterior, cada una de las áreas de la etapa de Educación Primaria, ya que varios de los informes recibidos han optado por un criterio diferenciador **por área** y no globalizador **por etapa**.

correcta fundamentación psicopedagógica de que se la dota. Se potencia en ella un mayor enfoque social, al que se debe llegar a través del desarrollo del espíritu crítico, la conversación y el trabajo en grupo. No obstante, consideran que para la consecución de aprendizajes significativos es difícil detectar conocimientos previos de los alumnos; para la organización del trabajo en grupo, como se pide en el **DCB**, es imprescindible una *ratio* más ajustada.

- Varios informes consideran difícil compaginar la autonomía de los alumnos y su desenvolvimiento en el medio. De hecho, para conseguir aprendizajes significativos en este área, resulta complicado detectar los conocimientos previos de los alumnos en clases con una *ratio* muy alta, así como organizar el trabajo en grupo.
- Existe algún grupo significativo que cuestiona el punto de partida del **DCB: El medio como objeto de conocimiento global e integrado**, ya que carece en la actualidad de fundamentación epistemológica sólida, aunque desde la psicopedagogía se confirme que el aprendizaje significativo es siempre global. Y esto sí que lo respeta el **DCB**, **concluyen**.

Objetivos

- En principio, existe un acuerdo en que los objetivos del área, tal como están planteados, armonizan bien con los objetivos generales de la etapa, aunque para llegar a cumplirlos es necesario cambiar las estructuras e infraestructuras escolares, de modo especial en medios materiales, en movimiento dentro de las aulas y disminución de la *ratio*.
- La mayor parte de los que contestan a la pregunta de qué objetivos se deben añadir y cuáles modificar responden diciendo que no es posible concretarlo *a priori*, es necesario experimentarlos antes en la práctica para comprobar su funcionamiento a la vez que se realiza un estudio más detallado de los mismos. Sólo pasados unos años de puesta en marcha del nuevo modelo, la Administración deberá evaluar cómo funcionan los objetivos previstos y entonces añadir, suprimir o en su caso modificar los que se consideren convenientes. Esta es una de las funciones de la evaluación interna del propio sistema educativo.

Bloques de contenidos

- La opinión mayoritaria es que los bloques de contenidos de este área son coherentes con los objetivos y coherentes entre sí, aunque se proponga que se delimiten para cada ciclo y se haga una programación lineal. Es

también acertada, según este colectivo de profesores, la organización de los mismos, ya que parte de la persona como individuo, y muy amplia la enumeración que de ellos hace el **DCB**; de ahí que se proponga modificar algunos procedimientos (los de bloque 5) y algunos contenidos, basándolos en el entorno físico y con una metodología cíclica.

- Un grupo de profesores considera que en los bloques de contenido de este área no existe correspondencia clara entre los cuatro bloques enunciados como ejes temáticos y los once bloques de contenidos en el sentido de que la globalización e interdisciplinariedad propuesta no parece corresponderse con la división en bloques que se propone. A veces da la sensación de que se quiere identificar bloques con unidades temáticas.
- Entre los bloques que se señalan que se deben modificar se propone que en el bloque 9, al tratar de los medios de comunicación, deben estudiarse las características comunicativas de cada uno y los procedimientos de elaboración y difusión de informaciones y otros contenidos a través de ellos.
- También se señala que el bloque 4 debe definirse más en los objetivos de área.

Orientaciones didácticas y para la evaluación

- En casi todos los informes se diferencian las respuestas en las dos líneas de la pregunta. Acerca de las orientaciones didácticas, la opinión generalizada, teniendo en cuenta que existen excepciones, las respuestas son más afirmativas y muestran su acuerdo en línea con la propuesta del **DCB**. En cambio, sobre las orientaciones para la evaluación, la opinión más repetida es que ni son claras ni suficientes y que para hacer viable la filosofía del **DCB** en este punto —el de la evaluación— se deben dar fórmulas nuevas.
- La mayor parte de los informes consideran que las orientaciones didácticas son acertadas, ya que siguen una línea coherente con lo que es el planteamiento de la propia Reforma, pero que se deberían concretar más para obviar la viabilidad de su funcionamiento. Hacen la observación que de no dotarse de más medios al centro y de no cambiar la mentalidad que muchos profesores manifiestan en estos momentos, no se esté preparado para asumir un cambio educativo en el que la **propia experiencia** del alumno es fundamental.
- Un grupo de profesores propone introducir como orientación didáctica un enfoque intercultural de la educación basado en el derecho a la diferencia, a que la cultura de cualquier ser humano sea protegida, respetada y valorada no sólo en el lugar donde se ha generado, sino allí donde las circunstancias le llevan a vivir.

-
- Respecto a las orientaciones para la evaluación, un número grande de informes consideran que están poco claras, que la terminología empleada es confusa y está poco definida y que no se da una unidad de criterios en cuanto a la forma de evaluar, además de los problemas que puede causar al alumno en un posible cambio de centro y para dar una adecuada y suficiente información a padres y profesores.
 - Se plantean, a la hora de analizar este apartado, una serie de interrogantes que el profesorado necesita despejar:
 - ¿Cómo se miden las capacidades y cómo se puede evaluar, de manera objetiva, el nivel de asimilación de una conducta ética?
 - Si un alumno alcanza los conocimientos y no las actitudes, ¿se considera apto para seguir conocimientos superiores?
 - ¿Se pueden medir en una prueba escrita las actitudes, valores y normas?
 - ¿Cómo se registrarán estas situaciones en los libros de escolaridad?
 - Para poder tener confianza en que se alcanzarán resultados positivos en estos puntos, casi todos los grupos demandan: normas más precisas y formación adecuada del profesorado para realizar esta práctica, pidiendo que se pongan a su alcance los medios necesarios que hagan eficaz la tarea educativa.

Secuenciación por ciclos

- No es fácil sintetizar una respuesta como ésta en la que se dan posturas muy diferentes. En cualquier caso esta cuestión plantea preocupaciones e interrogantes al profesorado que exigen se les despeje, y todos demandan más información para hacer la secuenciación.
- La secuenciación y la libertad de estructuración en la Educación Primaria es considerada positivamente por la mayoría del profesorado y de los equipos docentes, aunque se prevén dificultades derivadas de la interpretación y profundización de los mismos a la hora de plasmarlos en unidades didácticas.
- Entre informes que responden negativamente, la mayoría se limita a decir que no son claras ni suficientes, pero no añaden razón alguna para justificar su postura.

- Muchos de los informes consultados responden afirmativamente a esta pregunta. Consideran que son claras, que implican un avance serio con respecto a la situación anterior y que la propuesta del **DCB**, dentro del marco flexible que ofrece, da múltiples opciones para secuenciar este área. Pero la respuesta afirmativa que dan estos profesores no es una respuesta sin condiciones. La hacen manteniendo ciertos interrogantes que necesitan que se les despeje. Estos interrogantes se los formulan también aquellos informes que no consideran ni claras ni suficientes las indicaciones del Diseño Curricular Base para la secuenciación en ciclos:
 - Una secuenciación muy diferente en los ciclos entre los centros puede crear, y más en esta etapa, serios problemas a los alumnos en los traslados de centro.
 - Que se ofrezcan orientaciones para la secuenciación a modo de ejemplificaciones, pero que éstas no sean el motivador para que las editoriales las cierren, convirtiéndolas en libros de texto.

A pesar de estos interrogantes se pide que estas orientaciones no se establezcan como prescriptivas, sino siempre orientativas.

Area 2.ª: Educación Física

Características generales del área

- La opinión general es que este área tiene bien definidas las características y los objetivos y que hay que felicitarse porque por vez primera está tratada al mismo nivel que las demás áreas como opción pedagógica. Se subraya la importancia que el **DCB** da a las actividades físicas para alcanzar una educación integral de la persona del alumno.
- Para muchos de los profesores que imparten este área, la Educación Física contribuye al desarrollo cognoscitivo, despejando la mente y haciendo participar de forma activa a los alumnos, no sólo en actividades físicas, sino predisponiéndoles a la participación integral en cualquier actividad en las que se necesite: coordinación, estructuración espacio-temporal, participación en juegos, socialización...
- La interdisciplinariedad de la Educación Física con otras materias es indispensable en esta etapa. Hasta ahora el profesorado de Educación

Física ha mantenido una actitud aislada en el conjunto de los demás profesores, sin hacer ver la importancia que su asignatura tenía dentro del conjunto educativo del centro. En muchos informes se constata positivamente que, con la nueva estructuración de este área y en la relación con las demás áreas, tal como se recoge en el **DCB**, la Educación Física se convierte en un instrumento básico al servicio de la educación integral y básica del alumno.

- Varios informes analizan críticamente la frase del **DCB**: “Parece recomendable que exista un profesorado con la debida especialización en Educación Física.” Todos se inclinan a que la redacción del párrafo, y sobre todo la realidad en los centros, sea: **Existirá un profesor con la debida especialización en Educación Física**. Y esto para no caer en la trampa de que el área de Educación Física pueda ser impartida en esta etapa, y mucho menos en el E. S. O., por cualquier docente falto de conocimientos y preparación profesional.
- Muchos profesores que imparten actualmente esta disciplina quieren hacer una llamada de atención a la Administración sobre la cualificación de especialista que debe poseer el profesorado que la imparta y la importancia de las instalaciones y del material específico que tienen que tener los centros.

Objetivos

- Entre los informes que contestan sobre si los objetivos del área se corresponden bien con los de la etapa, la mayoría responde que sí. El enunciado de los objetivos es acertado y existe una gran coherencia entre unos y otros. Se evidencia en este tipo de respuestas que ha existido un escaso nivel de profundización en el tema, por lo que las aportaciones que se hacen son muy genéricas y poco matizadas.
- Existe un objetivo que se debe remarcar, según la mayoría del profesorado, y que lo traducen en esta expresión: la enseñanza de la Educación Física debe plantearse más como un **proceso evolutivo**, que vaya resolviendo física y psíquicamente los problemas del alumno, que como repetición de ejercicios para automatizar el movimiento. Ambos objetivos tienen su importancia, pero es más importante el primero.
- Entre las escasas aportaciones que se dan acerca de los objetivos que se deben modificar, se destacan:
 - **Objetivo 1**: La programación debe hacerse con una perspectiva lúdica, sin olvidar que el juego es la expresión del estado de ánimo, y, por tanto, encauzable. Esta visión o componente lúdico del juego en el área contribuirá como factor positivo a estimular el interés y el atractivo del mismo y dar mayor amplitud a los objetivos. Más difícil

parece organizar en esta etapa el tiempo libre, como se dice en el texto. Esto es más propio de las actividades extraescolares.

- Objetivo **4**: Se considera un acierto el relacionar la Educación Física con la Educación para la Salud, de forma global y en íntima unión con otras áreas. Evidentemente es un acierto del **DCB** el imponer una enseñanza globalizadora que no hará más que beneficiar la formación básica del alumno. Esto va a suponer a todo el profesorado una labor de coordinación y de trabajo en equipo que hasta ahora no ha existido en los centros, y mucho menos con los profesores de Educación Física. Para conseguir este objetivo, al igual que para otros muchos, se necesitarán tiempos, espacios e instalaciones adecuadas, que hoy no existen. No será coherente, apuntan muchos profesores, ilusionar al profesorado de Educación Física, de por sí reticente a un trabajo de equipo, sin dotarle de los medios imprescindibles.
- El objetivo **5** es importante relacionarlo y complementarlo con el **1** y también unirlos, para que tenga eficacia y acierto con actividades de otras áreas; por ejemplo: talleres, teatro, pretecnología...
- Los objetivos **6** y **7** pueden ser muy exigentes con las edades que tienen los alumnos de esta etapa. Pretender alcanzar unas metas (objetivos) sin estar seguros de que esas metas pueden ser alcanzables a todos los niveles puede ser un riesgo que hay que madurar.

Bloques de contenidos

- Según la mayoría de los profesores que analizan este apartado, los bloques de contenidos son los correctos, están bien definidos y son lo suficientemente amplios como para satisfacer cualquier opción, tanto más que al estar dentro del marco flexible del **DCB**, éstos pueden y deben ser adaptados a las características de los alumnos, a su nivel de aprendizaje y a la situación espacio-temporal del centro, todo ello recogido en el P. C. C.
- Hay alguna opinión entre grupos significativos que dicen que son excesivos, de modo especial en lo referente a procedimientos, para poder realizarlos en el tiempo que se prevé se va a dedicar al desarrollo de este área. Sería aconsejable acortarlos, o al menos delimitar los mínimos deseables, para no dar la sensación al profesorado de este área de que jamás podrán llegar a completar los ciclos.
- Se hacen pequeñas observaciones a la organización de los mismos:
 - El bloque **5**, "Los juegos", aparece algo aislado frente a los demás. Parece más un procedimiento que puede utilizarse en cualquiera de los demás bloques de contenido que un contenido en sí mismo. Además, presenta grandes dificultades de evaluación.

-
- Se echan en falta, por la importancia que en nuestra sociedad tienen, contenidos más concretos de **ocio y tiempo libre**, en correspondencia con el apartado **14** de las orientaciones didácticas.

Orientaciones didácticas y para la evaluación

- Estando de acuerdo en la base con las orientaciones formuladas en el texto del **DCB**, pues siguen una línea coherente con lo que es el planteamiento del proyecto de Reforma, numerosos informes puntualizan una serie de precisiones que no son alternativas a las planteadas, pero sí que se convierten en un recordatorio de intereses prioritarios y condicionantes para el buen funcionamiento del área y de la etapa.
- Entre los recursos que se proponen como metodología didáctica están, entre otros: el reto y la curiosidad. Mediante el reto se pueden realizar juegos estimulantes, no competitivos, por grupos, pero nunca los mismos grupos, con parecidos niveles y realizados siempre al final de la sesión. A través de la curiosidad, se sirve a la imaginación divergente, mediante la improvisación y realizada al inicio de la sesión, para encauzar actitudes y como instrumento que rompe la monotonía de la clase.
- Muchos profesores llaman la atención ante la dificultad de concretar en qué se pueda basar la recuperación de este área. Ellos proponen que sea interpretada como una readaptación a los objetivos y al proceso evaluativo del alumno.
- El tema de la evaluación concita perplejidades y dudas. Es uno de los puntos que señalan como más confuso en el **DCB**, al no darse criterios para su desarrollo. Se percibe, **dicen**, una excesiva subjetividad. Demandan criterios para actuar correctamente, sobre todo en este área, que respondan a las siguientes preguntas:
 - ¿Cómo quedará recogida la superación de este área en los libros de escolarización?
 - ¿Cómo se medirán las capacidades?
 - Si el alumno alcanza las destrezas pero no los conocimientos teóricos y las actitudes, ¿se le considera apto para cursar conocimientos superiores?
- Un grupo de profesores propone, para un primer conocimiento del alumno, una secuenciación o desarrollo de la evaluación:
 - Estudio del perfil académico del alumno.
 - Datos antropomórficos.

- Datos de organización fisiológica.
- Datos sobre aptitud Físico-dinámica.
- Datos sobre la observación de la aptitud motriz.
- Datos sobre la aptitud social.
- La capacidad de superación.

Todos estos datos y resultados evaluativos se irán añadiendo a la ficha de Educación Física que al final completarán el perfil académico del alumno y que será válido para todo su proceso educativo en la etapa.

Secuenciación por ciclos

- Son pocas las observaciones que a este punto concreto del área se hacen en los informes, pero la opinión general es que no son suficientes ni claras, aunque se exponen en ese apartado los principios a tener en cuenta para la adquisición de aprendizajes en el área de Educación Física. En alguno de los informes se formulan quejas de que no estén especificados en ningún apartado qué objetivos y qué bloques temáticos pertenecen a un ciclo u otro, ni la forma de desarrollarlos.
- Entre las matizaciones que se hace, casi se limitan a esbozar algunas líneas de secuenciación de las actividades deportivas, como se refleja en los siguientes puntos:
 - Es importante que a partir de los **9** años los alumnos realicen habilidades deportivas a través de juegos, juegos predeportivos y juegos globalizados que hagan referencia a núcleos de intereses desarrollados en otras áreas; de ahí la importancia de la interdisciplinariedad.
 - La iniciación y participación en actividades y competiciones deportivas puede comenzar al final del segundo ciclo o principios del tercero, siempre que se realice un deporte de promoción en el centro y formado por equipos homogéneos.
- La conclusión que al final se hace en todos los informes es que se necesita mayor concreción en las indicaciones sobre secuenciación por ciclos para poder desarrollar este área. Y proponen, como síntesis global:
 - Mejor dotación de recursos materiales e instalaciones, pues la mayor parte de los centros carecen incluso de espacios para el aprendizaje de este área.
 - Formación del profesorado en esta etapa.

Area 3.^a: Educación Artística

Características generales del área

- La opinión general es que este área está bien definida y mantiene coherencia con los objetivos tanto de etapa como de área. Los objetivos planteados fomentan la instrucción, la socialización y contribuyen, como se pretende, al desarrollo del individuo y de la persona.
- Muchos profesores insisten en la carencia de especialistas que existe en este momento para impartir adecuadamente este área, y que, si no se sientan las bases de una formación adecuada ya desde el principio, puede ser una de las áreas condenadas al fracaso al no ser valorada la habilidad manual adecuadamente.
- Muchos informes aprecian una contradicción entre la definición de este área como integradora de la Música, Plástica y Dramatización y el planteamiento posterior descompensado y con un claro predominio de la Música sobre las otras dos, dejando la Dramatización relegada a un solo bloque temático de los nueve dedicados al área.
- Un grupo importante de profesores está de acuerdo en que este área está bien estructurada, pero no en su totalidad. No entienden que se hable de un área que integra a otras tres áreas, pues si no se define bien la función de cada una puede convertirse en un cajón de sastre que no eduque en ninguna de las tres.

Objetivos

- La mayoría de los informes consideran que los objetivos de área planteados responden bien a esta etapa, y, aunque son ambiciosos, como lo son casi todos los objetivos propuestos en el Diseño Curricular Base, abren pautas tanto al profesorado del área como a los equipos educativos para que ellos fijen, a través del P. C. C., los objetivos que consideren adecuados para el centro; sin embargo, se pide que sea la Administración quien determine los objetivos mínimos, aunque de forma orientativa.
- De acuerdo con las carencias apuntadas en algunos informes sobre este área, varios profesores piden que se dé más importancia a la Dramatización, ya que en los objetivos, como después en los bloques de contenido, esta parte queda casi absorbida por la Expresión Plástica y la Música. Para estos profesores la Dramatización tiene una enorme

importancia en la interdisciplinariedad y contribuye poderosamente a perfeccionar otras áreas, sobre todo la enseñanza de la lengua, lectura, expresión, vocabulario y vocalización. De ahí que propongan priorizar los objetivos que la posibilitan.

- Respecto a qué objetivos deberían añadirse, eliminarse o modificarse, algunos profesores opinan que su formación generalista les impide en algunas ocasiones establecer la primacía o no de unos objetivos específicos. Es por lo que, aceptando la relación que establece el **DCB** de forma orientativa, dejan al equipo educativo del centro que realice la función de añadir, eliminar o modificar los objetivos adecuados en el P. C. C. y en las programaciones.

Bloques de contenido

- Muchos informes manifiestan su acuerdo con la enumeración de los bloques de contenido apuntados en el **DCB** Manifiestan, según se expresan, gran coherencia interna, es acertada su organización y pueden alcanzar los objetivos que los sustentan. Sin embargo, algunos grupos matizan que entre los bloques hay que priorizar o, al menos, dar más importancia a la Dramatización, un tanto relegada en el **DCB**, por representar la parte más completa dentro del área Artística, pues en ella intervienen elementos expresivos, comprensivos, cognitivos y afectivos que ayudan enormemente a conformar la personalidad del alumno a la vez que le preparan para un adecuado ingreso en la Educación Secundaria Obligatoria.
- De los nueve bloques de contenido que trate el área, cinco se dedican a Música, con lo cual este área queda, en opinión de muchos profesores, excesivamente trabajada en detrimento de la Educación Plástica, que tiene dificultades conceptuales y terminológicas y a la que se dedican sólo tres bloques, y un único bloque a la Dramatización, que queda totalmente irrelevante. De ahí que muchos profesores pidan una nueva redacción y elaboración de este apartado.
- Si hay que aceptar la relación de bloques tal como los propone el **DCB** algunos informes proponen las siguientes modificaciones o cambios:
 - Bloque **1**: El punto 5 de Hechos, Conceptos y Principios tiene un nivel muy alto; de trabajarse, debe hacerse en el último ciclo. Algunos profesores no entienden lo que quiere decir el punto 1 de Procedimientos: "Reconocer aspectos relacionados con los diferentes niveles presentes en la composición de imágenes."
 - Bloque **2**: En cuanto a la Expresión Plástica, si va a ser trabajada solamente por el profesor generalista, necesita más claridad en su expresión.

- Bloque **5**: Falta precisión en el punto 3 de Hechos, Conceptos y Principios. Allí se lee: “Familias de instrumentos: tipos y agrupaciones.” ¿Se refiere a los instrumentos usados en la escuela y a los que el alumno puede construir? Si no es así, sería más propio trabajarlo en la E. S. O. En este bloque proponen introducir un punto nuevo que debería estar entre el 1 y el 2 de Actitudes, Valores y Normas, y que dijera: “Deseo de investigar sobre materiales con posibilidades sonoras.”
- Bloque **6**: Se pide clarificar el término “danza”. ¿Qué tipos de danza? ¿De qué clase? También se pide introducir un punto que diga: “Dominio del espacio por el movimiento.”
- Bloque **7**: Se considera que este bloque puede iniciarse antes del segundo ciclo, utilizando grafías no convencionales, y debería reflejar de algún modo las relaciones que existen entre la Literatura infantil y la Música (rimas, trabalenguas...).
- Bloque **9**: Es éste el punto menos tratado, y por la importancia que tiene al intervenir en ella elementos que ayudan a conformar grandemente la personalidad del alumno, debería desarrollarse mucho más.

Orientaciones didácticas y para la evaluación

- Para muchos profesores, aun aceptando la bondad interna de las orientaciones propuestas en el **DCB**, deberían tratarse siguiendo una línea más espontánea y creativa, pues la propia área lo es. Así el alumno podrá encontrar en ella más libertad, también en la expresión artística, y no sentirse tan sujeto por las normas. Algunos profesores hacen hincapié en que para el **DCB**, según se formula en él, es más importante el proceso a seguir que el resultado final, pero lo que ellos van a valorar en la mayoría de los casos son los contenidos; de ahí que soliciten orientaciones más claras para que se produzca ese cambio de mentalidad.
- Existe un consenso generalizado en la mayoría de los informes en que los criterios de evaluación expuestos son correctos, pero al profesorado no se le oculta la dificultad de aplicarlos, sobre todo en este área en la que los elementos de subjetividad artística son más acusados.
- Varios profesores proponen, dada la importancia que tiene este área para conseguir el éxito pretendido en los objetivos y bloques, no sólo los específicos de área, sino también los de etapa, que se ofrezcan ejemplificaciones concretas, con un programa de formación del área. Así los profesores generalistas, que “diga lo que diga el **DCB** van a ser los que la van a impartir en la mayor parte de los centros”, podrán ser tan com-

petentes en ella como en las demás áreas que integran el currículo. Para conseguirlo demandan:

- Dotar a los centros de los materiales suficientes para poder impartirla con profesionalidad y adecuadamente.
 - Una ajustada programación de la misma en espacio y tiempo, para no convertirla en un área de segunda **(maría)**.
 - La obligación de impartirla en todos los centros, también en las escuelas rurales. Para ello habrá que dotarlas de medios.
 - Formación del profesorado en este área, mediante la organización de cursos teórico-prácticos; cursos con carácter modular, que tengan en cuenta los tres niveles (iniciación, ampliación, aplicación); seminarios con Formador para dar respuesta a los problemas detectados en la práctica diaria. Todos opinan que la formación más apropiada sería la de formación en centros, con el fin de elaborar un adecuado P. C. C.
- Muchos profesores se preguntan extrañados:
 - ¿Por qué dentro de un área que se considera única se pide un especialista para la Educación Musical, pero no para la Expresión Plástica y la Dramatización?
 - ¿Qué clase de titulación se va a necesitar para impartir este área?
 - ¿Cómo va a ser la distribución del horario en el centro para que queden compensadas la Dramatización, la Música y la Plástica?
 - ¿Cómo van a quedar los centros rurales en este área?
Se pide a la Administración que despeje estos interrogantes.

Secuenciación por ciclos

- Pocos informes responden a esta pregunta, ante la dificultad de precisarla. Pero la mayor parte de los que lo hacen piden a la Administración que fije unas pautas orientadoras para la secuenciación en las que se diferencie claramente la importancia que cada una de las partes de este área debe tener: Dramatización, Expresión Plástica y Educación Musical; de modo que ninguna de ellas quede descompensada; pero que sean los centros los que las concreten prescriptivamente en los P. C. C. y las programaciones. Muchos profesores temen que el traslado de un centro a otro de los alumnos les comporte serios problemas si este apartado no se precisa bien.

Area 4.^a: Matemáticas

Características generales del área

- Se mantiene una cierta indefinición al analizar este área, pues pocos son los informes que específicamente responden a esta primera pregunta acerca de este área. Todos los profesores, incluso los que pertenecen a la tradicionalmente llamada rama de letras, ponderan la importancia que este área ha ocupado siempre en todos los niveles de la educación. La mayoría de los informes que analizan la estructura del modelo matemático están de acuerdo con la importancia del proceso de construcción del conocimiento matemático y la interrelación que la matemática juega en el aprendizaje básico de otros conocimientos.
- Existe un acuerdo con la propuesta del **DCB** en destacar que una buena organización en el proceso de aprendizaje de los alumnos se debe en gran medida a la potencialidad que tiene el conocimiento matemático como instrumento conciso, exacto y deductivo de comunicación formal y abstracta. En relación con las demás áreas, la mayoría del profesorado valora la contribución de la matemática a la creatividad, intuición y capacidad de análisis crítico, que tan necesarias son para trabajar otras áreas de esta etapa y como armazón imprescindible y propedéutico para la Educación Secundaria, tanto Obligatoria como Postobligatoria.
- La relación de este área con las demás está bien definida en el **DCB** en la medida que la actividad matemática se presenta de forma globalizada y, además de desarrollar el pensamiento lógico-deductivo, ayuda a la búsqueda de soluciones, a cultivar la tenacidad, tan necesaria en el proceso educativo, e, incluso, afirma un colectivo significativo a la autoestima.

Objetivos

- En la opinión de la mayoría del profesorado los objetivos descritos para este área están correctamente definidos y muestran gran coherencia con los propuestos para toda la etapa. Responden ampliamente a las características de la edad para la que están asignados, ya que desarrollan en el alumno la agilidad mental, la capacidad de plantear situaciones simbólicas (problemas) y darles, o, al menos buscarles, una solución. A pesar de la valoración positiva que se hace de la propuesta del **DCB** en los objetivos para este área, la mayor parte de los informes proponen que deben especificarse por ciclos, asignando a cada ciclo los correspondientes objetivos y redactarlos de una forma más concreta.

- Se propone que en el segundo y tercer ciclo (**8-12**) los objetivos se enuncien en términos de ejecución y que para el primero (**6-8**), en términos de capacidades.
- Sobre los objetivos que deben añadirse, eliminarse o modificarse, varios informes se pronuncian así:
 - Como línea de principio, sería conveniente establecer unos objetivos terminales en cada uno de los ciclos (es decir, secuenciarlos, aunque de forma orientativa).
 - La importancia que se da al uso de la calculadora entra en contradicción con el objetivo que se propone desarrollar el cálculo mental (lo que no quiere decir que no sea conveniente que el alumno se familiarice con ella y que la sepa utilizar y de hecho la utilice en ciertos momentos como un juego y como un instrumento de corrección y autoevaluación).
 - El objetivo **8** resultará difícil de conseguir, pues es tremendamente complicado alcanzar, a esta edad, que el alumno entre en contacto con problemas para formarse un juicio propio.
 - En el objetivo **10** se propone eliminar o al menos modificar la referencia al espacio.

Bloques de contenido

- Es opinión general del profesorado, al estudiar este área, el destacar la coherencia que existe entre los bloques de contenido propuestos y los objetivos planteados, ya que se ha tenido en cuenta en el texto del **DCB** que las matemáticas son un instrumento importante de comunicación formal, que tienen una estructura coherente y lógica y que cuenta con múltiples estrategias y modelos para poder abordar una misma situación con diferentes enfoques, y viceversa. Y tanto más por el hecho de que los bloques de contenidos se presentan a partir de las propias experiencias de los alumnos. Muestran, además, en la opinión de la mayor parte de los informes, una gran coherencia interna y múltiples posibilidades de interrelacionarlos con otras áreas de esta etapa.
- Muchos profesores manifiestan que si se analizan separadamente, los contenidos propuestos no varían demasiado en relación con los programas vigentes, pero quedan muy enriquecidas, sin embargo, al incorporar en el **DCB** procedimientos, actitudes y normas.
- Sin detallar excesivamente a cuáles se refieren (se apuntan a modo de ejemplo: la simetría en los cuerpos geométricos, relaciones entre elementos de un cubo, operaciones con ángulos), varios informes señalan que entre los contenidos propuestos existen algunos extremadamente complejos y abstractos para esta etapa, por lo que sería más

correcto dejarlos para la Educación Secundaria. En cualquier caso se señala que deben ser el propio P. C. C. y las Programaciones las que determinen los contenidos mínimos a alcanzar por los alumnos en cada uno de los ciclos y al final de la etapa.

Orientaciones didácticas y para la evaluación

- En opinión del profesorado, las orientaciones didácticas propuestas en el texto a debate les merecen un juicio favorable, pues combinan el espíritu renovador y novedoso del **DCB** con las que se han venido empleando tradicionalmente y que han demostrado producir resultados positivos. Se destaca, además, como positivo el diseño que se hace de las matemáticas de forma cíclica y la importancia que se da a la manipulación.
- Las orientaciones para la evaluación, en cambio, no concitan igual consenso, y no porque no se consideren correctas, sino porque son difíciles de concretar, demasiado generales y, sobre todo, difíciles de aplicar. Al profesor se le pide que emita un juicio de valor complejo y objetivo sobre cada alumno y no se le dan, según las orientaciones del **DCB**, criterios precisos para poder hacerlo. Se le pide que la evaluación en esta etapa sea continua y orientadora, pero ¿cómo se refleja esa norma de forma favorable? Tanto más que por lo exacto que se considera al conocimiento matemático, los profesores que lo enseñan tienden a ser excesivamente estrictos a la hora de evaluar. Se da una dificultad añadida a la hora de realizar la evaluación en este área. Esta dificultad se formula en forma de preguntas: ¿Podrá tener el alumno calificaciones diferentes, aun habiendo adquirido contenidos similares, por el hecho de que la evaluación inicial sea diferente? ¿Qué medirá la evaluación final: progresos, conocimientos finales, actitudes, tendencias...?
- Casi todos los profesores demandan, al final de sus reflexiones, modelos más ajustados y precisos para desarrollar y concretar el proceso de evaluación.

Secuenciación por ciclos

- Existen dos líneas de respuesta a la pregunta de si son claras y suficientes las indicaciones que se hacen para la secuenciación en ciclos. Para muchos sí lo son, pero lo condicionan a que los centros cuenten con equipos docentes muy profesionalizados y capaces de trabajar de forma

coordinada y que se tomen en serio lo que significa elaborar un P. C. C. Otros profesores consideran que ni son claras ni suficientes y, con un cierto deje de pesimismo, opinan que no se van a dar en los centros estas secuenciaciones, esperando que sean las editoriales las que, a través de los libros de texto, realicen esa función.

Area 5.^a: Lengua y Literatura

Características generales del área

- Numerosos informes que analizan este área opinan que está bien definida y que ha sido muy acertado el potenciar y valorar el lenguaje oral y la recuperación de la literatura, para contraponerlos a la pobreza de lenguaje con la que hoy se expresan los alumnos. Se da importancia, asimismo, con el aprendizaje de este área, y tal como se propone en el **DCB**, a la dimensión individual y social del alumno. Este área, a lo largo de todo el proceso educativo, puede y debe ser, tal como se propone, el eje globalizador de toda la educación. Muchos profesores afirman, como postulado indiscutible, que todo lo que se haga **en y por** este área será en beneficio de la mejora de la calidad educativa en particular y del progreso y aumento de la cultura social en general.
- Algunos profesores específicos de este área están de acuerdo en que tal vez sea ésta una de las áreas que menos matizaciones negativas precisa, ya que en el **DCB** se establece claramente la prioridad de las funciones comunicativa, representativa y de regulación de conductas para abordar el fenómeno lingüístico y su tratamiento didáctico. La consideración prioritaria de esas tres funciones permite incluir el enfoque adoptado por el Diseño Curricular Base entre los de tipo “comunicativo-funcional”. Consideran que la adopción de este enfoque es enormemente positiva, ya que tiene implicaciones directas en la selección de los objetivos de área y de los bloques de contenido para la etapa.
- Se destaca que es la primera vez que en la historia de los sucesivos planes de estudio o reformas parciales o totales de la enseñanza es potenciada la función comunicativa del lenguaje como eje para el tratamiento didáctico de la Lengua y la Literatura. Lo que supone superar la carga excesivamente academicista de planteamientos anteriores que ignoraban en absoluto los fenómenos de la lengua y los elementos no verbales de la comunicación.
- Algunos informes recogen que este nuevo enfoque tiene importantes implicaciones para la definición del perfil del profesorado del área y los

retos que su perfeccionamiento va a comportar: supone un trabajo de formación teórica y didáctica que significará una verdadera reconversión profesional del profesorado del área.

- Algunos acusan al documento de mantener un cierto eclecticismo, ya que intenta dar cuenta de todos los fenómenos asociados al uso de la lengua como medio de comunicación. Algunos profesores echan en falta también en el **DCB** las fuentes psicolingüísticas y la fuente sociológica; consideran que es la parte más endeble y menos desarrollada del documento.

Objetivos

- *Es opinión general entre el profesorado que los objetivos de este área, además de estar claramente expuestos, son los más adecuados y mantienen coherencia con el enfoque comunicativo-funcional. El problema está fundamentalmente en el modo de alcanzarlos. Aunque el número de objetivos es corto, su contenido es amplio y diversificador, lo que implica coherencia con el enfoque abierto del **DCB**. Entre las deficiencias que algunos profesores aprecian en los objetivos destacan el que no se definan claramente las cuatro destrezas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. Piden que, como aprendizaje básico que son, se potencien mucho más.*
- Algunos profesores de la especialidad de este área ven contradicciones entre los objetivos y los bloques de contenido que deben permitir su consecución, aunque no aclaran las razones de esta contradicción.
- Entre los objetivos que algún grupo propone eliminar se encuentra el objetivo 10, “por no estar clara ni su formulación ni lo que en él se pretende”.
- Respecto a los objetivos que se deben destacar, algún grupo apunta que *se deben resaltar los objetivos que hacen referencia a la comprensión y expresión de todo tipo de mensajes, pues es éste, en definitiva, el objetivo principal de este área.*

Bloques de contenidos

- La mayor parte de los informes opinan que los bloques de contenido guardan coherencia con los objetivos propuestos. Se encuentran bien interrelacionados unos con otros, por lo que resulta difícil encontrar diferencias significativas entre algunos de los bloques. A pesar de este

juicio, en principio positivo, matizan que la selección de actividades para los contenidos conceptuales, procedimentales y aptitudinales en su conjunto resulta complicada.

- Un grupo menos numeroso considera que los contenidos parecen poco orientadores y justifican su afirmación diciendo que tienen un carácter disperso. No obstante, matizan que, como no son conocimientos absolutos, lo importante es conseguir los objetivos. Los bloques de contenidos ya se especificarán en el P. C. C. y en la programación de centro.
- Ante el deficiente uso que hacen los alumnos, tanto del lenguaje oral como del lenguaje escrito, muchos profesores proponen que se potencie de forma generalizada en todos los bloques este uso del lenguaje. Todo lo que se haga en este aspecto será en beneficio del aprendizaje de todas las demás áreas.
- Respecto a cómo están organizados los bloques de contenido, la mayoría opina que es acertada su organización, aunque, por la flexibilidad del enfoque del **DCB**, ésta pueda ser modificada en otro sistema de bloques. Hay quien propone que los seis bloques se reduzcan a tres, con esta simplificación: 1-2 el primero, 3-4, el segundo y 5-6 el tercero. Este esquema, dicen, ayudará a la secuenciación.
- Otra propuesta que se hace es que el bloque sexto se reparta entre los cuatro primeros bloques; de no ser así, en él se debe abordar el tema de la **prensa** como objeto directo de estudio y no esperar a hacerlo en la Educación Secundaria Obligatoria.
- Entre las propuestas que se formulan para ampliar los contenidos, pocas se pronuncian por añadir bloques nuevos, pero se pide en cambio que se añadan a los contenidos textos literarios clásicos, que sí se echan en falta.
- Un grupo de profesores apunta que el bloque 4 es excesivamente denso y, por tanto, se impone una redacción más breve.

Orientaciones didácticas y para la evaluación

- La mayoría de los informes opinan que, como pautas generales, las orientaciones didácticas formuladas en el **DCB** son válidas, pero que deben ser matizados algunos aspectos para no producir ambigüedad, sobre todo cuando se hace referencia a los principios psicopedagógicos del lenguaje.
- Respecto a las orientaciones para la evaluación se mantiene la línea de apuntar la dificultad de llevarla a cabo según los criterios que propone el **DCB**. Muchos profesores, aun cuando las valoran positivamente, piden a la Administración mayor concreción por la dificultad que

encierra su aplicación y porque “va a ser la piedra de toque” del éxito o fracaso tanto del profesor como del alumno.

- Para muchos profesores, aun cuando parten de su buena voluntad y de deseo sincero de preparación, les resultará prácticamente imposible, sobre todo por falta de tiempo, confeccionar las fichas individuales y pormenorizadas del grado de adquisición alcanzado en cada objetivo por parte del alumno, según pide el **DCB**.
- Casi todos proponen:
 - Concretar más las ejemplificaciones.
 - Detallar más los diversos modelos de evaluación.
 - Dada la importancia que este área tiene en todo el proceso de aprendizaje, formar mejor al profesorado dotándole de medios materiales.

Secuenciación por ciclos

- A pesar de la cantidad de indicaciones que el **DCB** aporta para esta función, en la mayoría de los informes se repite la propuesta de que la Administración debe determinar mejor las bases y criterios de secuenciación, aunque esas indicaciones mínimas deben ser orientativas y no prescriptivas, dejando en último término al P. C. C. la concreción definitiva.
- Varios informes señalan que una excesiva secuenciación supondría parcelar tanto los objetivos como los contenidos de modo innecesario y podría romper el enfoque comunicativo y globalizador que el propio **DCB** propone para esta etapa.

Area 6.ª: Lenguas Extranjeras

Características generales del área

- Existe un consenso generalizado en que, tal como se presenta el modelo en el **DCB**, este área está bien definida. Se considera un acierto el comienzo del aprendizaje de una lengua extranjera a los **8** años (segundo ciclo de la etapa), ya que, lo que se venía haciendo hasta ahora, y mucho

más después de la integración de España en Europa y de la importancia y auge de las comunicaciones entre los pueblos, era un error imperdonable. Aprecian el enfoque comunicativo, motivador y de profundo respeto que manifiesta el **DCB** hacia todo ese contraste cultural que emana del aprendizaje de otra lengua y el uso de la lengua como factor decisivo de la comunicación significativa.

- Es un acierto para muchos de los informes analizados la estructuración que se hace de este área en relación con las demás, de modo especial con la de Lengua y Literatura, ya que el conocimiento de la propia lengua enriquecerá el aprendizaje de las lenguas extranjeras elegidas.
- Se manifiesta inquietud por la falta de preparación que los profesores tienen actualmente en España sobre idiomas extranjeros. Y esta preparación, **se subraya**, no se improvisa. Y se preguntan:
 - ¿Dónde se van a impartir para el profesorado de este área las clases de capacitación pedagógica y metodológica?
 - ¿Se ha pensado ya en cómo se modificarán los planes de las Escuelas Universtarias del Profesorado o Facultades de Filología para ir poniendo al día estas enseñanzas, mediante una didáctica acorde a los objetivos que se quieren alcanzar en las diversas etapas del sistema educativo?
 - ¿De qué tiempo se dispondrá para llevar a cabo esa capacitación?
 - ¿Cuántas opciones tendrán los centros para poder impartir este área?
 - En las zonas pequeñas o medianas, si un alumno cambia de centro y con una lengua primera aprendida, ¿se le garantiza que en el nuevo centro podrá continuar aprendiéndola?

Objetivos

- Parece un acierto el planteamiento que hace el **DCB** sobre los objetivos de este área. Según la mayoría de los profesores, además de ser coherentes con lo de la etapa, los objetivos que se pretenden conseguir están enfocados a lograr que el alumno pueda alcanzar en la lengua extranjera lo que ha conseguido en su propia lengua, además de mejorar la capacidad comunicativa, en una cultura pluricultural y plurilingual.
- A pesar de la bondad en el enunciado de los objetivos, éstos parecen tener un planteamiento demasiado ambicioso. Este posible desequilibrio podrá compensarse, esperan, a la hora de secuenciar los contenidos y los ciclos en el P. C. C. y en las Programaciones. Es importante para muchos profesores, sobre todo en los centros de una misma zona, que se clarifique qué lengua/as se va/n a impartir en la etapa de Primaria

para que coincida/n con la que se impartirá/n en la etapa de Secundaria obligatoria e, incluso, postobligatoria.

- Aun teniendo claro que la enumeración de los objetivos a alcanzar es correcta, a pesar de que se puedan modificar o incluso suprimir algunos, el **DCB** no hace referencia a sobre cuántas horas semanales podrá disponer el profesor para impartir este área. Sin el conocimiento de este dato es imposible dar un juicio acerca de si los objetivos diseñados son adecuados o son simplemente una utopía inalcanzable; si hay que modificar alguno o, por el contrario, aumentar otros.
- Respecto a los objetivos a modificar, algún colectivo propone lo siguiente:
 - Objetivo **3**: Se propone dividirlo en dos partes: **una**, establecer relaciones entre el significado, la pronunciación y la representación gráfica de las palabras; **dos**, reconocer los aspectos sonoros, rítmicos y de entonación específicos de la misma.
 - Los objetivos **8** y **9** están relacionados con la primera parte del objetivo **3**, y, por tanto, deben situarse en su contexto adecuado.

Bloques de contenido

- Existen opiniones diferentes a la hora de enjuiciar si los bloques de contenido son coherentes con los objetivos y si es acertada su organización.
- Para muchos profesores, sobre todo los que imparten alguna lengua extranjera, sí son coherentes y su organización es acertada, con tal que se mantenga el orden fijado para su aprendizaje: conocimiento del idioma de forma oral, conocimiento del idioma de forma escrita y conocimiento sociocultural del idioma.
- La descripción que el **DCB** hace de los bloques de contenidos es tan amplia que casi lo abarcan todo. De ahí que se imponga una secuenciación que debe estar recogida en el P. C. C. y en conexión con los centros de la misma zona o demarcación.
- Otro grupo de profesores a los que los bloques de contenidos les parecen densos, farragosos y difíciles de interpretar, pues no les acaban de convencer los términos de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Prefieren la enseñanza tradicional de las lenguas. Apoyan su opinión en que, precisamente en este área de lenguas extranjeras existen en el mercado un sinfín de textos buenos y didácticos, difícilmente superables por los P. C. C. que vayan a elaborarse en los centros.

Orientaciones didácticas y para la evaluación

- Según el juicio de la mayoría de los informes, las orientaciones didácticas propuestas en el **DCB** son correctas y suficientes. Y esto por múltiples razones:
 - son una novedad para esta etapa, en la que no existían criterios orientadores;
 - se adaptan adecuadamente a los ritmos de aprendizaje de la edades de los alumnos de esta etapa;
 - reflejan un conocimiento claro del alumno;
 - facilitan un trabajo interdisciplinar con otras áreas.
- No es tan unánime la opinión sobre las orientaciones para la evaluación. A las razones que se dan en otras áreas, descritas anteriormente, para resaltar la dificultad de aplicarlas, se añade el que para este área en Primaria la propuesta del **DCB** sigue las mismas pautas que en Secundaria. En esta etapa sólo debe funcionar la evaluación continua; no tiene sentido hablar en términos de autoevaluación. Los criterios y orientaciones para evaluar deben estar claramente secuenciados, aunque siempre, por coherencia con un currículo abierto y flexible, debe hacerse de forma orientativa.

Secuenciación por ciclos

- Los criterios que ofrece el texto del Diseño Curricular Base para la secuenciación por ciclos parecen correctos, ya que en este área más que en ninguna otra las normas deben ser más objetivas y precisas, por la propia secuenciación de contenidos que tiene su aprendizaje.
- De los pocos que han respondido a esta pregunta, la mayoría de los informes están de acuerdo en que sea la Administración quien fije los criterios mínimos de forma orientativa (algunos opinan, incluso, que de forma prescriptiva) y que sean los Proyectos Curriculares de Centro quienes los fijen de forma prescriptiva.
- Muchos profesores opinan que este área, de modo especial en el aprendizaje de la lengua inglesa, está casi totalmente cerrado por la enorme variedad de textos que existen en el mercado, algunos de ellos de gran calidad.

Educación Secundaria Obligatoria

Situación de la etapa

LA ampliación de la educación obligatoria y gratuita hace posible la configuración de una etapa de Educación Secundaria con identidad propia entre los doce y los dieciséis años, en la que fundamentalmente se lleve a cabo la preparación de los adolescentes para ser en el futuro ciudadanos de una sociedad plural, democrática y tecnológicamente avanzada.

Las finalidades que presiden la acción educativa a lo largo de toda la Educación Secundaria Obligatoria aparecen matizadas por una serie de

principios agrupados en torno a dos dimensiones bipolares: los principios de una enseñanza comprensiva, a la vez que diversificada; y los principios derivados del carácter terminal, a la vez que preparatorio para los siguientes niveles educativos asignados a la etapa. En ambas dimensiones han de hallarse los oportunos puntos de equilibrio donde se concilien los principios y valores mencionados.

La extensión de la obligatoriedad y la definición de una educación básica y común para todos los ciudadanos, propia de esta etapa, lleva necesariamente aparejado el principio de no selectividad y el carácter no discriminatorio de la misma.

El principio de enseñanza comprensiva debe complementarse con una oferta de enseñanza diversificada que proporcione satisfacción real a las necesidades educativas de los alumnos. Esto supone, entre otras cosas, una concepción del currículo que posibilite la flexibilidad en su concreción en los centros, un margen de opcionalidad creciente a lo largo de la etapa, agrupaciones flexibles de los alumnos y otros mecanismos de respuesta a la diversidad.

Los objetivos generales de esta etapa traducen las finalidades de la misma a las distintas capacidades necesarias para alcanzarlas. Tales objetivos contemplan capacidades de tipo cognitivo, de equilibrio personal, motrices, de relación interpersonal y de inserción y actuación social.

Observaciones generales

1. Dada la amplitud en el tratamiento de esta etapa de **Educación Secundaria Obligatoria** y debido igualmente a las **9** áreas sobre las que hay que realizar la síntesis, se ha preferido, como criterio clarificador, dar una estructura más globalizadora de las respuestas a **cada área** en los cinco apartados siguientes:

1. **Características generales del área**
2. **Objetivos**
3. **Bloques de contenidos**
4. **Orientaciones didácticas y para la evaluación**
5. **Secuenciación por ciclos**

2. De modo diferente a como se ha venido trabajando en los apartados anteriores, en los que se sintetizaba la respuesta, indicando el matiz, la sugerencia o la propuesta de cada colectivo que lo hacía, individualmente nombrado, en el bloque de **Educación Secundaria Obligatoria** se globaliza el matiz, la sugerencia o la propuesta sin especificar qué colectivo lo propone o de qué informe se extracta, cualificando cuantitativamente dicho matiz, sugerencia o propuesta por el grado de repetitividad con el que aparece en los informes o documentos remitidos a la Dirección General de Renovación Pedagógica sobre el **Debate del Diseño Curricular Base**.

Visión general de la etapa

- Existe una opinión generalizada de que esta etapa constituye uno de los tramos más complejos y novedosos del sistema educativo propuesto. Para la mayoría de los profesores, tal como se traduce de los informes recibidos, esta etapa trasciende lo meramente académico para convertirse en el eje de la Reforma dentro de su doble valor —**terminal y propedéutico**— y de su apreciación de etapa de formación común básica y equilibrada, así como de educación polivalente, base de formaciones posteriores.
- Entre las reflexiones y sugerencias que aportan los profesores a la hora de valorar esta etapa, la mayoría de los informes incide en:
 - La importancia del equilibrio entre comprensividad y opcionalidad que ofrece el **DCB** en el marco de un currículo flexible.
 - La existencia de unos centros para impartir esta etapa que obedezcan a la estructura y a los fines propios de la misma, aun reconociendo las graves dificultades que ello conlleva (centros **12-16** y/o centros **12-18**).
 - Equipos directivos con una formación rigurosa y fundamentada, responsables en estos primeros años de la puesta en marcha del nuevo modelo educativo de la dinamización de los centros. Para conseguirlo se proponen dos líneas de trabajo: **una**, arbitrar cursos necesarios de formación que tengan en cuenta el perfil específico de estos equipos; **dos**, cursos de formación para conseguir estrategias de dinamización de la puesta en marcha del nuevo sistema educativo.
 - Un profesorado específicamente preparado, cuya cohesión como equipo docente, con independencia de la actual situación administrativa, quede garantizada mediante la potenciación de los Organos de Coordinación Didáctica del centro.

Estas exigencias básicas no se conseguirán —afirma la mayoría de los informes enviados— **si no se atiende a una formación rigurosa y**

fundamentada de los equipos directivos de los centros, asegurando la máxima estabilidad a través de la oportuna incentivación.

- La inmensa mayoría de los profesores que responden a las cuestiones generales planteadas sobre si esta etapa está bien definida en sus características y objetivos, lo hacen de modo afirmativo. Hay un acuerdo generalizado en que los objetivos generales y terminales de esta etapa abarcan todos los aspectos necesarios para el desarrollo integral de la personalidad del alumno. Se valora también de forma general el que los objetivos, los bloques de contenidos, las orientaciones didácticas y para la evaluación y la secuenciación en ciclos se presenten de forma interrelacionada.
- Destacan la importancia que asume el **área**, desde el punto de vista pedagógico, como recurso organizativo del currículo para agrupar una cierta variedad de objetivos y bloques de contenidos diversos de cara a una cultura de base más integrada y más útil para la vida fuera de la escuela. Existe un numeroso grupo de profesores que se decantan por ir pasando progresivamente en esta etapa, dentro del fin terminal y propedéutico que tiene, del concepto de área al de disciplina.
- Se valora, aunque desde puntos de vista a veces contradictorios, la importancia que el currículo da a la comprensividad y a la diversidad; la primera como opción tendente a conseguir una cultura común para todos los ciudadanos, que compense las desigualdades sociales de base, y la segunda como mecanismo que aspira a atender las diferencias individuales y la salida del alumno al mundo del mercado. Muchos profesores apuntan que la opcionalidad no debe ser el dar a los alumnos **más de lo mismo**, sino la posibilidad de construir cosas distintas ofertando vías de acceso a los mismos Objetivos Generales a través de saberes más funcionales. El criterio de aumentar progresivamente el espacio de opcionalidad a lo largo de esta etapa implica, necesariamente, la reducción del peso relativo de las diferentes áreas que configuran el **DCB**, sobre todo en el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria, dando paso progresivamente al concepto de disciplina.
- Proponen especificar más intensamente el concepto de evaluación, ejemplificando el proceso y estableciendo un esquema evaluativo que tenga en cuenta los aspectos de retroacción y proacción en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Debe llevarse a cabo por especialistas, de forma sistemática, continuada y eficaz.
- Inciden en la importancia que para esta etapa tiene la calidad de la enseñanza. Esta calidad la hacen depender de mecanismos externos a la propia Administración, fundamentalmente de la calidad de los profesores, y de la oferta de materiales didácticos, realizados coherentemente de acuerdo con los principios básicos expuestos en el Diseño Curricular Base.
- Consideran que deben existir canales y mecanismos dentro del sistema educativo de renovación permanente del profesorado y del currículo, acentuando la racionalidad organizativa de los centros y de la gestión de todo el sistema escolar.

- Un punto en el que muchos profesores coinciden es en el de proponer distintas sugerencias para la mejora de la calidad de esta etapa creando los mecanismos del diagnóstico y control de la misma.
- Algunas de las respuestas aportadas abogan positivamente por la existencia de pruebas externas, basadas en los contenidos mínimos y en las capacidades obligadas, que se situarían en el tramo **no obligatorio** de la Educación Secundaria Obligatoria.

Area 1: Ciencias de la Naturaleza

Situación de la propuesta

LAS Ciencias de la Naturaleza forman parte de las llamadas **ciencias empíricas**... La Física, Química, Biología y Geología proporcionan el entramado básico de las Ciencias de la Naturaleza en el DCB.

El área de Ciencias de la Naturaleza se configura en la Educación Secundaria Obligatoria como una unidad curricular con un doble fin: mantener una aproximación de conjunto al conocimiento de los fenómenos naturales y subrayar las relaciones y conexiones entre los mismos.

Las Ciencias de la Naturaleza utilizan unos procedimientos de indagación y verificación de los enunciados e hipótesis sobre su objeto de estudio —los fenómenos naturales— que las diferencian de las ciencias formales. Existe un cierto paralelismo entre las grandes concepciones del conoci-

miento científico y las estrategias didácticas utilizadas para promover su aprendizaje en el aula.

Uno de los aspectos fundamentales para enseñar y aprender Ciencia es conocer su estructura... Los alumnos construyen el conocimiento científico a partir de sus ideas y representaciones previas... sobre la realidad a la que se refiere dicho conocimiento. La enseñanza de la Ciencia consiste, pues, fundamentalmente en promover un cambio en dichas ideas y representaciones con el fin de acercarlas progresivamente al entramado conceptual y metodológico del conocimiento científico tal como aparece estructurado en el momento actual.

En resumen, puede decirse que desde el área de Ciencias de la Naturaleza se contribuye de forma decisiva al desarrollo y a la adquisición de las capacidades de los alumnos que señalan los Objetivos Generales de la Educación Secundaria Obligatoria en cinco aspectos fundamentales:

- Se colabora a una mejor comprensión del mundo físico, de los seres vivos y de las relaciones existentes entre ambos mediante la construcción de un marco conceptual estructurado.
- Se promueve la adquisición de procedimientos y estrategias que permiten explorar la realidad y afrontar las situaciones problemáticas de una manera objetiva, rigurosa y contrastada.
- Se contribuye al desarrollo de habilidades de comprensión y expresión correcta y rigurosa de mensajes científicos y tecnológicos.
- Se realiza una importantísima aportación al desarrollo de valores de respeto y tolerancia y a la adopción de actitudes de flexibilidad, coherencia y antidogmatismo en las relaciones humanas.
- Se contribuye al equilibrio personal mediante el conocimiento de las características, posibilidades y limitaciones del propio cuerpo, el desarrollo de hábitos adecuados de cuidado y salud corporal y el análisis de las relaciones existentes con los elementos del entorno.

Estructura general del área

- Entre los informes recibidos existe una opinión numerosa que no ve **bien definida este área**, y proponen para obviarlo dos opciones: mantener las actuales áreas del Bachillerato (Ciencias Naturales y Física y Química) o bien mantener, como *mal menor*, el **área de Ciencias de la Naturaleza** en el primer ciclo de la E. S. O. y separar el área en el segundo ciclo. Proponen asimismo mantener el área troncal a lo largo de los cuatro años de la etapa. Si la obligatoriedad del área se reduce a los tres primeros años, opinan que se deberían reducir los contenidos prescriptivos.

- Por otra parte, si se exceptúan algunos matices, en los que el profesorado no coincide totalmente con la propuesta **ofertada en el DCB**, la mayoría opina que esta área está bien definida **en sus características**. Los matices y las propuestas alternativas correspondientes hacen referencia fundamentalmente a dos problemas: la globalización del área y la secuenciación de contenidos.
- Respecto al primero de los problemas diseñan alternativas **diversas**, diferenciando entre Ciencias Naturales y Física y Química, con hipótesis diferentes para los dos ciclos.
- Respecto a la secuenciación existe una opinión generalizada en que el **DCB** sea más cerrado, fijando los contenidos mínimos para el primer ciclo y el tercer y cuarto año por separado. Algunos advierten una contradicción en el planteamiento de área durante los tres primeros años de la etapa y la oferta de la Física y Química como optativa en el último año.

No existen aportaciones significativas al tema de los objetivos. Se exponen a continuación las **sugerencias más importantes** recogidas en los informes recibidos.

Se da, en opinión de la mayoría de los informes, una buena correspondencia entre ambos bloques de objetivos, aunque no existe diferencia *notable entre los objetivos de etapa y los objetivos de área*.

- Un grupo numeroso de profesores mantiene una actitud crítica y preocupada en torno a dos puntos:
 - a. ¿Está suficientemente justificada la agrupación, en una única área, de disciplinas diferentes como la Física y la Química con las Ciencias Naturales?
 - b. ¿Por qué el área se saca del tronco común y se ofrece como optativa en el cuarto curso?

A la pregunta **a** responden diciendo que la experiencia de la Reforma Experimental de las EE. MM. en este punto tuvo un balance negativo. Tampoco está claro —**dicen**— el hecho de que los dos primeros años deban impartirse de forma más globalizada y en los dos últimos se pueda introducir la enseñanza disciplinar. Muchos profesores opinan que las diferentes ciencias tienen objetos y métodos suficientemente diferenciados como para merecer tratamientos didácticos también diferentes.

- Muchos profesores plantean el problema de la existencia de una formación inicial y un funcionamiento de los departamentos muy diferentes y que no se encuentran preparados **para impartir conocimientos de partes de la ciencia que desconocen en toda la profundidad necesaria**.
- La existencia en el currículo ofertado por el M. E. C. —**afirman**— de una opción en el cuarto curso en la que se puede escoger el área de las Ciencias de la Naturaleza (Física y Química) hace emerger como

asignatura disciplinar la Física y la Química, lo que induce a pensar —**dicen**— que en tercer curso sería conveniente impartir los contenidos referidos a la biología y geología.

Añaden que la agrupación **área** en estas disciplinas es un poco artificial, pues, mientras se pretende que exista sólo un **área**, se conserva la especialización del profesorado en cada una de las disciplinas que componen el área.

- Un grupo amplio de profesores propone que esta **área de Ciencias de la Naturaleza** se desdoble en dos áreas: **Física-Química** y **Ciencias Naturales** (Biología y Geología), señalando varias razones para justificar su propuesta (se consigue una enseñanza de más calidad, no existe una idea general de área, el profesorado no está formado...) y postulando que se dé una coordinación real entre estas dos áreas y las de Matemáticas y Tecnología. Afirman no entender por qué la globalización en un área afecta sólo a estas disciplinas y no a las demás.
- La Asociación Nacional de Inspectores de Bachillerato del Estado en el estudio que hacen del área de Ciencias de la Naturaleza estructuran su trabajo en tres líneas:

a. Estructura del DCB de Ciencias de la Naturaleza y bases fundamentales en las que se asienta.

Hacen especial hincapié en las bases epistemológicas y psicopedagógicas que subyacen en el diseño, explicando las repercusiones prácticas que se derivan de estas bases, así como las decisiones que el profesorado debe tomar en un centro para adaptar su práctica docente a la propuesta curricular.

b. La unidad didáctica como ejemplo de las decisiones que deben tomarse a partir del DCB.

A través de la unidad didáctica ofertada en las ejemplificaciones, tratan de deducir todos los aspectos a tener en cuenta.

c. El problema de la secuenciación. Criterios que deben tomarse en cuenta.

Desarrollan las diferentes variables que han de tenerse en cuenta a la hora de secuenciar los diferentes bloques de contenidos que se proponen en el **DCB**.

Proponen una diversificación gradual de los currículos mediante la implantación de un cierto grado de optatividad desde el tercer curso, empezando de una manera modesta y completándola en el último curso de la etapa (20-25% en tercero y 30-40% en cuarto). La consecución de **los objetivos** propuestos pasa necesariamente por el trabajo con ciertos contenidos. Un determinado objetivo —**concluyen**— puede lograrse a través del estudio de diferentes contenidos, pero no girando en el vacío con ausencia total de contenidos.

Objetivos

- Respecto a la correspondencia entre los objetivos de **área** y de **etapa**, la mayoría afirma que se corresponden bien, son coherentes con los de etapa, ya que se encuentran subordinados a ellos. Valoran positivamente el que sean amplios y generales, ya que **facilitan la realización de adaptaciones curriculares fuertes y permiten enriquecer los procedimientos evaluativos, al exigir una valoración global de los procesos de aprendizaje.**
- Para muchos profesores no queda claro si los objetivos son prescriptivos u orientativos. Si son **prescriptivos**, son demasiados, muy ambiciosos, difícilmente alcanzables y susceptibles de ser interpretados a diferentes niveles de exigencia. Deben diferenciarse entre los que se consideran imprescindibles (tres o cuatro) y los secundarios. Si son **orientativos**, les parecen adecuados como guía a seguir.
- Respecto a si los objetivos responden bien a los de la etapa, responden que sí, pero que no los ven distintos de los allí expuestos. Existe opinión unánime en que la consecución de estos objetivos sólo será posible si se dan los prerrequisitos imprescindibles (fundamentalmente la reducción de la **ratio**).
- Un grupo de profesores opina que dentro de los objetivos generales de esta etapa les parece poco explicitadas las capacidades de tipo motriz, cuando existen áreas en las que estos objetivos tienen una importancia fundamental, como por ejemplo en el objetivo específico de área de Ciencias de la Naturaleza número **6**. Y proponen la redacción de un objetivo general para esta etapa semejante al objetivo común número **8** de las actuales enseñanzas experimentales para la Reforma de las EE. MM.: **tener un hábito racional de trabajo intelectual y manual y utilizar adecuadamente las técnicas respectivas.**
- Entre los objetivos de área que habría que suprimir se proponen los objetivos **3** y **10** de los propuestos en el **DCB**, debido a que se proponen unos conocimientos demasiado profundos de las materias.

Entre los objetivos a modificar se proponen los objetivos **4** y **5** con la siguiente redacción:

Objetivo 4:

“Participar en la planificación y realización en equipo de experiencias científicas sencillas, valorando las aportaciones propias y ajenas en función de los objetivos establecidos, mostrando una actitud flexible y de colaboración y asumiendo responsabilidades en el desarrollo de las tareas.”

Objetivo 5:

“Elaborar informes sobre las actividades de investigación de fenómenos naturales o de resolución de problemas en los que hayan

participado, distinguiendo los datos de las conjeturas e interpretaciones y velando por garantizar la plena comprensión del proceso descrito.”

Un grupo minoritario del profesorado opina que los objetivos son muy pretenciosos y difíciles de conseguir, de modo especial el **2**; están formulados de forma ambigua e inconcreta y se advierte un predominio —**dicen**— de objetivos psicológicos sobre los pedagógicos y científicos, para obviar lo cual sugieren un mayor equilibrio.

Bloques de contenidos

- La mayor parte de los documentos valora la coherencia y la organización de los bloques de contenido, aunque hay quien opina que la organización ofertada puede incluir determinados métodos no compartidos. Existe asimismo una opinión generalizada, aunque no mayoritaria, en que son excesivos en este área, sobre todo si no se fija el tiempo a dedicar para su desarrollo. Muchos proponen que se organicen y prescriban los *mínimos fundamentales para alcanzar los objetivos y se dejen como orientativos los demás*. Existe alguna reticencia a aceptar los contenidos actitudinales en este área. Algunos colectivos proponen ampliar algunos, de modo especial, en la disciplina de Biología. La mayor parte aboga por ampliar las orientaciones y las ejemplificaciones.
- Para un grupo importante de profesores la acumulación de contenidos que presenta este área puede ser uno de los vicios más significativos del sistema actual, por cuanto hace imposible a los alumnos conseguir su dominio. Proponen que se enseñen pocos contenidos, ya que los propuestos son excesivos, pero firmemente asentados; esto puede llevar al alumno con naturalidad a la consecución de capacidades interesantes como culminación del proceso de aprendizaje. Para ello es conveniente que se recojan para este área los mínimos imprescindibles para conseguir los objetivos.
- Al analizar los **15** bloques de contenidos propuestos en el **DCB** se tropieza —**dicen**— con una importante limitación a la hora de determinar la viabilidad del proyecto: el desconocimiento de los recursos que se pondrán a disposición de su realización práctica. Y por recursos entienden fundamentalmente: tiempo disponible, medios materiales y profesorado que se encargue de la tarea. Afirman que el tiempo es un condicionante sustancial en el mantenimiento del carácter experimental intrínsecamente ligado a este área. La escasez de tiempo genera el olvido del laboratorio y convierte en libresca a la enseñanza de las Ciencias.

- Entre los bloques que deben ser modificados se apuntan:
 - En el bloque **2** debe nombrarse específicamente el Sistema Periódico de los Elementos.
 - El bloque **9**, “La mujer y el hombre, seres vivos”, debe ser modificado en su título o bien incluirse en el bloque **8**.
 - Que se hable más de **genética y evolución**.
 - El bloque **5**, “La Tierra y el Universo”, debe dejar de tener un enfoque geocéntrico, considerando a la Tierra como cuerpo celeste del Universo.
 - En el bloque **10** se pide que se incluya la Agricultura de la zona, las mejoras genéticas y el modo de combatir las plagas del entorno.
- Entre los que habrá que añadir se propone:
 - Un bloque específico sobre la evolución histórica de la Naturaleza.
 - Un bloque sobre **microbiología e inmunología**, abordando entre sus ejes de contenidos las **enfermedades de transmisión sexual**.
- Muchos de los informes, como síntesis final, proponen:
 - Ampliar las orientaciones que se realizan al comienzo de cada bloque. Con esto se consigue facilitar la comprensión de lo que se pretende conseguir y dar pautas para la distribución y secuenciación de los contenidos a lo largo de la etapa y los ciclos.
 - No disminuir la especificación de contenidos (de los tres tipos) que se realiza. Esta especificación se debe mantener como orientadora y sólo prescribir los títulos más generales que se consideran fundamentales.

Orientaciones didácticas y para la evaluación

- Entre las respuestas recogidas en los informes remitidos sobre este área de Ciencias de la Naturaleza para la mayoría de los profesores que contestan, de modo especial el profesorado de E. G. B., las Orientaciones Didácticas no suponen una gran novedad. Forman parte —**afirman**— de la pedagogía activa que vienen aplicando en las aulas. Opinan que va a suponer mucho más esfuerzo el dividirse en tantos conceptos: valoración de intuición, de procedimiento psicológico, de razonamiento lógico, etc. Difícilmente se podrán conseguir resultados eficaces si no se disminuye la **ratio**.
- Matizan que las orientaciones didácticas que se ofrecen en el **DCB** están basadas en teorías psicopedagógicas constructivistas, aunque sea un modelo integrador de tendencias opuestas, y son discutibles. Proponen que la utilización de estos métodos no debe hacer desdeñar los métodos

memorísticos. Sobre estos modelos el profesorado no tiene un conocimiento exacto. Su aplicación implicará un aprendizaje lento, que mermará la cantidad de conocimientos indispensables para acceder al Bachillerato. Esto puede ocasionar que algunos centros no las apliquen y empleen una enseñanza puramente transmitiva, preparando alumnos para contestar exámenes puramente académicos y basados en conocimientos de tipo conceptual, mientras otros centros aplican las orientaciones dictadas en el **DCB**. Si al final la Universidad, en cuyo distrito están, prima los contenidos del primer tipo, resultará que existirán centros especializados en formar alumnos para la Universidad y centros cuyos alumnos estarán discriminados, precisamente cuando el objetivo era eliminar las desigualdades.

- Muchos profesores se quejan de que se señale y se pida al profesorado una serie de capacidades bastante complejas, como es la de **enseñar, mediante procedimientos adecuados**, a inculcar determinadas actitudes, valores y normas si no se le prepara convenientemente, como afirman haber repetido constantemente en los debates. Opinan que difícilmente podrá un profesor/a transmitir dichas actitudes y valores si previamente él/ella no los tiene **muy asimilados**. Los profesores de EE. MM. son fundamentalmente los que más demandan esta necesidad de formación.
- Una gran parte destaca la especial dificultad para proporcionar los *procedimientos adecuados para que el alumno demande la necesidad de contenidos*. Da la sensación —se quejan algunos— de que se descarga sobre el profesorado demasiadas responsabilidades sin una contraprestación social y económica acorde. Un grupo propone que las orientaciones didácticas se expliciten de tal modo que lleguen a convertirse en **un manual de didáctica**.
- Para muchos profesores la enseñanza con **diversificación de actividades** que el **DCB** describe se hará imposible si no se aportan los recursos que también en el currículo se detallan.
- El tema de la **evaluación** es el que más preocupación suscita. Aunque la mayoría considera aceptable la propuesta del **DCB**, opinan que todavía el texto es un poco abstracto, flojo y hasta utópico, fundamentalmente las orientaciones para evaluar actitudes y comportamientos, además de ser muy comprometido para el profesorado.
- Algunos afirman que contempla poco la evaluación de objetivos didácticos propios de las Ciencias: observación y diseño de experimentos, resolución de problemas. Dada la práctica actual de evaluar que se practica en los centros, temen que a la larga pueda resultar un sistema poco fiable y con enormes problemas para explicar y justificar objetivamente dicha evaluación a los alumnos y a los padres. Existe un sentimiento general al demandar un procedimiento más sistemático de valoración de los alumnos y de explicitación de criterios de calificación para la promoción de ciclo o de etapa, de tal modo que no se den discrepancias notables, y, lo que sería peor, contradictorias, entre los profesores del mismo o diferentes centros de la misma zona.

- Un grupo numeroso propone que se explicite el valor del criterio del profesor basado en evaluaciones cualitativas. De no hacerse así, se puede caer en la contradicción de que la normativa de reclamación de los alumnos se base exclusivamente en la constancia de pruebas escritas. No tiene sentido —**afirman**— que se hable de evaluación cualitativa y observación, si después no sirve como criterio de cualificación.
- La propuesta más generalizada es la demanda de formación didáctica del profesorado en la evaluación del conocimiento y aplicación de las ideas básicas de la Ciencia y la capacidad de trabajar en grupo. Difícilmente —**apuntan**— podrá un profesor enseñar a trabajar en grupo si antes no lo sabe hacer él.

Secuenciación en ciclos

- La opinión más generalizada entre el profesorado es que ni son claras ni suficientes las indicaciones que se hacen para la secuenciación en ciclos. Es más, muchos afirman que ni siquiera existen, para lo cual proponen que **deben especificarse**, de modo especial, a la hora de concretar los objetivos mínimos. No sería posible alcanzar éstos sin indicaciones claras de secuenciación de los contenidos a alcanzar. Para conseguirlo, un grupo importante de informes, ante las dificultades objetivas que advierten para hacerlo bien, propone que deben secuenciarse por ciclos tanto los objetivos como los contenidos.
- Otros grupos, también numerosos, proponen que se traten las indicaciones generales de secuenciación de forma tan explícita como se han hecho las orientaciones didácticas, y que las indicaciones más concretas o particulares se incluyan en una introducción más ampliada a cada uno de los bloques de contenido.

Area 2: Educación Física

Situación de la Propuesta

DESDE el área de Educación Física se intenta educar las capacidades motrices de los alumnos. Ello supone desarrollar destrezas y habilidades instrumentales que perfeccionen y aumenten su capacidad de movimiento, profundizar en el conocimiento de la conducta motriz como organización significativa del comportamiento humano y asumir actitudes, valores y normas con referencia al cuerpo y a la conducta motriz. La enseñanza en esta área implica tanto mejorar las posibilidades de acción de los alumnos como propiciar la reflexión sobre la finalidad, sentido y efectos de la acción misma.

Los elementos de la cultura física generan una demanda a la que debe responder el sistema educativo...

El planteamiento general del área de Educación Física reconoce el cuerpo y el movimiento como ejes básicos de la acción educativa... El área de Educación Física pretende promover que cada alumno llegue a conocer significativamente su propio cuerpo y sus posibilidades y dominar una amplia gama de actividades corporales y deportivas de modo que pueda escoger las más convenientes para su desarrollo personal... El carácter terminal de la Educación Secundaria Obligatoria conduce a conceder prioridad al establecimiento de hábitos de educación corporal.

Este área contribuye a apreciar la función de integración social que cumple la práctica deportiva habitual con carácter recreativo y el efecto de ésta en las condiciones y calidad de vida.

Características generales del área

A la hora de valorar la estructura de este área existen posturas contradictorias entre los informes enviados.

- La opinión más generalizada es que este área está bien definida, dado que engloba todas las características psicosociales de los alumnos de esta edad, aunque se generaliza mucho en detrimento de lo individual. Lo que las respuestas destacan como más importante es que por primera vez la Administración educativa configura con identidad propia a este área, y lo hace de forma integral e interrelacionada con otros temas de gran valor, como son: la salud, el juego, el deporte, el tiempo libre, el mantenimiento psico-físico del cuerpo y el rendimiento intelectual.
- Muchas respuestas echan de menos una referencia expresa a la **calidad de vida**, a la que la Educación Física debe someter sus objetivos.

A su vez, se establecen las medidas oportunas que permiten la participación igualitaria de ambos sexos en las actividades de Educación Física. Sobre este punto, grupos feministas demandan medidas más coherentes con los principios de coeducación asumidos por el Ministerio de Educación y Ciencia ante la ausencia de modelos femeninos en Educación Física. Piden, además, que se erradique la visión masculina que muchos profesores/as tienen en el tratamiento del deporte. Muchos profesores insisten, por la importancia que da el **DCB**, en el desarrollo integral de la persona, a sus cambios fisiológicos y vitales con vistas al rendimiento educativo. Al fomentar el cultivo del desarrollo físico e higiénico para la salud, muchos profesores consideran que se abarca todo lo concerniente en este área.

- Existe un consenso bastante generalizado en resaltar la importancia que el **DCB** da a la integración en este área a contenidos que antes no entraban en la Educación Física. En el sistema anterior la Educación

Física se limitaba a entretener a los alumnos con algunos ejercicios de gimnasia, como son el juego, el deporte, la expresión corporal...

Por el contrario, a otros profesores no les parece que en este área estén bien definidos el contexto de las demás áreas y su interrelación entre ellas. Se mantiene —**expresan**— la misma situación de aislamiento que este área tenía como disciplina de Educación Física con respecto a las demás disciplinas en los centros de Bachillerato en el sistema educativo anterior. Algunos profesores de Educación Física se quejan que en los centros, excepto al propio profesor, a nadie interesa esta disciplina y temen que que sea considerada como una nueva **maría**.

- El profesorado que imparte este área se hace varias preguntas, que por la reiteración con la que aparecen en los informes indican que existe un temor algo generalizado:
 - ¿Seguirá teniendo este área, juntamente con otras del currículo, el papel de **marías**?
 - ¿Se va a contar sólo con dos horas disponibles a la semana para poder desarrollar los contenidos que se piden?
- De acuerdo con estas preguntas, concluyen proponiendo:
 - Espacios adecuados para poder impartir el área de acuerdo con la calidad de enseñanza que el **DCB** propugna.
 - Tiempo justo para su desarrollo, de acuerdo con la importancia que se le da en la propuesta del **DCB**.
 - Medios (aparatos) suficientes para su aprendizaje.

Objetivos

- La impresión general es que el enunciado de los Objetivos Generales para este área está bien definido y responde bien a las necesidades de los alumnos de esta edad. Los pocos que opinan sobre este punto, apenas aportan nada significativo para justificar su afirmación. Se admite la propuesta del **DCB** sin apenas matizaciones.

Quienes así opinan, aclaran que la importancia que hay que dar a un objetivo u otro la debe determinar el Proyecto Educativo de Centro.

Numerosos profesores de los que responden al cuestionario temen que el centro como tal no sepa o no quiera encauzar la planificación de este área, pues no todos los centros tienen ni los mismos espacios, ni los mismos medios, ni parten de situaciones iguales, con lo cual se incidirá más en unos objetivos que en otros. Es más, temen que se deje el desarrollo de los currículos en manos del **posible único** profesor del área.

- Quienes no se definen de forma positiva por los objetivos planteados matizan diciendo que los Objetivos Generales son muy extensos, y algunos (el **4** y **5**) muy difíciles de conseguir.
- De quienes opinan que se deben modificar, unos apuntan a que el objetivo **6** es una redundancia recogida ya en el objetivo **2**; otros, que aunque es importante lo que en el objetivo **3** se expresa, no debe aparecer como objetivo propio de este área, ya que está formulado en términos de conducta y no de capacidades.
- Un grupo significativo, cuya opinión se recoge en varios informes, añade que la mayoría de los objetivos se centran en capacidades cognitivas y que sólo uno recoge las cinco capacidades propuestas.

Bloques de contenidos

- Dentro de la escasez de opiniones que sobre este área se emiten en los documentos enviados acerca de los bloques de contenidos, la mayoría del profesorado piensa que son coherentes con los objetivos, ya que abarcan todo el contenido presentado en de los Objetivos Generales.
- También es opinión generalizada el que su organización es acertada. Se apunta la conveniencia de plantearlos desde el punto de vista de la interdisciplinariedad y, en consecuencia, prever los recursos necesarios para poder llevarlo a la práctica.
- Varios grupos de profesores apuntan que se da un trato discriminatorio a la Expresión Corporal. Y se preguntan:
 - ¿Por qué no se da un tratamiento exclusivo de contenido a la Expresión Corporal, sino que se asocia siempre a otros contenidos?
- Por ello, se propone: **1** que la expresión corporal ocupe un lugar fundamental en el logro de los objetivos de etapa y área; **2** que se preste al profesorado una formación específica en aquellos bloques de contenidos que presentan mayor novedad, como son: Expresión Corporal y Actividades de Adaptación al Medio.
 - Aportaciones minoritarias consideran que en el bloque **2**: Cualidades Motoras, se aprecia una cierta incoherencia entre el título y algunos contenidos (calentamiento, relajación y respiración). Opinan que estos contenidos deben desaparecer de ese bloque e introducirlos, por su importancia, en otro nuevo que se denominaría **Generalidades**. En este nuevo bloque aparecerían también **los primeros auxilios**.

Hay varios informes, de colectivos muy numerosos, que proponen que existan sólo **4** bloques:

1. Condición física (en el que entran: calentamiento, relajación y respiración).
 2. Juegos y deportes (en el que se integran todos los contenidos del bloque de habilidades motoras, que desaparecía como bloque).
 3. Expresión corporal.
 4. Actividades físicas en el medio natural (y no Adaptaciones al medio).
- Varios colectivos proponen que se suprima el bloque **5: Actividades de adaptación al medio**, al ser considerada como una actividad transversal, interdisciplinar y extraescolar, y cuya responsabilidad concierne a todas las áreas, es decir, al Proyecto Educativo de Centro, y deben ser voluntarias para el alumno.

Orientaciones didácticas y para la evaluación

- La reflexión permanente que muchos profesores hacen al tratar este punto en todas las áreas es que las orientaciones didácticas serían correctas si se disminuyese la **ratio** profesor/alumno.
- Un numeroso grupo de informes, al analizar las orientaciones didácticas propuestas, demandan:
 - Un desarrollo amplio de ejemplificaciones diferentes a la aportada, en las que se concreten las grandes líneas metodológicas que el **DCB** desea desarrollar.
 - Modelos de aplicación de los principios del aprendizaje significativo al área.
 - Una formación específica en didáctica en esta línea de aprendizaje, sobre todo al hablar de evaluación de procedimientos y valores.
- Respecto a las orientaciones para la evaluación, la opinión mayoritaria es que siempre será difícil poner en práctica cualquier sistema de evaluación, pero que en este área concreta se introducen fórmulas nuevas y de este modo se amplían las posibilidades de evaluar correctamente.

Muchos profesores hacen referencia a la dificultad de la recuperación de contenidos en este área, en cuanto que supone un replanteamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje y es una adaptación curricular. Por lo demás, es casi un juicio generalizado el que las orientaciones propuestas en el **DCB** son correctas.

Secuenciación por ciclos

- Para la mayoría del profesorado que opina sobre este punto, las indicaciones y orientaciones son correctas y suficientes, siempre que se desarrollen proyectos educativos comunes para toda la etapa. Es ya otra cosa el poder llevarlas a cabo; esto dependerá de las horas que se dediquen a estas actividades y de la preparación inmediata y mediata que tenga el profesorado.
- La mayoría de las propuestas demanda una formación específica sobre el tema, o, en su defecto, ejemplificaciones claras de cómo realizar las secuenciaciones.
- Varios informes proponen diversos modelos de secuenciación: uno, para habilidades; un segundo, para actividades físicas; y otro, para los aprendizajes, proponiendo como variantes el método de proyectos y el poder realizar un **contrato de trabajo escolar** entre alumno/a y profesor/a. Este último modelo, el de **contrato de trabajos**, es para muchos profesores un modelo que puede servir perfectamente para tratar la diversidad y las necesidades especiales. El alumno se sentirá estimulado, ya que acomoda la asimilación de contenidos a sus ritmos de desarrollo. Las dificultades mayores estarán en el grado de madurez y responsabilidad que el alumno manifieste y en la posibilidad de evaluar esta metodología.

La secuenciación de ciclos crea nuevos problemas en este área en cuanto que los propios contenidos de aprendizaje son cíclicos. Esto facilita enormemente al profesorado de este área atender a los contenidos de carácter conceptual, para los que consideran estar mucho menos preparados.

Area 3: Expresión Visual y Plástica

Situación de la propuesta

LA necesidad de educación visual y plástica se hace evidente a partir, primero, de la necesidad de desarrollar en los alumnos capacidades relativas al análisis, crítica, ordenación y selección de las imágenes en relación con las realidades a que se refieren; y segundo, en relación con la avalancha informativa visual propia de nuestra época. Los contenidos visuales del entorno constituirán, precisamente, el punto de partida de la educación.

El área de Expresión Visual y Plástica se constituye en esta etapa como área autónoma, desglosada del área de Música. No constituye una iniciación a los estudios artísticos. Su punto de partida, más bien, ha de estar en el mundo cotidiano de imágenes y hechos plásticos en el que vive el alumno... El desarrollo curricular de esta área se corresponde con el desarrollo de

cualquier lenguaje, a lo largo de dos líneas diferentes: la de saber expresarse y la de saber comprender, o dicho en términos más próximos al universo visual y plástico: **saber hacer y saber ver.**

Características generales del área

- Existe un acuerdo, en el punto de partida de la situación actual del área, que el profesorado describe con pequeñas pinceladas:
 - Algunos informes insisten en que se da una enorme carencia de especialistas para impartir el área. Y el profesorado actual posee una escasa formación psicopedagógica.
 - No hay conciencia real ni social de lo que es en sí la expresión visual y plástica y de la importancia que tiene. Lo expresan con una frase tópica: **puede llegar a ser una maría**, ya que se valora más la habilidad manual e intelectual que la capacidad creativa.
- La infraestructura en los centros para poder impartir este área es totalmente inadecuada. En la mayor parte de los centros actuales, fundamentalmente los de EE. MM., no existen espacios en los que impartir adecuadamente los contenidos requeridos, y si existen espacios, los materiales con los que están dotados son pobres, anticuados y poco creativos. Varios informes apuntan que el aprendizaje de este área, por el material necesario para su desarrollo, puede ser muy gravoso económicamente para los alumnos y sus familias, por lo que si la Administración no financia estos materiales, los centros situados en zonas deprimidas, o no impartirán este área o se hará en condiciones inaceptables para alcanzar la calidad que propugna el nuevo sistema educativo.
- Valoran de forma positiva la introducción de este área con carácter específico, pero temen, si no se explicitan las horas que hay que dedicarle semanalmente, que se convierta en un área reconocida a nivel teórico, pero difuminada y sin entidad alguna en la práctica.
- Se proponen, para este área y la de Música, un mínimo de **8** horas semanales para su desarrollo (al menos **6** horas para este área). Por lo demás, hay un acuerdo importante en que existe interconexión entre este área con las demás y los objetivos que se proponen. Los bloques de contenidos, aunque esquemáticos, contienen lo esencial para la realización posterior del P. C. C., y con ello, la interconexión horizontal y vertical.
- Algunos profesores puntualizan que se insiste en el aspecto instrumental de la imagen y escasamente en el carácter intelectualizable de ésta. Habría que insistir más en el carácter complementario que el arte y la expresión plástica pueden aportar y compartir con el mundo científico.

Objetivos

- La mayoría de informes recibidos no se pronuncian en ningún sentido sobre esta pregunta. A lo sumo, se limitan a decir que **está bien**, sin especificar más.
- Entre los que matizan su respuesta, un número significativo de informes opina que no se especifican de forma clara los objetivos; que más que objetivos parecen declaraciones de intenciones. Su lectura produce frialdad, se expresan con ambigüedad y con excesiva generalización, tanto en la síntesis del párrafo primero como en la redacción de los enunciados de todos los objetivos.
- Proponen que se haga más explícita la riqueza que este área encierra mediante una reducción más clara.
- Aunque el texto del **DCB** dice que la ordenación de los objetivos no implica priorización, y que ésta queda a criterio del P. C. C., un colectivo importante propone otro criterio de enumeración de los mismos: **7, 6, 3, 4, 1, 2 y 5**.
- Otro grupo de profesores considera que los objetivos reseñados en el **DCB** son los adecuados, con la ventaja de estar bien relacionados con los objetivos similares a este área de la Educación Primaria. Proponen que, por la importancia que tiene el objetivo número **7**, por ser el que más íntima relación tiene con el área, se explicita más y se muestre claramente esta importancia dentro del bloque de contenidos.

Bloques de contenido

- Como condición previa para poder valorar lo acertado o no de la propuesta curricular en este punto, se condiciona **la respuesta** a dos hipótesis de trabajo imprescindibles:
 - Contar con un profesorado especialista en este área en la etapa de la Educación Primaria.
 - Que el alumnado posea al inicio de su desarrollo un grado de madurez suficiente en su capacidad conceptual y destreza gráfica.
- La mayor parte de los profesores que responden concretamente a las preguntas de este área opina que los bloques de contenido son coherentes con los objetivos, pero que la coherencia no sólo es armonía interna, sino que depende sobre todo del desarrollo y planificación posterior que de ellos se haga para adaptarlos a la etapa, ciclo y grupo concretos.

- Hay quien insiste en que la propuesta de bloques tal como se enuncian en grandes escalas temáticas pueden producir dispersión y que quede dañada la parte troncal de este área.
- Destacan la importancia que da el **DCB** a que estos contenidos no forman un temario, observación —**dicen**— que debe tenerse muy en cuenta a la hora de elaborar los P. C. C. y las Programaciones.
- Se hace una propuesta de modificación de los bloques de contenidos que está apoyada por un alto número de profesores.
- En los **bloques 3, 5 y 7** se pide que se hagan más explícitos los contenidos de geometría plana y del espacio tan necesarios en este área, pues no están bien recogidos en los bloques.

— **Bloque 2:** En toda la etapa debe educarse en la imagen, desde lo más elemental hasta el cine y la televisión. Puede ser muy costoso y difícil la utilización de las técnicas fotográficas para expresar ideas. En cuanto al análisis de los anuncios estáticos, sería más productivo educativamente hacerlo en relación con las imágenes móviles del mismo producto (por ejemplo, en televisión).

— **Bloque 3:** Este bloque se colocaría al final de la etapa, ejercitando al alumno para que descubra la tercera dimensión e irle acostumbrando a ella. Habitúa también al alumno a descubrir la imagen tridimensional, móvil o fija, para que posteriormente sea capaz de plasmarla en sus ejercicios.

— **Bloque 4:** Se critica el planteamiento que se hace del color. Se propone como fundamental el conocimiento físico del color y la interrelación entre los colores, sus propiedades y sus aplicaciones, según cada campo. Valoran la posibilidad de la relación de las aplicaciones del color con otras áreas.

— Los **bloques 7 y 8** parece más adecuado estudiarlos en el segundo ciclo. Si se hace en el primer ciclo, su estudio sería muy elemental.

— **Bloque 9:** Este bloque está escasamente trabajado en los centros, pues exige una cantidad y calidad de medios imprescindibles para experimentar que, o se tienen porque los proporciona la Administración al ser muy gravosos económicamente para los alumnos, o, si no se tienen, no se puede llevar a la práctica.

— **Bloque 10:** Se resalta la importancia básica de este bloque desde el punto de vista de la madurez conceptual. En él se acerca el alumno al hecho artístico en su más elevada expresión.

Nota: Hay una propuesta global a todo el bloque de contenidos en la que se pide que se reconozcan y valoren las posibilidades que para este área tiene el uso adecuado y correcto del vídeo, el ordenador y cualquier otra técnica que hoy se incluye en las Nuevas Tecnologías de la Imagen y la Comunicación. Exponen, de forma detallada, diversas técnicas instrumentales y conceptuales en su utilización.

Orientaciones didácticas y para la evaluación

- Es opinión general en la mayor parte de los informes analizados que las orientaciones didácticas parecen bien expuestas y son consecuentes con la realidad del área en la enseñanza actual y con la importancia creciente que estas disciplinas están adquiriendo en la sociedad moderna. Se propone en ella un tratamiento interrelacionado de los distintos aspectos de la educación artística con las demás áreas, que es valorada positivamente.
- Hay quienes matizan que, aunque están claras y bien expresadas, su aplicación no va a ser fácil en la práctica. Muchos insisten en la necesidad de paliar la escasez de formación psicopedagógica del profesorado en este área, demandando cursos de formación y aprendizaje. Se necesita un profesorado muy preparado y creativo, y el perfil que se exige, si se da en la realidad, es mucho más rentable en la empresa privada, por la enorme y creciente necesidad que de creativos en este área demandan las empresas. Y esto puede originar un peligro para la estabilidad de los equipos de los centros.
- La valoración que hay que hacer de las orientaciones queda también condicionada a la existencia de espacios, horarios y materiales didácticos adecuados.

En opinión de muchos profesores la enumeración que de ellas se hace engloba demasiados aspectos a tener en cuenta, lo que dificultará su aplicación. No obstante, la cantidad de los que se enumeran en este caso no entorpecerá el trabajo del profesor, sino que hasta puede que se lo facilite.

Proponen como algo esencial en el aprendizaje de este área:

1. Conseguir que el profesorado alcance la colaboración activa del alumno. Esta actividad no debe ser sólo externa, que no es difícil de conseguir; es fundamental, sobre todo, la actividad interna, dentro de la cual el alumno se cuestiona sus planteamientos y busca estrategias para resolver los problemas que le surjan, fomentando la creatividad y relacionando lo que sabe con nuevos contenidos y favoreciendo la iniciativa individual y colectiva de su clase a través de un clima de seguridad y confianza.
2. Reforzar la motivación inicial, evitando que decaiga el interés del alumno y ofreciendo nuevas posibilidades del desarrollo del área. Para ello, el profesor planificará actividades que, por un lado, atiendan a la totalidad del grupo y, por otro, recojan las necesidades individuales.

Nota: El Programa de Nuevas Tecnologías, en coherencia con sus aportaciones permanentes al debate del **DCB**, propone, además, que se incluya el ordenador con programas adecuados en el material colectivo del centro.

- En otra línea de valoración, un colectivo tan numeroso como el profesorado de Madrid y de Navarra las considera pobres, poco precisas y poco sugerentes, **siendo**, en su opinión, **uno de los apartados más áridos**. Pero no dan razones de su negatividad ni matizan, enriqueciéndola, la propuesta inicial.
- Respecto a las orientaciones para la evaluación, varios informes apuntan que no clasifica las diferencias entre el sistema de evaluación actual y el que se propone, que parece más orientativo. Algunos profesores señalan que no están tratadas con la amplitud y precisión que merecen y que no van a contribuir, por ser vagas y generales, a clarificar las dudas de los enseñantes de este área.
- Hay quien matiza que este área, por la relación directa con las Bellas Artes, tan subjetivas dentro del mundo del arte actual, conlleva una dificultad mayor en los criterios de valoración del trabajo y rendimiento del alumno y su evaluación. Es el grave problema de resolver la evaluación de capacidades no cognitivas, sobre todo, con una **ratio** alta de alumnos.
- Varios informes subrayan la importancia que el **DCB** da al proceso a seguir en este área y no sólo a los resultados. Destacan el acierto de la frase **la evaluación no comporta en sí la realización de pruebas objetivas**. A la hora de evaluar, esta situación dará lugar a que cada alumno adquiera su nivel de desarrollo y preparación de acuerdo con sus capacidades. Conllevará en la práctica serias dificultades, pero los beneficios en la enseñanza-aprendizaje serán muy positivos.

Secuenciación por ciclos

- No existe una opinión unánime sobre si son suficientes o no las indicaciones que se hacen para la secuenciación en ciclos.

Quienes no están de acuerdo con el texto propuesto apoyan su respuesta en las siguientes razones:

- Aunque se especifican las edades, no se clarifica de qué modo se produce el paso de un ciclo a otro y qué criterios selectivos ha de seguir el profesor para la promoción de los alumnos en este área.
- El hecho de que los objetivos sean más importantes que los contenidos, tal como se expresa el texto del **DCB**, implica una complicada evaluación de conjunto.
- Son ambiguas y, dada la escasa formación y práctica evaluadora del profesorado en este área, resultará imposible llevarlas a cabo.

- Se propone la dosificación de la Geometría Descriptiva a lo largo de la etapa y la ubicación de la **lectura de imágenes** dentro del segundo ciclo.

Quienes están de acuerdo con la forma de secuenciación que diseña el **DCB**, apenas expresan las razones de su afirmación; se limitan a exponer expresiones como ésta: **son claras; están bien; son las convenientes**, y, en cualquier caso, dudan que sean suficientes o las más convenientes.

Area 4: Geografía, Historia y Ciencias Sociales

Situación de la propuesta

LA sociedad actual plantea nuevas necesidades de formación que aparecen estrechamente vinculadas a los conocimientos de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales... En la perspectiva de apertura hacia fórmulas que potencien la interdisciplinariedad en el aprendizaje escolar, el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales de este Diseño Curricular Base se nutre de las siguientes disciplinas científicas: Geografía, Historia, Historia del Arte, Ciencias Políticas, Economía, Sociología, Antropología y Psicología. Por supuesto, las aportaciones de cada una de ellas no tienen igual peso, y una serie de razones aconsejan otorgar claramente a la Geografía y a la Historia una mayor presencia en el área.

Las disciplinas científicas que integran el área presentan también notables diferencias entre sí que conviene tener presente con el fin de aprovechar al máximo su potencialidad educativa...

La estructura del área trata de subrayar la contribución de cada disciplina y de ponerla al servicio de los alumnos... Se trata de sustituir la aproximación global y experiencial a la realidad característica del área de **Conocimiento del Medio** en Primaria, por otra más analítica y disciplinar.

Este área contribuye de forma decisiva al desarrollo y la adquisición de las capacidades de los alumnos que señalan los Objetivos Generales de la Educación Secundaria Obligatoria.

Características generales del área

- No existe una opinión común, entre las que se proponen, que se pueda generalizar. Se hacen valoraciones de todo tipo a la hora de calificar la definición de un área que como muchos informes dicen: **engloba a demasiadas disciplinas**.
- Entre los que opinan que este área no está bien estructurada y definida, las razones que dan tampoco son ni muchas ni muy explícitas: es un área, **dicen**, poco definida por el lenguaje poco asequible que emplea y por el abuso de terminología cuantitativa. Se ve poco definida la interrelación de este área con otras áreas y, lo que es más grave, la interrelación con las propias disciplinas que componen las Ciencias Sociales. Varios informes destacan que al estar concebida la etapa con tres tipos diferentes de profesores que ya impartían las disciplinas que constituyen en área, posiblemente se planteen problemas sobre las **competencias** de cada uno.
- Algunos informes añaden que tampoco está bien definida en el contexto con las demás áreas, ya que:
 - Faltan los criterios sobre el número de horas que cada área tendrá para su desarrollo.
 - Las distintas disciplinas que componen el área no tienen bien definidas las aportaciones propias a la misma. Si esto no se clarifica, se pueden disolver todas en otra nueva sin identidad propia.
 - Existe, además, entre el profesorado y en el ambiente de la sociedad un cierto desprestigio y desinterés por las Ciencias Sociales.

De ahí que resaltar la Geografía y la Historia, como hace el texto del **DCB**, por encima de las demás Ciencias Sociales puede contribuir a potenciar aún más este desinterés.

- La Geografía y la Historia, apuntan algunos informes, constituyen formas de conocimiento propias con dificultades de aprendizaje y metodología específicas que al profesor que deba impartir este área hay que enseñarle si específicamente no ha sido formado para ello.
- Un grupo numeroso propone, fundamentalmente dentro del colectivo de profesores actuales de Geografía e Historia, que en este área se mantenga la Geografía y la Historia como obligatorias y las demás disciplinas que entran en el colectivo de Ciencias Sociales pasen a los espacios de opcionalidad.
- Algunos profesores advierten que puede darse un solapamiento entre este área y el área de Ciencias de la Naturaleza, que el P. C. C. y las Programaciones tendrán que clarificar a la hora de trabajarlas de forma interdisciplinar.
- La Asociación Nacional de Inspectores de Bachillerato echa en falta grave la no inclusión en esta etapa de la reflexión, el saber y el discurso filosófico dentro del tronco común.
- Un colectivo importante opina que el título del área es un buen **título político**, pero es inexacto y carece de rigor. Afirman que no se pueden situar en el mismo plano las **partes** (Geografía e Historia) con el **todo** (Ciencias Sociales). Si se mantiene el título de Geografía e Historia, pierde su carácter globalizador e interdisciplinar que el **DCB** le quiere dar. Proponen el título de **Ciencias Sociales**, ya que con él sí que se responde a la materia que desarrolla. Si quiere dejarse la referencia especial a la Geografía y la Historia, sería una concesión o política o de ignorancia. Añaden que, aunque en sí misma este área está bien contextualizada, no lo está con respecto a las demás áreas. Y plantean la duda de cómo quedará la misma en la Secundaria Postobligatoria; de ahí que su carácter propedéutico sea todavía un interrogante.

Objetivos

- Del análisis de los objetivos generales en su conjunto —**afirman la mayoría de los informes**— se puede concluir que están bien definidos. Pero no como planteamiento de un análisis profundo de ellos, sino como concesión **a priori**. Toda reflexión teórica coherente, como es la del **DCB**, necesita ser llevada a la práctica para poder determinar posteriormente qué debe permanecer, qué modificarse y qué ser suprimido. De ahí, **concluyen**, la importancia del papel que juega la evaluación en todo el desarrollo de la reforma curricular. Para dar un juicio aproximadamente certero sobre éste y otros muchos interrogantes del **DCB**, habría que esperar a sacar conclusiones después una fase experimental.

Los informes que describen esta situación plantean de inmediato el problema de un estudio y una evaluación más rigurosa de los objetivos cognitivos que de los objetivos actitudinales, pues la mayoría de los objetivos del área se fundamentan más en los actitudinales que en los cognitivos; y esta situación conducirá a una descompensación que implicará un seguimiento poco personalizado de los alumnos.

- Otros informes consideran que se repiten algunos objetivos, de modo especial los que tienden a despertar actitudes y valores cívicos y de convivencia, y que son los de evaluación más complicada.
- Algunos profesores apuntan a que los objetivos propuestos tienden a desarrollar las capacidades de los alumnos mejor dotados, de los que se pretende conseguir grandes especialistas, abandonando de este modo, aun sin pretenderlo, la formación de una cultura básica para la mayoría.
- Un grupo también numeroso de informes, aunque con expresiones diferentes, echa en falta, entre los objetivos generales, una referencia explícita a los aspectos personales de la **Educación para la convivencia**. Aunque el proyecto pretende hacer alumnos tolerantes, críticos, democráticos —**afirman**—, silencio, sin embargo, aspectos tan importantes como son: lograr un ciudadano autocontrolado, profundo frente al frívolo, autorrealizado, capaz de gozar y disfrutar de los valores estéticos y morales, buscar la calidad de la vida, disfrutar del ocio y tiempo libre, no consumista...

Nota: Algún informe pide previamente que se defina claramente en el **DCB** qué se entiende por **objetivo**, pues tienen la sensación que unas veces los objetivos se confunden con capacidades y otras con rendimientos. Esta situación hace inviable la emisión de un juicio sobre muchas preguntas, al no tener idea clara de lo que se quiere preguntar.

- Entre los objetivos expuestos que deberían modificarse, algunos informes proponen los objetivos **4** y **10**, por lo ambiguo de su redacción, y en el sentido de que puede parecer que se da cabida a la incitación a **manifestarse** de forma poco precisa. Otros añaden que el objetivo **9** del área no debería incluirse como específico, sino trasladarse como objetivo de etapa.
- La propuesta inmediata, como latiguillo final, que todos los colectivos señalan, sin excepción alguna, es que para conseguir los objetivos expresados en la propuesta de la Administración se necesita:
 - una **ratio profesor /alumno** menor,
 - una formación y reciclaje importantes del profesorado,
 - técnicas de trabajo en grupo para todos los profesores que han venido impartiendo las disciplinas comprendidas en este área nueva de forma individualizada.
- Un grupo de profesores propone, entre los objetivos a introducir, “el manifestar un comportamiento de solidaridad con las **culturas**, socie-

dades y grupos sociales desfavorecidos, eliminando los factores que están en la base de las desigualdades, las injusticias y los desequilibrios sociales y participando activamente en las iniciativas dirigidas a remediarlas.

Bloques de contenido

- Existe una interpretación muy desigual en las respuestas a este apartado. Muchos informes se declaran impotentes para dar una respuesta satisfactoria y clara, por la complejidad que tiene el agrupar en un solo área disciplinas tan diversas y con desarrollo específico como hasta ahora han tenido. Para responder a esta pregunta del cuestionario se plantean un doble interrogante:
 - ¿Se pueden alcanzar los objetivos propuestos desde los bloques de contenidos expuestos?
 - ¿Es posible adecuar unos objetivos de carácter sobre todo y fundamentalmente actitudinal a unos bloques de contenidos básicamente de carácter conceptual?

Si el planteamiento primero es el correcto, como así lo parecen entender la mayoría de los informes recibidos, la respuesta a la pregunta es afirmativa. De ahí que, en principio, y como opinión generalizada, se valoren positivamente los bloques de contenidos y especialmente su organización en ejes. Algunos profesores consideran imprescindible que se determinen los **mínimos** de forma clara para que no exista desigualdad entre los Proyectos Curriculares de centros de zonas similares y cercanas.

- Algún grupo señala que en este área los bloques de contenidos aparecen organizados de forma contradictoria con la concepción constructivista del aprendizaje que propone el **DCB**, ya que son similares a los de los programas actuales. Da la sensación, **afirman**, de que reflejan un cierto deseo de congraciarse con posturas conservadoras expresadas por sectores del profesorado universitario.
- Un grupo significativo matiza diciendo que **los contenidos no son diacrónicos. Si se hace una red de contenidos de los bloques, se encuentra un gran salto entre la “sociedad moderna”, concepto utilizado de forma confusa en los textos, y la “sociedad actual”**. No hay que olvidar que el tiempo ordena la Historia. Concluyen adjetivando a los autores del texto del **DCB** de **psicologistas** y de haber olvidado la presencia de historiadores en su redacción, que hubiesen dado **coherencia a los contenidos**.

- Entre los contenidos que se echan en falta se apuntan, expresamente propuestos por colectivos significativos, los siguientes:
 - Dentro de la Geografía están poco representadas la Geografía de España y la Geografía descriptiva universal.
 - Temas sobre cultura regional.
 - Temas sobre la unidad y diversidad geográfica de España.
 - El saber, la reflexión y el discurso filosóficos, ubicados en el último curso de esta etapa y situados en el tronco común (Asociación Nacional de Inspectores de Bachillerato).
 - La sensibilidad para cuestionarse y analizar críticamente las causas de las desigualdades y discriminaciones sociales, económicas, políticas, sexuales, **étnicas**, etc., existentes en el mundo y en la propia sociedad.
 - Respecto a los bloques de contenidos que sobran, se apunta el tema de las nacionalidades en la Edad Moderna. Parece inadecuado —matizan— pues el concepto de Nación aparece en el siglo XIX.
 - Entre los bloques de contenido que habría que modificar, ya en su cambio de lugar, ya en su redacción o en la síntesis de sus contenidos, están:
 - Los bloques del eje **3** no están organizados de la misma manera que los demás bloques del resto de los ejes.
 - El bloque **5**, no está bien enfocado y es bastante complejo, ya que se podrían repetir temas o quedar otros desligados del contexto general del bloque.
 - El apartado segundo del bloque **7** es una amalgama de dos etapas históricas diversas que podrían diferenciarse con un tercer apartado.
 - El bloque **8** estaría mejor en el eje **4**.
 - El bloque **9** se considera importante, pues sirve para afianzar y enlazar el resto de los bloques y situar cronológicamente los hechos históricos. Y se situaría —**proponen**— al final de los dos ciclos, siendo útil para su globalización.
 - Los bloques del **11** al **14** son excesivamente amplios. Deben replantearse algunos temas que incluyen, como son los de bipolarización del mundo en torno a las dos superpotencias, ya que actualmente eso no es cierto.
 - El bloque **13** debe dirigirse directamente a los alumnos que piensan integrarse inmediatamente al mundo laboral. El **14** debe desarrollarse a lo largo de toda la etapa.
- 1.^a** Algunos profesores subrayan que el problema no es si hay que añadir, modificar o suprimir algún bloque de contenido. El problema es, **afirman**, la forma total, parcial o sesgada de tratar los que hay.
- 2.^a** La Asociación de Geógrafos Españoles envía una aportación crítica y una propuesta al **DCB** exclusivamente sobre este punto:

- a) Los **bloques temáticos** que integran este área carecen de coherencia. No es suficiente agrupar unos cuantos bloques en un eje denominado Sociedad y Territorio, si los criterios concretos de carácter disciplinar, procedimental y actitudinal que se citan no están presididos por una visión geográfica de la realidad. Consideran que los contenidos geográficos citados en los cinco primeros bloques están mal contruidos desde el punto de vista científico (se dan incoherencias y errores). Concluyen afirmando que nada garantiza, a la vista de lo expuesto en el **DCB**, que la Educación Secundaria Obligatoria vaya a proporcionar conocimientos básicos sobre la Geografía de España.
- b) Proponen la inclusión en el área de dos bloques temáticos sobre la unidad y diversidad geográfica en España, garantizando su estudio en todo el Estado por las correspondientes disposiciones legales.

Orientaciones didácticas y para la evaluación

- Como en respuestas anteriores, existen posturas diferentes y contradictorias en la valoración de las preguntas. Se podrían sintetizar las diferentes opiniones con estas expresiones: son utópicas, abstractas o generales en el planteamiento teórico para algunos; son ya conocidas por el profesorado, pero no aplicadas de forma generalizada, para otros; y para el resto del profesorado son desconocidas.
- Los que creen que son teóricamente buenas añaden enseguida que existe una dificultad real para llevarlas a la práctica si no se da un profundo cambio en:
 - la dotación de materiales y recursos didácticos,
 - el tiempo a dedicar al área,
 - la disminución de la **ratio**.

Si esto no es así, el programa de un curso puede quedar reducido a trabajar sólo tres o cuatro temas.

- Para muchos, lo más positivo de este mismo apartado es la insistencia en la conexión interdisciplinar que se da al área, aunque esto creará también enormes problemas al querer conseguir del profesorado de distintas áreas y/o disciplinas coordinación y planificación conjuntas.
- Se propone que el profesor/a parta de los preconceptos y valores de los alumnos, aunque no se ve esto claro si el alumno no facilita la labor.
- Algún informe echa en falta orientaciones que enlacen lo psicológico con los bloques de contenido.

-
- Quienes creen que no son buenas, definen poco su respuesta negativa, pero matizan que **tienen un lenguaje poco claro, reiterativo y poco coherente.**
 - Para la mayoría del profesorado la evaluación, como proceso fundamental, plantea una problemática densa. Para obviar estos problemas, diversos informes proponen:
 - Dotar al profesorado de instrumentos y criterios concretos para poder realizar el proceso evaluativo; de otro modo, se carga al profesor con una excesiva responsabilidad que no tendría por qué asumir.
 - Que estos criterios de evaluación se consensúen entre los equipos didácticos, aunque la Administración ofrezca criterios orientativos y facilite los recursos necesarios para poder realizarla, como son: formación del profesorado, equipos de orientación en los centros y reducción de la **ratio**.
 - Concienciar y sensibilizar al profesorado y a los equipos docentes para que entiendan que la evaluación, además de ser un instrumento para los alumnos, también lo es para evaluar el propio método educativo, los equipos del centro y el propio sistema educativo.
 - A la pregunta concreta de si son suficientes las orientaciones para la evaluación, la opinión generalizada es que el sistema parece bastante complicado y que no son suficientes; se hace imprescindible un reciclaje profundo del profesorado para poder realizarla, como se apuntaba anteriormente. La ausencia de una calificación concreta y objetiva —afirman varios informes— puede hacer perder al alumno motivación.
 - Se añade reiteradamente la dificultad que existe para evaluar correctamente los contenidos procedimentales y, aún más, las actitudes y valores. Si no se dan ejemplificaciones y orientaciones más concretas al respecto, podría ser un **galimatías** el intentarlo.

Secuenciación por ciclos

- No hay acuerdo suficiente para ofrecer una respuesta matizada y diferenciada. La opinión mayoritaria, dentro de las minorías, es que no son claras, sobre todo, ante la falta de experiencia en currículos abiertos. Los pocos grupos que dicen que son claras añaden que resultan insuficientes.
- Un grupo numeroso señala, incluso, que las que se dan son contradictorias, ya que el texto del **DCB** dice claramente que **en el primer ciclo la enseñanza debe ser superficial y en el segundo habría que profundizar más.** ¿En qué consiste la superficialidad y cómo se profundiza en el segundo ciclo?

- Una gran mayoría de los profesores que responden señala que la secuenciación en ciclos en este área acarreará mayores dificultades, ya que hay que tener en cuenta, de un modo muy particular, el concepto y la aplicación de la interdisciplinariedad. Y, como es habitual, se piden ideas y ayudas para poder realizar su secuenciación, es decir, más ejemplificaciones. El informe de los Inspectores de Bachillerato añade que estas ejemplificaciones o modelos de secuenciación en ciclos no signifiquen un pronunciamiento hacia una propuesta con mayor grado de prescriptividad.

Nota: En lo que casi todos coinciden es en que las orientaciones sean de carácter orientativo y no prescriptivo.

Area 5: Lengua y Literatura

Situación de la propuesta

LA importancia de la Lengua y Literatura para el logro de los Objetivos Generales de la Educación Secundaria Obligatoria está simplemente justificada por las estrechas relaciones existentes entre lenguaje y pensamiento, así como por el papel que juega el lenguaje en el proceso de transmisión cultural y en la participación e inserción plena en la vida social.

En el transcurso de la Educación Secundaria Obligatoria, la acción pedagógica estará dirigida a afianzar las destrezas básicas e instrumentales de escuchar, hablar, leer y escribir y desplegarlas en profundidad, haciendo especial hincapié en la expresión escrita, cuyo dominio todavía es limitado, y comenzando una reflexión sistemática sobre la Lengua y la Literatura.

La enseñanza y el aprendizaje de la Lengua y la Literatura están estrechamente vinculados a la realidad circundante, por lo que debe concederse especial atención al contexto cultural y lingüístico (lenguas y variantes idiomáticas) de la localidad, región o nacionalidad de los alumnos... En la Lengua y Literatura no sólo se atiende al desarrollo y mejora de las capacidades estrictamente lingüísticas, sino también a otros aspectos más generales como, por ejemplo, el respeto por las opiniones ajenas, la tolerancia, el hábito de escuchar y dialogar, la argumentación lógica, el placer por lo lúdico y lo estético, la capacidad de observación, de análisis y de síntesis, etc... La enseñanza de la Lengua y la Literatura no debe buscar únicamente el dominio instrumental, sino también y, sobre todo, el dominio de su función social.

Características generales del área

Como en casi todas las respuestas anteriores no existe unanimidad de opinión entre el profesorado y los colectivos educativos sobre la estructuración y características de este área. Se apuntan carencias y se hacen propuestas que para muchos son suficientes para dar un juicio negativo. Para otros muchos, las sugerencias que apuntan y las propuestas que hacen son sólo expresión del deseo de perfeccionar un área que el texto del **DCB** define de forma adecuada.

- Entre las razones negativas que se dan para justificar su deficiente estructuración y definición se señalan:
 - La significatividad del área y la justificación de su presencia en la etapa no aparecen suficientemente desarrolladas.
 - No figuran bien definidas en la etapa las conexiones o relaciones de este área con otras que cubre el ámbito comunicativo, cultural y de expresión.
 - Parece un contrasentido pedagógico y metodológico separar las lenguas extranjeras del contexto global de la Lengua y Literatura.
 - Se da una práctica desaparición de la teoría gramatical.
 - Se aprecia un retorno en el estudio de la historia de la Literatura a una visión a través de los géneros literarios que ya demostró sus dificultades didácticas en el plan de 1957.
- Para los que hacen una valoración positiva de la estructuración y definición del área, las razones son:
 - Se establece la prioridad de las funciones comunicativa, representativa y de regulación de conductas para abordar el fenómeno lingüístico y su tratamiento didáctico. La consideración prioritaria de estas tres funciones permite incluir el enfoque adoptado en el **DCB** entre los de tipo "comunicativo-funcional", y esto se considera un acierto importante.

- Es un acierto y un avance importante el situar este área en un enfoque *comunicativo que la ubique en un paradigma funcional*. Las consecuencias positivas de este enfoque son: la inclusión del estudio de los fenómenos del habla, de la lengua oral y de la lengua escrita como medios de comunicación, de los sistemas de comunicación no verbal.
- Es bueno el enfoque, ya que es mejor enseñar a utilizar la lengua que a analizarla.
- Varios grupos proponen, dada la complejidad organizativa y metodológica del documento, clarificar cuál es el enfoque general por el que opta el diseño de este área; en qué corrientes o tendencias científicas se inspira y cuál es su fundamentación epistemológica. Las conclusiones de estas aclaraciones facilitarían al profesor/a la interpretación del **DCB** y su posterior desarrollo en el P. C. C. y en las Programaciones.

Objetivos

- También se ofrecen opiniones encontradas a la pregunta de si los objetivos se corresponden bien con los de la etapa o no. La mayoría opta por afirmar que tienen coherencia y continuidad positivas con los Objetivos de la etapa y, más aún, con los Objetivos de este área en Educación Primaria. Existe coherencia, sobre todo, con el enfoque *“comunicativo-funcional”* en área. Advierten que debe existir una flexibilidad a la hora de ponerlos en práctica.
- Los grupos que los adjetivan de utópicos y difíciles de cumplir cambiarían de opinión si se diesen las condiciones que el propio **DCB** propone: formación del profesorado, recursos materiales y personales, ejemplificaciones para su puesta en práctica y centros adecuados.
- Entre los objetivos que se deben modificar se destaca:
 - Ampliar la presencia de la literatura, ya que en las finalidades del área su presencia se ve reducida a **afianzar el hábito de la lectura**.
 - Clarificar el objetivo que explica la Historia de la Literatura en su *totalidad, pues sólo hace referencia a textos contemporáneos*.
 - Superar la contradicción que existe en los objetivos **10** y **11** y los bloques de contenido al hacer referencia al desarrollo de la capacidad crítica en relación con los usos sociales de la lengua y con los medios de comunicación, ya que en los bloques de contenidos no aparecen referencias o contenidos específicos relacionados con el desarrollo de esas actitudes, ni tampoco en las orientaciones didácticas.

- Entre los objetivos que hay añadir se proponen:
 - Prestar importancia a la Literatura como conocimiento del pasado cultural y de la evolución del pensamiento.

Bloques de contenido

Partiendo de que la mayoría de los profesores opinan que los contenidos son coherentes con los objetivos, pues propician su consecución, no opinan lo mismo acerca de la coherencia de los contenidos entre sí. Las razones que se alegan para justificar esta afirmación mayoritaria son:

- Los bloques **3** y **4** no son coherentes con el planteamiento de los bloques **1** y **2** ni con el enfoque comunicativo que presenta la introducción que en el **DCB** se hace del área. Mientras que los dos primeros bloques parten de un paradigma funcional centrando la reflexión, los dos siguientes (**3** y **4**) parten de un paradigma formal.
- Todos los bloques deberían mantener el mismo enfoque para facilitar el establecimiento de relaciones y de conexiones entre unos y otros en las posteriores secuenciaciones.
- Sobre si es acertada la organización de los bloques, la mayoría del profesorado considera que es correcta la distinción de los bloques en los tipos de contenidos que diferencia (conceptuales, procedimentales y actitudinales). A este respecto matizan que a veces, en su concreción en el área, los procedimientos más parecen actividades, lo que puede conducir a error.
- Algunos profesores mantienen la duda de si el desarrollo helicoidal de los contenidos que se propone no conllevará un proceso rutinario y desmotivador para el alumno y para el profesor.
- Un grupo también numeroso opina que no sucede lo mismo a la hora de valorar las actitudes, valores y normas, pues el mantener una excesiva rigidez en esa división constante en los bloques de contenidos, conduce a abundantes repeticiones innecesarias y poco clarificadoras. Se podría obviar con otra organización de los bloques, incluyéndolos en un mismo paradigma.
- Los bloques que deberían modificarse serían:
 - **Bloque 1**: incluir los rasgos prosódicos y paralingüísticos característicos de la comunicación oral. Nada se dice de contenidos que desarrollen los rasgos distintivos de la lengua oral frente a la lengua escrita.

- **Bloque 2:** incidir en los rasgos distintivos de la comunicación escrita frente a la comunicación oral.
- **Bloque 3:** explicitar la opción lingüística de la que parte, puesto que así se facilitaría al profesor su lectura y su interpretación, y explicitar los rasgos que en los niveles fonético, fonémico, prosódico y para-lingüístico caracterizan la comunicación oral.
- **Bloque 4:** ya que su concepción es excesivamente formalista y descalificadora de otros enfoques, dado el desmesurado hincapié que se hace en el trabajo de los textos literarios, debería modificarse incidiendo más en la dimensión sociocultural de la obra literaria, pues queda algo olvidada en el modelo que propone el **DCB**.
- **Bloque 5:** necesita un mayor desarrollo, por ser una novedad en las programaciones actuales. Habría que hacerlo añadiendo contenidos como son el discurso publicitario, la importancia de los *mass media*... y del lenguaje de las imágenes (sintaxis de lo icónico).
- Hay una propuesta globalizada que hace la Asociación Nacional de Inspectores de Bachillerato a los contenidos de este área:
 - La introducción de la enseñanza sistemática de una teoría gramatical contrastada en su aplicación didáctica en los cursos **3** y **4** de la Educación Secundaria Obligatoria.
 - Una orientación de los estudios literarios basada en la determinación de los conocimientos literarios exigibles a todo español de cultura media; una metodología que permita el conocimiento de los textos literarios con una visión diacrónica; organizar estos saberes en conexión con otros saberes humanísticos.
 - Se hace imprescindible que se proporcionen al profesorado materiales, modelos, ejemplificaciones con carácter orientativo.

Orientaciones didácticas y para la evaluación

- El profesorado considera de forma generalizada que estas orientaciones didácticas tienen una presentación y organización poco estructuradas. Su propia extensión dificulta su comprensión e interpretación y la intencionalidad que les da sentido. Las adjetivan de **generales** y **ambiguas**. Para algunos profesores es el apartado más endeble de la propuesta. En el texto del **DCB**, dicen, se hacen afirmaciones muy discutibles, como es la supuesta superioridad de la lengua oral sobre la escrita.

-
- Las consideran insuficientes para orientar al profesorado de acuerdo con los principios constructivistas del **DCB**. Se especifican estas carencias, de modo especial, en los siguientes aspectos:
 - Tratamiento del error.
 - Descubrimiento y conexión de los conocimientos previos.
 - Tratamiento del pensamiento divergente en relación con el tópico de la creatividad.
 - Utilización de documentos **auténticos** más que programas especiales sobre Lengua y Literatura.
 - Los aspectos multidisciplinares (estética, literatura, semiótica, retórica...) aparecen poco tratados.
 - Se propone que las orientaciones específicas de los bloques de contenidos se presenten en una estructura organizada en la que se responda al tratamiento de diferentes aspectos homogéneos en todos los bloques.
 - El juicio que a la mayoría del profesorado merecen las orientaciones para la evaluación es que mantienen el mismo tono de confusión y difusión que las didácticas. Proponen que sean sustituidas por otras más claras y concretas sobre cómo afrontar la evaluación de procesos, capacidades y actitudes en sus diversos aspectos: autoevaluación, evaluación formativa, evaluación inicial, sumativa, etc. Al margen de esta normativa concreta para la evaluación, son imprescindibles: formación del profesorado y absoluta necesidad de materiales instrumentales para llevarla a cabo.

Secuenciación por ciclos

- La opinión general es que las indicaciones de secuenciación son genéricas y no permiten hacerse una idea precisa de lo que se pretende.
- Se advierte en un número amplio de informes el temor a que una excesiva heterogeneidad de secuenciaciones pueda conducir a una confusión de los alumnos cuando se trasladen de un centro a otro, sobre todo de una Comunidad Autónoma a otra.
- Para muchos profesores la recomendación de centrar los primeros años de la etapa en la lengua oral y en los últimos años en la lengua escrita no les parece coherente con la acertada inclusión del bloque de lengua oral con una entidad propia.
- Una opinión común es que el bloque **5** debe atravesar todos los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. Tampoco consideran acertada la recomendación de dejar los bloques **3**, **4** y **5** para el segundo ciclo, cuando el planteamiento general del área parece optar por un enfoque comunicativo.

- Un grupo de profesores del área afirma que una secuenciación como la que propone el **DCB** supondría parcelar los contenidos de modo innecesario y rompería con la pretensión manifiesta de abordar todos los aspectos de la lengua con un enfoque comunicativo globalizador. El reto consiste, dicen, en cómo ofrecer una secuenciación de contenidos que presenta en cada edad, y contemplando la diversidad de situaciones, en tratamiento adecuado de todos los aspectos citados en los bloques.
- Un gran número de profesores de los departamentos de Lenguas Clásicas (Latín y Griego) exponen su opinión sobre la presencia de estas disciplinas en el **DCB** que se incluyen en esta **nota** por su propia especificidad.

En estos documentos e informes se propone:

- Incluir un área específica de **Lenguas y Culturas Clásicas**, común para todos los alumnos, que dé un adecuado fundamento lingüístico y humanístico a toda la etapa. Será necesario estructurarla de nuevo, con objetivos propios, bloques de contenidos y orientaciones didácticas y para la evaluación propias, así como criterios de secuenciación.
- Suprimir la relegación de las Lenguas y Culturas Clásicas (adjetivada como **cultura clásica**) al llamado espacio de **opcionalidad**.

Nota

Area 6: Lenguas Extranjeras

Situación de la propuesta

AL concluir la Educación Primaria, los alumnos y alumnas han tenido ya el primer contacto con la lengua extranjera, se han familiarizado con sus sonidos y entonación específicos y son capaces de realizar intercambios comunicativos. En el transcurso de la Educación Secundaria Obligatoria, la acción pedagógica se dirigirá fundamentalmente a conseguir un dominio comunicativo de la lengua oral con un nivel suficiente para que sea posible comunicarse en situaciones habituales de la vida cotidiana y en situaciones relacionadas con los intereses y motivaciones de los alumnos... El dominio tanto de la lengua oral como de la lengua escrita proporcionará al alumno autonomía para seguir profundizando posteriormente en el aprendizaje de la misma.

La enseñanza de las Lenguas Extranjeras durante esta etapa debe partir de las necesidades, intereses y motivaciones de los alumnos y alumnas para comunicarse con los hablantes de otras lenguas y conocer la realidad del mundo actual, evitando aparecer como una exigencia impuesta desde fuera.

La enseñanza de las Lenguas Extranjeras durante esta etapa debe centrarse también en una formación básica que sirva para satisfacer las necesidades fundamentales de comunicación en la lengua extranjera estudiada y como punto de arranque sólido para profundizar en un aprendizaje posterior especializado de la misma.

Características generales del área

- Es opinión general que los principios formulados para la enseñanza y aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en el **DCB** están bien fundamentados, con una estructuración y desarrollo acorde con las corrientes metodológicas y evaluativas actuales. Se valora de forma positiva el hecho de resaltar la competencia comunicativa como objetivo esencial en el proceso de enseñanza/aprendizaje y la capacitación del alumno para utilizar dicha competencia en situaciones auténticas y relevantes de la vida cotidiana. No obstante, un grupo significativo en su informe matiza que **se observa a veces una excesiva teorización en los fundamentos doctrinales de la propuesta del DCB y sobran explicaciones de lingüística general.**
- Varios grupos de profesores en Lenguas Extranjeras estiman utópico propiciar un currículo abierto en este área, pues sería irreal desconocer la situación actual del profesorado, que suele seguir fielmente los desarrollos curriculares que ofrecen los libros de texto.
- Un grupo significativo de los que reflexionan sobre esta cuestión encuentran irregular que, bajo el epígrafe de Lenguas Extranjeras, el **DCB** lo concrete sólo en el idioma inglés, sin tomar en consideración las otras lenguas extranjeras que se imparten en nuestro sistema educativo, y tanto más teniendo en cuenta el apoyo de España a la puesta en marcha del programa **Lingua** de la Comunidad Europea. El **DCB** es un claro exponente del **etnocentrismo** lingüístico-cultural que hoy sufre el mundo por la hegemonía que ejerce el inglés en el plano internacional. Proponen que no sea optativa la segunda lengua en la etapa de la E. S. O., sino que debe ser considerada como una enseñanza de carácter instrumental y formativo y, por tanto, obligatoria. Proponen además que en cada centro de la E. S. O. se impartan, al menos, **tres lenguas extranjeras europeas** como mínimo.

Son muchos los profesores que piensan que en las zonas rurales, si ya es difícil conseguir aprendizajes satisfactorios en las demás áreas, en este área sería realmente *utópico* alcanzarlo si no se potencian los medios materiales y personales.

Nota

Objetivos

En varios informes se recoge que en la propuesta del **DCB** existe una excesiva teorización que puede inducir a pensar que los objetivos formulados se dirigen a alumnos expuestos a un proceso de aprendizaje ideal en su motivación e interés y con un profesorado y medios didácticos también ideales. Constatan que ésta no es la realidad actualmente y se temen que en el futuro ocurra lo mismo.

Echan en falta en la enumeración de objetivos, a pesar de su amplitud y generalidad, precisiones referentes a la metodología activa.

Entre los objetivos generales que se deben modificar se señalan:

- Los objetivos **1** y **2** se deben formular en el sentido de enunciarlos como deseables o apropiados para situaciones favorables, pero nunca como objetivos a alcanzar por todos los alumnos en cualquier entorno docente. Se aconseja formularlos en dos o tres niveles de consecución, lo que posibilitará la adecuación de los proyectos educativos a las diferentes realidades.

Como objetivos a añadir se apuntan:

- Hacer referencia al conocimiento de la sociedad y cultura del país cuya lengua es objeto de estudio.
- Uno nuevo general de tipo sociocultural o intercultural que contemple la interrelación entre lengua y cultura

Casi todos los informes destacan que será imposible alcanzar los objetivos propuestos en este área y esta etapa si no se consiguen los propuestos en la Educación Primaria para este área de un modo efectivo.

Nota

Bloques de contenido

Un grupo significativo los considera coherentes, pero ponen objeciones a su organización y señalan la dificultad de llevarlos a la práctica. Para obviar esto, proponen la creación de un libro-guía para el profesor, con un reciclaje

y formación adecuados, dotación suficiente de medios personales y materiales y una disminución de la *ratio* para llevar a cabo el seguimiento que se describe.

Como bloques de contenidos a modificar se proponen:

- En el bloque **3** se pide que se destaque la importancia que corresponde a la formación lingüística necesaria para permitir que se alcance la competencia comunicativa.
- La redacción debe realizarse para que sea asequible a la mayoría de los profesores, especialmente los apartados **Hechos, conceptos y principios** y **Procedimientos** (y se aconseja que se clarifique qué se entiende por **procedimientos**).

Orientaciones didácticas y para la evaluación

La opinión generalizada es que en la actualidad en este área ya se emplea la metodología y la motivación que aconseja el **DCB**. Se pide que se mantengan las pruebas objetivas y que se potencie la autoevaluación.

Puesto que se prevé la existencia de un **segundo** idioma voluntario, se propone el tratamiento en el **DCB** de otros idiomas distintos al Inglés.

Para poder llevar a cabo la evaluación que se pide es necesaria una disminución de la *ratio*, como ya muchos grupos apuntaban anteriormente (no más de **20**). Y se puntualizan las siguientes observaciones:

- Parece confusa la relación entre objetivos y aprendizaje y pronóstico de aprendizaje al relacionarla con la evaluación.
- Se considera cuestionable el apartado relativo a los diferentes niveles dentro de la misma clase, si no se satisfacen las necesidades de materiales y tiempo.
- La programación de los materiales requiere el acceso a una gran variedad de recursos y fuentes de información antes de que pueda culminar en un centro de recursos.
- Respecto a que los alumnos decidan cómo agruparse, puede dar lugar a inconvenientes a tener en cuenta en el desarrollo de toda la educación global.
- Parece un tanto utópico por costoso el punto que alude a los materiales básicos de un seminario de idiomas. Esta observación la destacan los centros privados.

Secuenciación en ciclos

- Para muchos profesores, según se desprende de los informes analizados, las indicaciones propuestas son muy teóricas: se elucubra sin dejar claro el **cómo** hay que realizarlas. Opinan que es éste un aspecto a desarrollar y decidir por los equipos de cada centro en el P. C. C. Abogan por una mayor flexibilidad, aunque reconocen que esto puede ser un problema para los alumnos que cambien de centro con una secuenciación distinta.
- Por el contrario, un grupo significativo, y como ya se dice en el primer apartado del estudio de este área, propone que en este área no se deje el currículo abierto y se ofrezca la secuenciación de los contenidos mínimos de forma prescriptiva y sólo se permita, en casos justificados, la secuenciación orientativa.
- Estos mismos profesores consideran que no es prudente concebir como un ciclo el tramo **14-16** años para este área. Proponen que se desglose en dos cursos relacionados, pero con entidad propia.
- Una propuesta que muchos colectivos de profesores recogen es que el P. C. C. debe reflejar el trabajo en equipo de los profesores durante el desarrollo de los bloques de contenidos, pues, una vez hecha la secuenciación por ciclos del área, no es prudente que cada profesor organice individualmente y de forma distinta la selección de estos contenidos.
- En lo que todos los informes están de acuerdo es en que se den ejemplificaciones distintas, puesto que, de lo contrario, serán las editoriales las que en este área de modo especial secuencien prescriptivamente no sólo los contenidos, sino también los objetivos.

Area 7: Matemáticas

Situación de la propuesta

MEDIANTE el aprendizaje de las Matemáticas los alumnos desarrollan su capacidad de pensamiento y de reflexión lógica al mismo tiempo que adquieren un conjunto de instrumentos poderosísimos para explorar la realidad, representarla, explicarla y predecirla en suma, para actuar en y sobre ella.

En el transcurso de la Educación Secundaria Obligatoria, los alumnos prosiguen el proceso de construcción del conocimiento matemático que ha

alcanzado ya cotas de desarrollo considerables al término de la Educación Primaria. Se introducen nuevas relaciones, conceptos y procedimientos ampliando el campo de reflexión matemática; se introducen nuevos algoritmos y se incrementa la complejidad de algoritmos ya conocidos; se exploran nuevas aplicaciones y, sobre todo, se enriquecen y se profundizan las nociones y procedimientos matemáticos introducidos en el transcurso de la Educación Primaria.

En el transcurso de esta etapa el desarrollo de la competencia cognitiva de los alumnos abre vías para avanzar en el proceso de construcción del conocimiento matemático...

Sin negar en absoluto el valor objetivo que tienen los conocimientos de Matemáticas para el futuro escolar y profesional de los alumnos, este Diseño Curricular Base parte de la consideración de que la Educación Secundaria Obligatoria, en tanto que última etapa de la educación obligatoria, tiene un valor sobre todo terminal. En consecuencia, la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas durante esta etapa educativa no puede estar presidida únicamente, ni siquiera prioritariamente, por la preocupación de proporcionar a los alumnos los conocimientos supuestamente necesarios para cursar las diferentes modalidades de la educación post-obligatoria. El objetivo debe ser más bien que todos los alumnos adquieran los conocimientos necesarios para desenvolverse como ciudadanos capaces de ejercer sus derechos y sus deberes en una sociedad que incorpora cada vez más a su funcionamiento, a sus actividades y a su lenguaje ciertos aspectos matemáticos.

Estructuración general del área

- Un número mayoritario de los informes que responden a la pregunta de si está bien estructurada el área responden afirmativamente, puesto que las ideas básicas consisten en partir de la realidad siguiendo el método inductivo-deductivo. Es un método motivador para el alumno, a la vez que da un gran margen de maniobra al profesor en la enseñanza-aprendizaje. Sugieren que será conveniente concretar los objetivos por ciclos.
- Entre los informes recibidos se encuentra el de la Federación Española de Profesores de Matemáticas. En él se opina que el nivel formativo de las Matemáticas en la Educación Secundaria Obligatoria queda garantizado en la propuesta del **DCB** formulada por el Ministerio de Educación y Ciencia. Afirman que asumen la forma cómo el **DCB** estructura del cómo enseñar y aprender en la formación matemática, frente a las posturas tradicionales que radicaban su dimensión formativa exclusivamente en la selección de determinados contenidos restringidos, con frecuencia, a saberes de tipo conceptual y a rutinas de cálculo.

Objetivos

- El profesorado en general, según se desprende de los informes analizados, está de acuerdo con la propuesta que sobre los objetivos de área plantea el **DCB**, aunque algunos puntualizan que son demasiado amplios, dispersos y ambiguos.
- Dos colectivos significativos para la enseñanza de este área, como es la Federación Española de Profesores de Matemáticas y el grupo Hexágono, valoran los objetivos enunciados en el **DCB** y coinciden totalmente con la propuesta, a la que califican de bien articulada y bastante clara en sus enunciados.
- Para justificar el razonamiento positivo que hacen acerca de los objetivos que el **DCB** plantea, muchos profesores afirman que a pesar de que los alumnos no muestran a veces interés por aprender una disciplina que se les hace tediosa, al estar relacionados los objetivos con la realidad, como propone el **DCB**, esta misma relación de realidad-reflexión puede ser motivadora para el aprendizaje.
- Entre los objetivos que se deberían modificar se proponen:
 - Parecen excesivos los objetivos **4** y **5**.
 - El objetivo **9** debería ser considerado siempre interdisciplinariamente.
 - Dar un mayor énfasis al objetivo **10** no sólo en identificar, sino en calcular (operación cognitiva) por diferentes métodos, matemáticos y activos, cuerpos y configuraciones geométricas.
- Entre los objetivos que se echan en falta, un grupo significativo del profesorado considera que faltan:
 - Objetivos encaminados a conseguir la memorización de algunos conceptos, necesarios para expresar ciertos contenidos con un lenguaje matemático correcto.
 - Objetivos para el aprendizaje del cálculo mental, que se considera imprescindible en Matemáticas, e instrumento necesario para el desarrollo de la agilidad mental.
 - Objetivos referentes a interpretar gráficas relativas a fenómenos causales.

El Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación destaca la importancia que tienen los ordenadores como instrumentos adecuados para lograr los objetivos que se plantean en este área.

Nota

Bloques de contenido

A pesar de que la mayor parte de los informes recibidos están de acuerdo con la propuesta que hace el **DCB**, tanto de la coherencia existente entre los bloques de contenido con los objetivos y de la propia coherencia interna de los mismos, algún colectivo critica el criterio seguido para la elaboración de los mismos. Parece que se da una mezcla poco clara entre el orden epistemológico de las Matemáticas y las exigencias pedagógicas marcadas por la Psicología Evolutiva. La falta de claridad que algunos achacan a esta pregunta, tal vez sea producida por la mezcla de estos dos criterios:

- La impresión general es que los bloques de contenidos están bien distribuidos en los **5** bloques propuestos; la dificultad está en cómo determinar el nivel a alcanzar en cada ciclo; más aún, en cada curso de la etapa.
- Entre los bloques de contenidos que habría que introducir a este área se propone:
 - Contenidos que trabajen los números reales.
 - Contenidos que den una mayor amplitud al estudio de los fenómenos causales.
 - Contenidos que toquen el aspecto lúdico y recreativo de las matemáticas.
 - Un mayor desarrollo de contenidos geométricos.
 - Contenidos que permitan dar a los alumnos/as una formación lógica deductivo-inductiva, al hilo de la propia estructura formal de la ciencia matemática.

Y, como resultado final, que se elabore una programación que unifique los criterios de los profesores, centros y editoriales, es decir, **ejemplificaciones que desarrollen los bloques de contenidos**.

- Entre los bloques de contenidos que deberían modificarse, se propone un tratamiento específico del **álgebra**, al ser uno de los métodos más potentes de las Matemáticas, aunque se especificase qué es lo que no hay que hacer; el tratamiento específico del **razonamiento lógico**, que tiene en todo el proceso educativo una importancia indiscutible.
- Un grupo de profesores propone que puesto que los hechos en Matemáticas están en permanente evolución, quedando desfasados en poco tiempo, es mucho más conveniente dar importancia a los contenidos de tipo procedimental y actitudinal.

Orientaciones didácticas y para la evaluación

- Según la opinión de la mayoría de los profesores, las orientaciones didácticas parecen aceptables, aunque algo difusas, muy generales y de difícil aplicación.
- Varios informes proponen que se globalice este área en el primer ciclo y que se dé una gradual diversificación en el segundo, ya que existen metodologías variadas que deben aplicarse a la generalidad o a la diversidad, según sean los contenidos a enseñar y aprender. Esto no será posible si no se disminuye la *ratio*.
- Hay algún colectivo de profesores específicos de Matemáticas que proponen para el tratamiento y desarrollo de los bloques de contenidos las siguientes orientaciones:
 - En el bloque **4**: Interpretación, representación y tratamiento de la Información, se echa de menos una referencia explícita a **funciones**. Parece necesario insistir en la necesaria conceptualización progresiva de la noción de función, precisando cuestiones metodológicas para que dicha conceptualización se haga adecuadamente y la formalización de esta estructura conceptual constituya un punto de llegada y no de partida. En este contexto se debe hablar abiertamente de dependencia funcional entre variables o de funciones.
 - En **Geometría** se aprecia un planteamiento con distinto grado de definición que el del resto de los bloques. Esta ambigüedad no es negativa *per se*. La referencia que el profesorado de EE. MM. tiene para el tratamiento de la Geometría consiste en el estudio de ésta sobre estructura vectorial, lo que condiciona la lectura del bloque correspondiente con el peligro de verlo vacío de contenido y no relevante matemáticamente. Se debe explotar al máximo un conocimiento del espacio, utilizando diversos métodos: constructivos y manipulativos, métricos, de representación... Esto no debe suponer que se renuncie al uso de métodos matemáticamente potentes en situaciones concretas y significativas del alumno.
 - El tratamiento del **álgebra** debe hacerse de forma transversal entre los bloques. Es conveniente hacer una clara referencia a la introducción del lenguaje algebraico como instrumento generalizador en la matematización de situaciones, iniciando así a los alumnos en el aprendizaje del razonamiento deductivo.
 - Como requisito previo para poder llevar a cabo el desarrollo de las orientaciones enunciadas en el **DCB**, muchos informes demandan:
 - Formación del profesorado.
 - Estructuración de las plantillas de los centros.
 - Dotación de material básico.

- Adaptación de la jornada laboral.
- Disminución de la *ratio*.

- Respecto a las orientaciones para la evaluación, existe una opinión general de que parecen poco precisas, poco operativas y muy subjetivas. Y que siendo éste uno de los puntos más problemáticos y en los que menos está formado el profesorado, se precisa una mayor clarificación.
- Por el contrario, otros grupos de profesores de Matemáticas consideran acertado el énfasis puesto en la evaluación como diagnóstico de situaciones que requieren actuaciones diversas. Ven coherente la necesidad de una evaluación **inicial, formativa y sumativa**. Ellos añadirían una evaluación **estimo-procesual** del propio alumnado. Pero concluyen que no se les escapa la dificultad objetiva del proceso de evaluación, por lo que se suman a las demandas que sobre este proceso se piden: formación, materiales y *ratio* menor.

Secuenciación en ciclos

- El tema de la secuenciación en ciclos es uno de los puntos menos tratados en casi todos los informes que se analizan. En líneas generales, se limitan a decir que **no son claras ni suficientes**, pero sin añadir razones ni matizar las respuestas.
- Un colectivo no muy numeroso propone que el aprendizaje matemático se inicie con una aproximación global, haciendo referencia primero a las similitudes antes que a las diferencias, en los contenidos globalizadores. No se descarta tampoco la importancia educativa que tiene incidir en la reversibilidad de lo opuesto o diferente. Consideran también la **actividad** como criterio esencial para la secuenciación.

Area 8: Música

Situación de la propuesta

EL área de Música en la Educación Secundaria Obligatoria contribuye al desarrollo equilibrado de las capacidades recogidas en los Objetivos Generales de la etapa, desde un ángulo específico y complementario al del resto de las áreas, poniendo al alumno en situación de conocer la Música desde la experiencia práctica, utilizar su lenguaje como medio de expresión y comunicación, desarrollar una sensibilidad musical que le permita identificarse con los valores culturales propios y apreciar otros más alejados.

La aproximación a lo artístico (adquirido en Primaria) debe ser sustituido paulatinamente, en el transcurso de la Educación Secundaria Obligatoria, por otra más analítica y específica en la que los aspectos musicales y de movimiento adquieren una independencia clara respecto a los plásticos y

visuales, con el fin de promover la construcción de esquemas de conocimientos más elaborados y diferenciados.

La Música es un medio de interacción social que favorece la armonía entre los sentimientos y el mundo exterior... Asume la tarea de crear actitudes abiertas y respetuosas, opiniones fundamentadas en un conocimiento amplio del hecho musical y en juicios basados en el buen gusto musical, producto de la experiencia...

En consecuencia con lo anterior, la educación musical en esta etapa recoge e integra las tres dimensiones citadas: lingüística, estética y sociológica, con el fin de evitar valoraciones parciales en la que el alumno vea en la música un código árido y carente de sentido, posibilitando de ese modo un mayor acercamiento a sus intereses y motivaciones.

Características generales del área

- En general hay un consenso en felicitar a la propuesta del **DCB** por la importancia que se da a la Educación Musical, proponiéndola como un área diversificada. Se hacen votos para que este esfuerzo no sea estéril y que la educación musical que se conseguirá entre los alumnos, si se alcanzan los objetivos, contribuirá, como se pretende, a propiciar una educación de calidad e integral de la personalidad del alumno.
- Es posiblemente una de las áreas que concita más acuerdos. Muy pocos profesores han podido trabajar en ella durante todas las fases de la difusión y debate del **DCB**. De ahí las escasas respuestas que para realizar este informe se han barajado.
- En líneas generales se considera que es un área bien definida en el **DCB**, aunque un poco encorsetada al tener que encajarla en el esquema marco en el que se definen todas las demás áreas en el **DCB**. Se propone para paliar esta laguna una estructuración más ajustada para que los objetivos y bloques de contenidos se puedan desarrollar adecuadamente por niveles y ciclos, y que, dentro de la flexibilidad de un currículo abierto, este área tenga mayor prescriptividad en su secuenciación por ciclos. Muchos profesores destacan la dificultad añadida para impartir este área dada la poca tradición musical que existe en nuestro país. No están de acuerdo en restringir lo que de lúdico existe en la música, pero tampoco marginar lo que de práctica intelectual y científica tiene, como para algunos se deja traslucir en el texto ministerial. El goce estético y el desarrollo intelectual serán más completos si se conoce su lenguaje, que, como todos, tiene sus códigos y sus formas.
- Para muchos profesores existe el riesgo de no situar en su justo punto la educación musical: no se pretende con su estudio hacer **melómanos**,

tampoco educar en unos cuantos aprendizajes que empobrecerían el área y, mucho menos, convertir la clase de Música en una válvula de escape con danzas, ritmos instrumentales, etc. En esta etapa, la Música debe ser considerada como un hecho cultural, sin abandonar su valor educativo y las actividades musicales que la desarrollan. Este hecho cultural que representa la música profundiza en su propio lenguaje y debe ser situado dentro de las Ciencias Humanísticas.

- Alguno de los informes analizados destaca el hecho de que actualmente no existe ninguna titulación de conservatorio que prepare para abordar con éxito la enseñanza de la música en los centros educativos. Un profesor de piano, de guitarra... o de dirección coral tienen excesivas lagunas (debido a su clara especialización) para que puedan ser unos adecuados enseñantes de Música en la Educación Secundaria Obligatoria. No obstante, se reconoce que, para la enseñanza de la Música en esta etapa será más adecuado y lógico reciclar profesionales de la Música que profesores de E. G. B.
- Se propone señalar las zonas de coincidencia y colaboración que existen entre el área de Música y la de Expresión Visual y Plástica con el fin de trabajarlas interdisciplinariamente, especificando cuál va a ser el peso horario para cada una de estas áreas si se quieren alcanzar los objetivos y llegar a un conocimiento correcto de los contenidos que se proponen.

Objetivos

- Entre los pocos informes que analizan los objetivos planteados, muchos profesores los consideran acertados y bien relacionados con los de etapa, aunque algunos puntualizan que son muy ambiciosos y hasta utópicos para ser conseguidos por la generalidad de los alumnos, sobre todo en ciertas zonas y en ciertos ambientes sociales en los que apenas existe inquietud musical y respaldo cultural. Y destacan, de modo especial, los centros educativos implantados en zonas en donde no existe posibilidad de complementar estas actividades musicales con prácticas en vivo, como son los conciertos o el acceso a salas de audición adecuadas.
- Algunos profesores proponen que se confeccione un mapa que relacione los objetivos de área con los de etapa, pues un material así les aportaría orientaciones y posibilidades de reflexión y de metodología que muchos profesores en este momento no tienen.
- Dentro de las propuestas de modificación de objetivos se pide que se establezcan aquellos que definen el ser de este área para conocer cuál es su contribución real a la educación integral de la persona, de tal modo que, como muchos profesores se temen, no se convierta en un inme-

diato futuro en una **maría**. La Administración debe poner los medios para evitarlo, valorando su importancia a todos los niveles, también en la consideración social y en la de la comunidad y los centros educativos (profesores, alumnos y padres de familia).

- Entre los objetivos a suprimir se propone quitar, dentro de la Enseñanza Secundaria, el objetivo **1**, pues hay que considerarle como un medio instrumental, pero jamás como un objetivo.
- Se propone que el objetivo **7** se formule en términos de observación y comparación de los elementos naturales sonoros y los de origen antrópico, añadiendo, como proceso importante, el de la **escucha** e identificando la danza con el proceso regular de conocimiento y dominio del espacio físico.
- Como objetivo específico, un grupo de profesores de Música propone el de descubrir personas que por su especial talento para la música puedan contribuir a enriquecer el patrimonio musical universal.

Bloques de contenido

- Es el apartado que menos problemas plantea al profesorado debido a que los que en ellos se pide, según la opinión de la mayoría de los que se pronuncian sobre esta pregunta, es una justa correspondencia con las tendencias actuales en el estudio y aprendizaje de la música.
- Existe un grupo mayoritario que expresamente dice que se identifica absolutamente con el tratamiento que se da en el **DCB** al bloque de contenidos y que afirma que de su estudio se reportarán grandes avances en la formación de la sensibilidad de los alumnos. No obstante, también existen grupos de profesores que prefieren las tendencias de la enseñanza de la música como se venía haciendo hasta ahora, es decir, un desarrollo puro y duro de la Historia de la Música con alguna que otra audición de obras de distintos géneros y estilos. Manifiestan una fuerte resistencia a las técnicas activas y una abierta oposición a la actividad del canto y de la danza y las prácticas instrumentales en el aula.
- Algunos informes opinan que los contenidos incluidos son excesivos para generalizarlos; de ahí que se proponga una indicación explícita de cuáles deben ser los contenidos mínimos a impartir y que sirvan de pauta a la hora de fijar criterios para la evaluación.
- Entre los pocos informes que analizan este área hay un grupo a los que las introducciones a cada uno de los bloques no les parece correcta

porque no tienen una forma homogénea. A veces, **afirman**, justifica los contenidos o da indicaciones sobre su carácter y, otras veces, da orientaciones sobre cómo utilizarlos. Esto debería pasar al apartado de Orientaciones Didácticas.

- De los bloques de contenidos que se propone modificar, un grupo pide que se supriman los tres primeros, pues no se consideran contenidos, sino actividades extraescolares. Otros especifican en concreto:
 - Cambiar el orden del bloque de contenidos, sustituyéndolo por este otro: movimiento y danza; el lenguaje musical; expresión vocal y canto; la música en el tiempo; música y medios de comunicación y expresión instrumental; pues aunque no sea prescriptiva la secuenciación de contenidos, de hecho, las editoriales lo harán en el orden presentado por el **DCB**. Hay un grupo que aclara que dentro del conjunto **Movimiento y danza** existen algunos contenidos que ya deberían estar aprendidos y desarrollados en la Educación Primaria.
 - En el bloque **1** se propone añadir: La música en el lenguaje: entonación; y Usos psicológicos del canto.
 - En el bloque **5**: Fenómenos de evolución, elaboración y variación en la música, y La música popular y su entorno.
- Entre los contenidos que habría que incorporar se proponen:
 - Todos los elementos teórico-prácticos de la teoría de la música.
 - Un bloque que trate del **disfrute de la música**.
 - Un bloque en el que se especifique la importancia de la música en la resolución de problemas psicosomáticos.
- En uno de los informes, presentado por un colectivo de profesores de Música, se hace una crítica a la organización de los contenidos tal como se presenta en el **DCB**, aunque se alaba el esfuerzo hecho para distinguir lo que son contenidos conceptuales, hechos o principios y procedimientos, y de actitudes, valores y normas. Afirman que los bloques de contenidos están agrupados de una forma un tanto irregular e imprecisa. Presentan como propuesta una nueva organización que no pretende ser alternativa, sino como pautas para efectuar una reelaboración en el **DCB**, en el área de Música, con el fin de clarificar y facilitar su utilización. Son puntualizaciones no exhaustivas y que van desde correcciones de redacción hasta comentarios generales.
- Para poder conseguir lo que la propuesta del **DCB** exige, y dado el estado lamentable, dicen algunos profesores, en el que se encuentra esta enseñanza incluso en los Conservatorios en nuestro país, se hace imprescindible que este área sea impartida por personal especializado, ya que hay técnicas que si no se conocen suficientemente, difícilmente podrán enseñarse con un mínimo de interés para los alumnos.

Orientaciones didácticas y para la evaluación

- Para una mayoría de los profesores que responden a estas cuestiones se considera que las orientaciones didácticas son correctas, pero afirman que son muy generales e insuficientes, para lo que proponen que se especifiquen mejor y que se incluyan pruebas prácticas a modo de ejemplificaciones para su desarrollo.
- Un colectivo numeroso afirma que es extraña la distribución que se hace en el **DCB**. Por una parte aparecen orientaciones generales para la evaluación y específicas para todos los bloques de contenidos, excepto para el de Lenguaje Musical, y se incluyen orientaciones para aspectos muy concretos: la improvisación, la audición, lectura y escritura, el concierto y el repertorio. Se pide más claridad en las orientaciones, con una presentación más organizada. Para una minoría del profesorado son demasiado ambiguas y un tanto demagógicas si se compara la realidad presente con lo que el **DCB** propone.
- Sobre las orientaciones para la evaluación, la opinión general es que son escasas y muy generales. Se propone una redacción nueva y, a ser posible, alguna documentación que ayude a la realización de este proceso que para muchos profesores puede ser enormemente dificultoso. Entre las dificultades añadidas para este área, sumadas a las que todos los profesores manifiestan en general, es que para este área habrá un solo profesor, que tendrá que evaluar a más de **500** alumnos, con sólo dos horas de dedicación a la semana.
- Se apunta que hay ciertas actividades que no deben ser evaluadas por el profesor de Música, sino por otros (por ejemplo, la construcción de instrumentos), por el profesor de Tecnología.

Secuenciación por ciclos

- La opinión más generalizada, aunque no la única, es que no son claras ni suficientes. Es más, algunos informes llegan a afirmar que no ven secuenciación por ciclos en el **DCB**. Se propone un apartado explícito en el que se diga claramente cómo hay que secuenciar. Otros demandan ejemplificaciones.
- Para un grupo de profesores de Música tampoco la secuenciación de los contenidos, tal como se plantea en el **DCB**, les parece correcta, aunque sí sea correcta la enunciación de los contenidos. Debe cambiarse el planteamiento secuencial: en primer lugar, debe colocarse el lenguaje musical y la música en el tiempo. Y a continuación, indistintamente, el resto de los contenidos.

Area 9: Tecnología

Situación de la propuesta

EN la Educación Primaria, la formación tecnológica aparece integrada en el área de “Conocimiento del Medio” como una parte importante de la representación global y vivencial que los alumnos tienen del mismo y que van enriqueciendo y objetivando progresivamente gracias, en parte, a la influencia educativa de la enseñanza reglada... En el marco de este proceso de diferenciación, el área de Conocimiento del Medio se diversifica en la Educación Secundaria Obligatoria, dando lugar, entre otras, al área de Tecnología.

El establecimiento de un área específica y exclusiva para la formación tecnológica al que lleva el proceso de diferenciación y profundización aludido encuentra su justificación más obvia en la conveniencia de reforzar el valor terminal de la Educación Secundaria Obligatoria. En la medida en

que esta etapa va a representar el término de la educación reglada inicial para un determinado porcentaje de alumnos, es importante asegurar que éstos adquieran la formación tecnológica mínima sin la cual pueden tener dificultades no sólo para alcanzar una comprensión adecuada de numerosos fenómenos y actividades sociales, sino también para incorporarse al mundo del trabajo...

Desde el área de Tecnología se contribuye de forma decisiva al desarrollo y aprendizaje de algunas de las capacidades más importantes que figuran en los Objetivos Generales de la Educación Secundaria Obligatoria. Entre las contribuciones más importantes, merecen destacarse las relativas a las capacidades de actuación y de inserción social y a las capacidades cognoscitivas...

El enfoque adoptado por el Diseño Curricular Base para plantear la enseñanza y el aprendizaje de la Tecnología en la Educación Secundaria Obligatoria toma como punto de referencia prioritario los métodos y procedimientos de los que se ha servido la Humanidad para resolver problemas mediante la Tecnología...

Características generales del área

- La primera reflexión que en muchos informes se hace en este área de Educación Tecnológica es la de agradecer, no tanto la propuesta de Diseño Curricular Base presentada por la Administración educativa, sino su inclusión en un sistema educativo que tradicionalmente ha despreciado o ignorado el saber técnico.
- Sobre cómo está estructurada este área en sus características y objetivos, la opinión general es que la propuesta del **DCB** es buena y positiva; está bien definida en cuanto que es punto de encuentro de los saberes de otras áreas. Muchos informes consideran, y así lo expresan, que es un área muy apropiada para desarrollar el potencial formativo de esta etapa en cuanto que en ella se encierran dos opciones fundamentales:
 - Su carácter **teórico-práctico**, basado en la integración de ambos aspectos alrededor de las propuestas de trabajo: la teoría como elemento funcional de la práctica, en tanto que la práctica es un elemento funcional de la solución al problema técnico. Es decir: el alumno aprende con un cierto significado.
 - Su carácter **humanista** en cuanto que el análisis y la resolución de problemas técnicos conducen a aspectos sociales de la Tecnología.
- Se ve como algo positivo el que existan múltiples posibilidades al realizar los proyectos tecnológicos. Y se insiste en la importancia del espíritu del profesor para llevar a la práctica el diseño correctamente. Esto supone un problema de recualificación de primer orden.

- Distintos profesores del ámbito tecnológico consideran que el método de análisis y proyectos sobre el que se basa el área tecnológica deben concretarse, o al menos ejemplificarse convenientemente, con el objeto de limitar el peligro de dispersión que este área corre en el marco de un Diseño Curricular Base esencialmente abierto. Proponen, y dentro del sistema debatido, que se sustituyan los procesos de ejecución por los de simulación, ya que así se amplía el horizonte de experiencias educativas.
- Muchos profesores consideran que la insistencia en partir de los intereses del alumnado, tal como se propone en líneas generales en el **DCB** para reconstruir el modo de operar del saber tecnológico puede llevar a caminos sin salida, cuando el elemento técnico a diseñar y ejecutar esté fuera de la competencia del profesor. De ahí que aconsejen, dentro del marco de especificación teórica de este área, que sea el profesor quien oferte al alumnado un repertorio de objetos o sistemas técnicos sobre los que posea ya recursos didácticos.
- Varios informes critican que no se define el perfil del profesorado encargado de impartir este área, lo que dificulta enormemente las necesarias previsiones sobre los planes de formación del profesorado del área, tan novedoso con relación al sistema educativo anterior. Se pide que por tratarse de un diseño abierto y flexible se imparta una formación sistemática para curtir a un profesorado todavía inexperto en este tema, y teniendo como base la experiencia del profesor que actúa como alumno para conocer las implicaciones didácticas de la propuesta.
- El Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación hace una larga reflexión a la propuesta del **DCB** dentro del área tecnológica. En ella se proponen, sin rechazar la postura del Ministerio de Educación y Ciencia, textos alternativos de incorporación de la enseñanza de las Nuevas Tecnologías como otra técnica y habilidad más. Para ello, propone que se elimine el tono peyorativo utilizado en el texto del **DCB** con respecto a las Nuevas Tecnologías. Considera errónea la argumentación de que no se conseguirá el desarrollo y la adquisición de habilidades generales debido a que la complejidad y coste de los materiales obligará al profesor a asumir el control de la actividad tecnológica, ya que los materiales no son en absoluto complejos y su presencia en los centros y en los hogares viene siendo cada vez más general.

Objetivos

- Los objetivos que se proponen alcanzar en este área para la mayoría del profesorado, una vez que se ha pasado revista a las variables que se deben tener en cuenta en su relación con los objetivos generales de etapa, son los adecuados. De hecho no existe en ninguno de los

informes analizados ninguna crítica en contra de la propuesta del **DCB**. No se debe, según la opinión de la mayoría, añadir alguno más, ni siquiera modificar o eliminar alguno de los que están propuestos. Existen otras propuestas, en cambio, que sí echan de menos una serie de objetivos específicos del cuerpo conceptual tecnológico, aunque no desarrollan su propuesta.

- Quien sí propone que se añada un objetivo más a los apuntados es el Programa de Nuevas Tecnologías, que lo hace en los siguientes términos: Analizar las ventajas y limitaciones que las Nuevas Tecnologías presentan en la realización de diseños, concepción de proyectos, modelización de situaciones, control de procesos y resolución de problemas en general, sabiendo valorar la adecuación de los distintos medios a la resolución de los distintos problemas y situaciones.

Bloques de contenido

- Un grupo de profesores del área de Tecnología, aun admitiendo la bondad de la propuesta de la Administración expresada en el **DCB**, proponen enriquecer dicha propuesta curricular en relación con las pautas metodológicas que ayuden a sistematizar los conocimientos tecnológicos, sobre la base de un proyecto concreto muy definido, con el objeto de asegurar un mínimo de conocimientos en todos los centros, independientemente del objeto o sistema técnico sobre el que se organice la actividad académica. Y se debe llevar a cabo ampliando la información sobre los elementos que integran cada uno de los bloques de contenido, con el fin de que alumnos y profesores se sitúen ante un mismo horizonte de referencias. Plantean la posibilidad de una nueva organización en la que se ponga de manifiesto la importancia dada a los bloques **1** y **2**, especialmente de tipo metodológico.
- Este mismo grupo de profesores puntualiza que los bloques **4**, **5**, **7** y **8** están excesivamente escorados hacia las Ramas Industriales de la actividad económica. Advierten que se corre el peligro de olvidar que los procesos técnicos no sólo afectan a los procesos de producción, sino también a los de servicios y de consumo.
- Se pide a la Administración que recorte su optimismo en lo relativo al tercer nivel de concreción del diseño en los P. C. C. La realidad mostrará, si no se señalan con claridad los criterios mínimos que deben enmarcar los contenidos a impartir, que van a ser las editoriales las que cumplirán este papel, particularmente en este área de Tecnología.
- Como en párrafos anteriores, y dentro de los distintos bloques de contenidos expuestos en el **DCB**, el Programa de Nuevas Tecnologías propone en casi todos ellos ligeras modificaciones en la redacción de los

textos en los que se recoja la importancia que el uso de estas técnicas tiene en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Orientaciones didácticas y para la evaluación

- La opinión mayoritaria es que son correctas, aunque se debe aumentar la participación del profesorado, ya que los alumnos a estas edades, dice un colectivo de profesores del área Tecnológica, no son suficientemente responsables ni están preparados como para que la evaluación sea más frecuente que la orientación y la opinión del profesor.
- Diversos informes introducen una serie de consideraciones y condiciones a tener en cuenta para el adecuado desarrollo del área Tecnológica, como son: el tipo de local adecuado, que sería el **Aula-Taller**, con zonas diferenciadas para impartir cada uno de los contenidos, teóricos y prácticos; el perfil del profesorado de este área, que tendrá que ser el de un generalista, en cuya formación juega un destacado papel el conocimiento de los mecanismos de aprendizaje, y este tipo de profesorado, que reúna esa serie de características, no va a ser fácil encontrarle; una *ratio* adecuada para que el profesorado pueda atender **correctamente a sus alumnos**.
- En todos los informes se recoge la preocupación por el tema de la evaluación en este área y se solicitan instrumentos adecuados para poder llevarla a la práctica.
- El Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación propone incluir un nuevo párrafo en el texto titulado *Aportación de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación*, en el sentido que la utilización del ordenador ayuda a producir cambios en las formas de enseñanza, la motivación de los alumnos, la organización y gestión del aula...

Secuenciación por ciclos

En general, en casi todos los informes se considera que son claras, y con las indicaciones que se dan se puede desarrollar la tarea de secuenciar los contenidos. Sin embargo, se necesitaría más ayuda en forma de ejemplificaciones de secuenciacines en las que trabajen con los criterios apuntados en las orientaciones didácticas.



Nota

Cuestionario

C. Cuestiones sobre la Secundaria Obligatoria

Comprensividad y diversidad

- *¿Es equilibrado el peso de los principios de comprensividad y de diversidad en esta etapa? ¿Están suficiente y acertadamente tratadas la opcionalidad, la diversidad y la diversificación de la oferta educativa en el segundo ciclo de la misma? (14 a 16 años).*
- *¿Cuál de las alternativas planteadas para el último año de esta etapa le parece más acertada?*

Situación de la propuesta

LA propuesta de extender la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años está asociada a la preocupación por adoptar una organización de la misma que asegure la igualdad de oportunidades a todos los alumnos. Se trata, en esencia, de completar su formación básica retrasando el momento en que han de tomar decisiones que les encaminen por las diferentes vías que determinarán su futuro profesional y social. Adoptar un planteamiento de enseñanza comprensiva exige diseñar una enseñanza obligatoria que ofrezca las mismas oportunidades de instrucción y las mismas experiencias educativas a todos los alumnos con independencia de su posición social, posibilidades económicas, sexo, raza y otras características individuales o sociales.

Esta voluntad claramente progresiva de ofrecer a todos los alumnos las mismas posibilidades de formación básica común, y por lo tanto no segregadora, tiene que articularse de forma coherente con el principio, igualmente progresivo, de dar respuesta real a las necesidades educativas de todos los alumnos, es decir, con el principio de atención diferenciada a la diversidad. Por consiguiente, la organización de la Enseñanza Secundaria debe asegurar un equilibrio real entre comprensividad y atención a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones.

El reto que supone en ésta el intento de alcanzar un equilibrio entre una enseñanza comprensiva y un tratamiento adecuado de la diversidad exige un planteamiento global y un esfuerzo en distintos frentes (diseño y desarrollo curricular, organización de centros, formación del profesorado, infraestructura, apoyos materiales, etc.). Desde una perspectiva estrictamente curricular, las vías para tratar la diversidad en la escuela son varias y no deben contemplarse como alternativas, sino más bien como simultáneas y complementarias. En primer lugar, la propia naturaleza del Diseño Curricular Base de la Educación Secundaria Obligatoria, tanto en lo que concierne a su estructura como a su contenido, traduce con nitidez la preocupación por atender adecuadamente a la diversidad sin renunciar a un planteamiento global de enseñanza comprensiva. En segundo lugar, se proponen unas vías específicas de tratamiento de la diversidad que van desde las adaptaciones curriculares hasta la creación de un espacio de opcionalidad para los alumnos por la posibilidad, en casos extremos, de introducir una diversificación curricular en el último curso de la etapa.

Como ya se ha mencionado, el planteamiento de escuela comprensiva supone que ésta ofrece el mismo currículo básico (tronco común) a todos los alumnos sin discriminaciones de ningún tipo...

... Otra vía de atención a la diversidad consiste en establecer un espacio creciente de opcionalidad curricular que permita a los alumnos elegir, entre las varias alternativas de contenidos que se le ofertan, aquellas que responden mejor a sus motivaciones, intereses y, en general, a sus necesidades educativas.

La opcionalidad curricular configura un espacio privilegiado para atender a las diferencias de los alumnos en el marco establecido por los Objetivos Generales de la Etapa. La oferta de materias optativas tiene, pues, una limitación: la que imponen las intenciones educativas declaradas en los Objetivos Generales de la Educación Secundaria Obligatoria. Esta limitación permite asegurar que a través de la optatividad curricular no se rompa el planteamiento comprensivo de la Educación Obligatoria y se introduzca, de forma subrepticia, la caña de la segregación de los alumnos en ramas de enseñanza diferenciadas. Mediante la optatividad curricular, por tanto, se ofrece a todos los alumnos la posibilidad de desarrollar las mismas capacidades siguiendo, en una parte de su currículo, caminos diferentes que permiten, en unos casos, suscitar un mayor interés y motivación y, en otros, una mayor adecuación a sus necesidades educativas reales.

... El criterio de aumentar progresivamente el espacio de opcionalidad a lo largo de la etapa implica, necesariamente, la reducción del peso relativo de las diferentes áreas que configuran el Diseño Curricular Base, sobre todo en el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria...

... El Ministerio de Educación y Ciencia quiere presentar, en lo que respecta al último curso de la etapa, dos propuestas alternativas de organización para favorecer la discusión de las mismas por parte de los distintos sectores sociales, y especialmente, por parte de aquellos que conforman la comunidad educativa. La propuesta de articulación del espacio de opcionalidad en los diferentes cursos de la Educación Secundaria Obligatoria es como sigue:

Segundo Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria

Cuarto Curso

Alternativa 1

Los elementos principales de esta propuesta se convierten en la existencia de dos opciones distintas de Matemáticas y en la posibilidad de que el alumno elija dos áreas entre tres.

Tronco común:

Educación Física

Lengua y Literatura

Lenguas Extranjeras

Matemáticas (con dos opciones distintas)

Religión (oferta obligada para los centros y voluntaria para los alumnos)

Elección de dos áreas entre las tres siguientes:

Ciencias de la Naturaleza (Física y Química)

Geografía, Historia y Ciencias Sociales

Tecnología

Espacio de opcionalidad:

El porcentaje de opcionalidad en el cuarto curso de la etapa se situaría en torno al 30-35 %.

Alternativa 2

Tronco común:

Educación Física

Geografía, Historia y Ciencias Sociales

Lengua y Literatura

Lenguas Extranjeras

Religión (oferta obligada para los centros y voluntaria para los alumnos)

Elección de un bloque de áreas entre los dos siguientes:

Matemáticas (opción A)

Ciencias de la Naturaleza (Física y Química)

Tecnología o Expresión Plástica y Visual/Música

Matemáticas (opción B)

Tecnología o Ciencias de la Naturaleza

Expresión Visual y Plástica/Música

Espacio de opcionalidad:

El porcentaje de opcionalidad en el cuarto curso de la etapa se situaría entre el 25 y el 30%.

Ciertamente, ambas alternativas presentan ventajas, y la elección de una u otra debe ser precedida de un análisis cuidadoso.

a. Comprensividad y diversidad*

- No se puede entrar en generalizaciones, ya que muchos de los informes, sobre todo las partes elaboradas por profesores de E. G. B., no tratan estas cuestiones y dejan su reflexión sólo para el profesorado de EE. MM. Pero los informes y profesores que analizan estas preguntas afirman sin ambages que, desde una perspectiva estrictamente curricular, el tratamiento que el **Diseño Curricular Base** da a la armonización entre los principios de **comprensividad y diversidad** es el adecuado. Lo mismo puede decirse del tratamiento dado a la **opcionalidad**, a la **adaptación curricular** y a la **diversificación** de la oferta educativa de la etapa. Pero esta afirmación no implica un sí rotundo a la propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, sino que, de una forma u otra, distintos grupos condicionan su postura a una serie de matizaciones y condiciones, tales como la organización de centros, la formación del profesorado, la infraestructura, los apoyos materiales y humanos... necesarias para conseguir ese equilibrio y con el fin de enriquecer el punto de partida del texto propuesto.

* A pesar de que las respuestas a estas dos preguntas, formuladas en el **cuestionario** con los números de orden **12** y **13**, son tratadas en cada uno de los informes en el lugar que les corresponde, en el presente Informe-Síntesis se le da un tratamiento global, fundamentalmente por la unidad interna que tienen y porque, según muchos grupos de profesores, la respuesta dada a la primera condiciona la respuesta a dar a la segunda.

- Varios grupos recuerdan que, al igual que en la etapa de Primaria, también en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria debe estar contemplado el **principio de individualización**, pues el tratamiento de la diversidad alcanza su sentido pleno desde ese principio. Teniendo como base ese punto de partida, valoran positivamente que en la redacción del **DCB** se han tenido en cuenta los siguientes aspectos:
 - La incorporación de capacidades tradicionalmente ausentes en este tramo educativo que favorecen el desarrollo integral del alumno.
 - La adopción del **área** como instrumento para la organización del currículo.
 - La inclusión sólo de los bloques de contenidos considerados esenciales y necesarios para poder ejercer con plenitud los derechos y deberes como ciudadanos o para que no haya discriminación en las posibilidades de acceso a estudios superiores.
 - La selección de los contenidos atendiendo a la funcionalidad de los aprendizajes realizados.
 - La acertada y necesaria incorporación de la **dimensión práctica** en todas las áreas de la etapa, estableciendo así una mayor y mejor vinculación de la escuela o centro educativo con el mundo laboral.
 - Asimismo, expresamente se afirma que las vías seguidas para el tratamiento de la diversidad, cualesquiera que éstas sean, deben garantizar la consecución de los objetivos generales para todos los alumnos. Es éste uno de los objetivos básicos del equilibrio entre comprensividad y diversidad y debe quedar garantizado por el necesario seguimiento, tanto por un seguimiento interno del centro, llevado a cabo por el equipo educativo y plasmado en el P. C. C., como por un seguimiento externo al centro, cuya función asumen los Servicios de Inspección Técnica.
- En varios informes se destaca que las vías propuestas en el documento de la Administración educativa para tratar la **diversidad** se concretan y desarrollan en tres niveles: las adaptaciones curriculares, la opcionalidad y la diversificación curricular. De ahí que para llegar a conclusiones válidas, varios informes prefieran analizar antes esos niveles.

1. Adaptaciones curriculares

Este recurso, que es inherente al modelo de diseño curricular propuesto, y aun aplicado con las cautelas que se indican, en particular la del tratamiento en línea, ofrece dificultades reales de programación y aplicación en el aula. Las dificultades que expresamente se destacan son:

- La enorme complejidad para elaborar las programaciones y su posterior traslado al aula con las dificultades, asimismo, que esto comporta, como son: organización, metodología, materiales didácticos, sistemas o modelos diversos de evaluar las distintas adaptaciones...

- El riesgo de perder el referente de la comprensividad, fin importante de toda educación básica, y de los objetivos mínimos propios de la etapa.
- Posibilidad de que surjan centros de niveles educativos distintos, que no van a ofrecer las mismas oportunidades de instrucción ni la misma experiencia educativa.

- Todo ello requiere una serie de medidas, algunas de ellas ya tratadas en las preguntas **4, Medidas de política curricular, y 5, Adaptaciones curriculares**, pero que se recogen y sintetizan aquí, para situarlas en su marco adecuado y comprenderlas mejor:

a. Organizaciones flexibles: muchos profesores señalan que tendrán que existir los recursos humanos suficientes que permitan la organización de grupos de refuerzo en distintas materias para la atención individualizada de los alumnos con necesidades de aprendizaje en las diferentes áreas. Estos grupos deben ser abiertos, permitiendo una gran movilidad del alumnado, en función de la consecución de los objetivos mínimos de cada área y ya fijados en el Proyecto Curricular de Centro.

b. La Ratio deberá disminuir para permitir la atención a la diversidad. Es ésta una de las peticiones más generalizadas, intensa y extensamente, pues una *ratio* como la actual produce la masificación y el tratamiento homogeneizado del grupo, que es lo contrario de un tratamiento diversificado.

Nota: A este punto, varios informes proponen una flexibilidad mayor en el número mínimo de alumnos exigidos en el aprendizaje de las materias optativas, con objeto de impartir una determinada opción. En caso contrario, se podría impedir la oferta de determinadas opciones que responden a intereses y motivaciones del alumnado.

c. Recursos materiales: se pide que todo centro cuente con la infraestructura mínima básica que le permita desarrollar las actividades educativas en los distintos niveles que exige la diversidad.

d. Una adecuada formación del profesorado y de los equipos directivos para llevar a cabo todas las potencialidades que implica este modelo curricular diversificador. De no satisfacer suficientemente esta necesidad, se harían inviables los objetivos pretendidos en el **DCB**. Entre las distintas propuestas que se hacen, se detallan las siguientes:

- Formación orientada a la práctica docente, combinando las características epistemológicas de la asignatura o área con las características psicológicas del alumno. Para ello los Seminarios o Departamentos elaborarán una programación abierta y flexible con las siguientes especificaciones:

- Conocer las características de los distintos grupos de alumnos.
- Conocer las innovaciones producidas.
- Profundizar en las características de la asignatura.
- Formación orientada al reciclaje del profesorado basada en los siguientes aspectos:
 - Profesorado especialista en una determinada área de las enseñanzas actuales que deba impartir esa misma área con contenidos más amplios o totalmente distintos.
 - Carencia de especialistas en una determinada área o materia opcional.
 - Formación orientada a la labor tutorial, estableciéndose los mecanismos que permitan esta formación del profesorado en beneficio de ellos mismos, del centro docente y, como consecuencia lógica, del derecho a la elección de una determinada opción por parte del alumnado.

f. **Recursos personales:** la dotación de efectivos debe ser lo suficientemente amplia para posibilitar la organización del centro con el fin de atender adecuadamente la diversidad. Y entre los medios que se explicitan se consideran imprescindibles: la dotación a los centros, y de forma generalizada, de Departamentos de Orientación, constituidos por profesionales competentes. El Jefe del Departamento será, como mínimo, o un Licenciado en Pedagogía o en Psicología, y perteneciendo al Departamento los coordinadores o tutores del curso o los coordinadores de ciclo, dependiendo de la capacidad del centro educativo.

2. Diversificación curricular

- Para muchos profesores, la diversificación curricular es una medida considerada excepcional, y, por tanto, los criterios de su adopción deben estar muy claros y establecerse con mucho cuidado, si no se quiere dar al traste con la comprensividad, que para muchos es el objetivo fundamental de la etapa, a pesar de la tendencia a la especialización de la sociedad. Entre los criterios a tener en cuenta a la hora de especificar la diversidad curricular están los referidos básicamente al alumno y a sus capacidades y a las posibilidades reales del centro.
- Se barajan una serie de razones para delimitar la dificultad intrínseca y los problemas que conllevará la diversificación:
 - El no cursar una o varias áreas por parte de determinados alumnos y sustituir las mismas por estudios alternativos en otros centros educativos de carácter más especializado, es una medida que puede ser imposible de realizar en algunos centros, de modo especial en las zonas rurales, y, por tanto, discriminatorio.
 - La sustitución de una o varias áreas por determinadas enseñanzas que faciliten la inserción del alumno en el mundo

laboral va a implicar una organización más compleja en los centros, unas relaciones más dinámicas entre los mismos, una mayor concienciación de los profesores de los centros afectados y la aceptación personal del alumno y de su familia. El evitar la segregación en cualquiera de los dos casos puede presentar serias dificultades.

- Puede suceder que se presente el problema de **no aceptación social** por el hecho de que alumnos que no han cursado las mismas enseñanzas obtengan la misma titulación.
- Estas razones aconsejan que la Administración fije unos criterios claros en los que se indiquen los casos en que haya de aplicarse esta vía.

3. Opcionalidad

- Algunos informes denuncian una situación que se está produciendo actualmente y que debe evitarse, para situar adecuadamente el principio de opcionalidad.
- La opcionalidad que permite el actual sistema de Bachillerato con las E. A. T. P. está condicionada a la oferta que se hace desde los Seminarios, y ésta, a su vez, responde a los intereses y cualificación del profesorado. Es decir, la oferta se basa en los intereses del centro y del profesorado, pero no en los intereses y motivaciones del alumnado.
- En los últimos tiempos se está produciendo un goteo continuo de abandonos entre el profesorado de las Areas Científicas y Tecnológicas, que en muchos casos imposibilita encontrar profesorado para impartir determinadas enseñanzas, debiendo hacerlo otros docentes con distinta especialidad, con las repercusiones negativas que esto conlleva en la calidad de la enseñanza.
- Para evitar estas situaciones y posibilitar que la oferta de **opcionalidad** se haga en función de los intereses y motivaciones del alumno, muchos profesores proponen que se debe arbitrar un sistema más flexible de **contratación** del profesorado necesario en cada momento, en el que pueda tener cabida la figura del **experto**, incluso a tiempo parcial.
- Con respecto al espacio de opcionalidad que el **DCB** propone en esta etapa educativa, las opiniones no son ya tan unánimes, pues mientras que algunos profesores o grupos de profesores se inclinan por espacios amplios de opcionalidad, a tenor de la especialización cada vez mayor que exige la sociedad, otros grupos, como se refleja en los informes, tienden a potenciar la comprensividad básica, dejando el espacio opcional dirigido por la acción tutorial, de forma que el alumno siga el camino que se adecue a su capacidad y expectativas de trabajo.
- Intentando sintetizar las distintas posturas, podría decirse que se barajan tres modelos diferentes:

- a. Los que están de acuerdo con el espacio y porcentajes de opcionalidad tal como se formula en la propuesta del **DCB**. Son una mayoría importante. La razón en la que apoyan su afirmación la basan en la coherencia que muestra con el desarrollo evolutivo del alumno. Y ponen de manifiesto una cierta reserva con respecto al número total de áreas en cada curso, que podrá resultar elevado. Proponen que la metodología sea compatible con ese número de áreas.
 - b. Los que prefieren mantener la comprensividad hasta el término de la etapa (**16 años**), dejando la opcionalidad a una función tutorial y del Departamento de Orientación adecuadamente llevadas.
 - c. Los que no están de acuerdo con ninguna de las dos opciones, ya por exceso o por defecto en la opcionalidad planteada en el **DCB**. En el fondo, dentro de la negativa matizada que estas posturas contienen, se refleja un deseo manifiesto de equilibrio correcto entre diversidad y comprensividad, para que no se queden en una mera declaración de intenciones. La operatividad de este equilibrio dependerá:
 - de la especialización y experiencia del profesorado, para no dar **más de lo mismo**,
 - de la orientación que se dé al P. C. C.,
 - de que no se conviertan en actividades extraescolares.
 - que la diversificación no se transforme en una compensatoria camuflada,
 - de mantener la opcionalidad al margen del número de alumnos matriculados en cada una,
 - de la igualdad de oportunidades en la oferta para todos los centros.
- Un colectivo numeroso, que agrupa a muchos profesores que imparten las Lenguas y Culturas Clásicas en los centros y que se asocian en todo el Estado, consideran que eliminar estos saberes como Área Curricular común a todos los alumnos y sustituirla por la Tecnología supone una discriminación del alumnado futuro al privarlo de la posibilidad de adquirir adecuadamente unas capacidades, conocimientos y actitudes básicas para conseguir el objetivo fundamental de la Educación Secundaria Obligatoria: promover el desarrollo integral de la persona. Proponen que las Lenguas y Culturas Clásicas salgan del espacio de opcionalidad y se integren en las áreas curriculares. Lo ideal —dicen— es que hubiese dos cursos: uno común, el Tercero de la Educación Secundaria (Primer ciclo del Segundo Ciclo), y otro optativo, el Cuarto (Segundo del Segundo Ciclo).

Nota

b. Alternativas para el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria

Aunque el propio texto del DCB se inclina por la primera de las dos alternativas que ofrece, la gran mayoría de los informes prefiere la segunda alternativa, aunque con matizaciones

a. Los grupos que aceptan la primera de las dos alternativas fundamentan su opción basándose en las siguientes razones:

- Es más coherente con las finalidades de esta etapa educativa, por poseer un carácter más comprensivo y por su mayor espacio de opcionalidad. La mayor dificultad organizativa que posee no es significativa. Se señala, no obstante, que existirá mayor dificultad en la organización de los contenidos de Geografía, Historia y Ciencias Sociales, al tener que comprimirlos en tres años. Posiblemente alguno de los objetivos de este área no pueda cubrirse antes de los dieciséis años. Asimismo, en el tratamiento de los *alumnos con n. e. e.* se deberán realizar las adaptaciones curriculares y la diversificación con carácter excepcional, aunque supongan cambios en la estructura, organización y dinámica de los centros, para lo cual la Administración tendrá que posibilitar los medios y recursos personales y humanos necesarios.
- Ofrece la posibilidad real de optar por áreas, lo que no sucede en la alternativa segunda, que obliga a elegir **bloques** de áreas.
- Además de conservar mejor el enfoque terminal de la etapa, también equilibra su valor propedéutico para el ingreso en la Educación Postobligatoria y en cualquiera de las salidas técnico-profesionales.

b. Los grupos que prefieren la segunda de las alternativas, que son mucho más numerosos, lo hacen apoyándose en las siguientes razones:

- Favorece la comprensividad, lo que es fundamental en la Enseñanza Obligatoria; y tanto más, porque con ella las Ciencias Sociales, área fundamental para la formación humanística de los alumnos, pertenecen al tronco común y no al espacio de opcionalidad.
- Está más desarrollada en esta opción la posibilidad de una formación humanística más sólida.

- Supone un tronco común más amplio y la organización de los centros es más sencilla, incluso en los centros más pequeños.
- En la primera hay una grave deficiencia al no incluir el área de expresión visual y plástica.
- Es más realista y asegura unos niveles de mayor calidad.
- No depende de la disponibilidad de los centros.
- Es una opción que simplifica el proceso de aprendizaje sin mermar la comprensividad y garantizar la calidad educativa cara a la enseñanza postobligatoria.

c. Hay quienes optan por una tercera vía, que no es ninguna de las dos anteriores, sino una mezcla de ambas; y sin ofrecer razones diferentes, excepto que, según dicen, recoge lo bueno de las dos propuestas, exponen un modelo de alternativa:

Cuarto curso:

| | |
|--|-----------|
| 1. Para todos los alumnos | |
| Educación Física | 2 |
| Historia | 3 |
| Lengua y Literatura | 3 |
| Lengua Extranjera (con dos niveles) | 3 |
| Matemáticas | 3 |
| Tutoría | 1 |
| 2. Los alumnos eligen tres entre: | |
| Ciencias Experimentales (Fis. y Qu.) | 3 |
| Expresión Plástica y Visual | 3 |
| Lengua y Cultura Clásicas | 3 |
| Tecnología | 3 |
| Optativas | 4 |
| Recuperaciones | 2 |
| Total: | 30 |

Sugerencias globales

Entre los informes remitidos a la Dirección General de Renovación Pedagógica existen algunos que sin responder directamente al Cuestionario, o como prólogo a las respuestas al mismo, han insertado un conjunto de observaciones o reflexiones globales con las que quieren que se enmarque el espíritu que debe animar el Diseño Curricular Base para mantener su operatividad. Estas observaciones y consideraciones se convierten en un conjunto de directrices muy generales, que sustentan y dan forma a las concreciones posteriores. Se exponen aquí las observaciones globales de estos informes, muchas de las cuales se han ido recogiendo dentro de cada uno de los apartados de la presente síntesis.

1. El Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad, tras someter a estudio, reflexión y crítica los tomos del **DCB** editados por el Ministerio de Educación y Ciencia, valora de forma altamente positiva los **DCB** expuestos y considera que significa una aportación valiosa para la Reforma del Sistema Educativo Español.

Expone una serie de enmiendas, todas ellas **de adición**, destinadas a reforzar el papel de la **educación para la paz de los distintos curricula**.

Parte de las enmiendas que proponen (que son *addendas*) lo son a la **parte general**; otras lo son específicamente a la **educación primaria, secundaria y obligatoria** y se han introducido al estudiar esos niveles.

El objetivo que ha inspirado a este Movimiento a redactar estas reflexiones se centra en contribuir —como movimiento pacifista—, mediante la investigación y actividades apropiadas, a la sensibilización y a la formación del profesorado para que se comprometa en la tarea de educar en la escala de valores, hábitos y actitudes destinados a forjar un modelo de persona y de sociedad más libre, justo y solidario.

**Movimiento
por la Paz,
el Desarme y
la Libertad**

El Documento aporta una serie de enmiendas **a añadir** al texto presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia, que se sintetizan, para incluir en los textos concretos, en las siguientes reflexiones:

- Los movimientos y organizaciones pacifistas pueden coadyuvar eficazmente, para reforzar la tarea docente, en el contexto de un currículum abierto, a la escuela, “realizando actividades de formación con los claustros o equipos de profesores interesados, experimentando directrices de Educar para la Paz, la Cooperación al Desarrollo, la Defensa del Medio Ambiental, la consecución de una mentalidad crítica con respecto al consumo, la sensibilización hacia los derechos humanos y la lucha por métodos no violentos contra el racismo y los estereotipos sexistas”.
- El Plan Nacional de Investigación Educativa podrá establecer convenios con organizaciones no gubernamentales que *“incluyan en sus fines la investigación y la innovación pedagógica en áreas como la Educación para la Paz, la Educación para el Desarrollo, las relaciones armónicas con la Naturaleza y la defensa de los derechos humanos”*.
- Entre las tareas de aprendizaje deben insertarse, como objetivos deseables que el currículum ha de incorporar como elementos prioritarios del desarrollo evolutivo para garantizar que los aspectos cognitivos vayan acompañados de un desarrollo de los ámbitos afectivo y racional, *“los valores, hábitos, actitudes y destrezas que fundamentan la Educación para la Paz, como la libertad, la cooperación, la ayuda al desarrollo, la solidaridad, la justicia y la denuncia del racismo y de la xenofobia”*.
- Además de los valores de la **tolerancia y sentido crítico**, que ya el **DCB** recoge, explícitamente deben asumirse, en el aprendizaje significativo, *“el fomento de la autonomía personal, la conciencia de las potencialidades del alumno, la conciencia de sus limitaciones y una visión estructurada y vertebrada de la realidad, a fin de que cada nueva información, cada avance y cada experiencia se integre en un universo previo de conocimientos, actitudes y valores”*. Añade el M. P. D. L. que, *“en las aulas, y desde una perspectiva interdisciplinaria y transdisciplinaria, se debe asumir el compromiso con los valores democráticos y solidarios”*. En este objetivo deben colaborar diversas áreas y materias. Además, **este planteamiento debe figurar en el Plan Anual del Centro** y desglosarse en diversos proyectos curriculares debidamente secuenciados.
- Fundamentalmente, dentro del **DCB** de la **Enseñanza Secundaria postobligatoria y Formación Profesional**, proponen incluir, **como directrices, las siguientes reflexiones:**

- a. La Educación para la Paz debe incluirse en el currículo, aunque no como materia, sino como un tratamiento interdisciplinar y transdisciplinar.
- b. La Educación para la Paz no puede basarse ni exclusiva ni principalmente en la mera transmisión de contenidos. Educar para la Paz es cualitativamente algo distinto y de mucho mayor alcance y horizonte que educar sobre la Paz. Va más allá del ámbito cognoscitivo y pretende ser un instrumento válido para solucionar los conflictos mediante el diálogo, la flexibilidad y la práctica de métodos no violentos.
- c. Educar para la Paz debe atender a una doble vertiente: el currículo expreso y el oculto. Dado que lo fundamental radica en el campo de las actitudes, hábitos y valores, esta Educación para la Paz debe operar prioritariamente sobre el currículo oculto..., ya que la Educación para la Paz se plantea como **tarea de coadyuvar a que afloren esas actitudes, hábitos o valores.**
- d. La Educación para la Paz no puede ser una acción coyuntural (una Semana cultural, la celebración del Día Internacional de la Paz o charlas y conferencias...). Consiste en una tarea estructural y permanente, que se incorpora a los distintos diseños curriculares de base y que se desarrolla con plena autonomía en los proyectos curriculares de los centros. Esto exige desarrollar metodologías activas y participativas, es decir, en las actitudes dialogantes, los hábitos democráticos de convivencia y los valores de la tolerancia, justicia y libertad... *“La Educación para la Paz no rehúye los conflictos, ya que son consustanciales al hombre, sino que arbitra procedimientos para su regulación y solución.”*
- e. La Educación para la Paz va unida indisolublemente a la renovación pedagógica y a la formación del profesorado. Las Administraciones públicas educativas han de dotar de medios, instrumentos y recursos al profesorado que lo solicite y desee verdaderamente apostar por que la Educación para la Paz supere la prueba de la confrontación con la realidad.
- f. La Educación para la Paz es incompatible con todas las formas de **etnocentrismo y androcentrismo** (racismo, xenofobia, actitudes sexistas...). Uno de sus basamentos lo constituye la **denuncia sistemática de estas lacras sociales y culturales.** Una de las premisas de Educar para la Paz consiste en **pensar globalmente y actuar localmente.**
- g. La paz no es sólo **la ausencia de guerra** (paz negativa), *“sino la construcción de un nuevo modelo social que se acerque paulatinamente a mayores cotas de justicia, igualdad y libertad”.*

2. El **Servicio de Inspección Técnica de Educación** está de acuerdo, como ya se ha recogido en las páginas anteriores, con los fundamentos teóricos y los supuestos psicopedagógicos globales que están en la base de toda la argumentación que constituye el nuevo modelo de enseñanza, aprendizaje y el nuevo modelo de escuela y de sistema educativo. Queda también justificada plenamente la necesidad de la Reforma. Desea, aún después de responder al **Cuestionario**, hacer unas observaciones generales que refuerzan su opinión:

- a. En los textos presentados sobre el **DCB** no hay en ellos información suficiente para que los Claustros de Profesores puedan abordar con eficacia la elaboración del PCC que dé base a la organización del centro educativo y al desarrollo curricular que permita concretar las programaciones con una mínima garantía de éxito en el funcionamiento del nuevo modelo educativo.
- b. Los textos son excesivamente amplios (excepto las ejemplificaciones curriculares), reiteran continuamente las mismas nociones metodológicas y en su totalidad son tan extensos, que difícilmente se pueden leer de principio a fin. Proponen redactar un texto más sintético, pero claro, y que contenga todas las orientaciones necesarias. Lo contrario ocurre con las **ejemplificaciones**, que habría que desarrollarlas más y ofertar material que complemente la programación ofrecida (por ejemplo: instrumentos concretos de evaluación, modelos organizativos, estructuras de agrupamientos flexibles, modelos de adecuación curricular...).
- c. Ante el riesgo de no llevar a la práctica el nuevo modelo de evaluación, se propone que ciertos principios del enfoque de evaluación propuesto deben tener un **carácter prescriptivo**.
- d. El dejar abierto el currículum en cuanto a la concreción de contenidos, temporalización y secuenciación de objetivos, se considera **positivo**. Es importante desarrollar una serie de medidas sin las que no existirían garantías de lograr una educación de calidad. Las medidas que se proponen son:
 - Conseguir un cambio de actitudes y formación en el profesorado, dotándole de los recursos necesarios y de una incentivación profesional.
 - Teniendo en cuenta el **nuevo modelo de profesorado**, hay que señalar:
 - La adecuación del Plan de Formación Inicial a los conocimientos y actitudes que debe adquirir.
 - Adecuación de la estructura de los CEP al importante papel que tendrán que desempeñar.
 - Dedicación de tiempo, dentro del horario laboral, al desarrollo del Plan de Perfeccionamiento. Dentro del Plan Anual de Centros debe contemplarse, facilitando su ejecución dentro del horario laboral, un Plan de Formación.

- La integración del Orientador escolar en la plantilla de los Centros.
- La organización y reglamentación de los Equipos Psicopedagógicos de manera planificada y eficaz.
- La tecnificación y permanencia en la función directiva de los órganos unipersonales de responsabilidad en los Centros.
- La potenciación de los órganos de coordinación didáctica, adoptando las adecuadas medidas económicas y de funcionamiento.
- La función evaluadora desarrollada por la Inspección requiere el estudio técnico de los PCC a fin de garantizar el adecuado desarrollo del Diseño Curricular Base. Esto implica:
 - La ampliación de efectivos del SITE.
 - Una mayor presencia de actividad técnico-pedagógica en los Planes de Inspección.
- Es necesaria la impliación del SITE en las actividades a desarrollar por el **Instituto de Investigación y Evaluación**.

3. Varios **GRUPOS DE COMPENSATORIA** remiten un informe específico con una serie de **CONCLUSIONES GENERALES**, que piden sean tenidas en cuenta, pues no ven —dicen— recogida ni su presencia ni su importancia en la propuesta inicial del M. E. C. ni la posibilidad de traducirse en las preguntas del **cuestionario**:

A. Organización de centros y personal:

- La permanencia del mismo profesor con el mismo grupo de alumnos durante más de dos años que el **DCB** propone “**no sería conveniente por generar una excesiva dependencia entre profesor y alumnos**”. Proponen una serie de soluciones para evitar ese riesgo:
 - La creación de mayor número de CRA.
 - Potenciar la movilidad del profesorado de una determinada zona, pero no una movilidad arbitraria, sino adaptada al ritmo de los ciclos; sería adecuado el mantener obligatoriamente al mismo profesorado durante todo el ciclo, no pudiendo ser desplazado por ningún otro profesor, sea cual fuere su situación administrativa.
 - Aumento de Centros de Recursos y de Compensatoria que palien este problema carencial.
 - Un número mínimo, pero suficiente, de profesorado por centro.
 - Adscripción de más profesorado.

Grupos de Compensatoria

- La organización de centros y personal que propugna el **DCB** parece estar pensada, de modo exclusivo, para zonas urbanas. En las zonas rurales sólo sería esto posible mediante el agrupamiento de profesores y Proyectos de zona. El Ministerio de Educación y Ciencia debe responsabilizarse de esta tarea previendo material, tiempo y remuneración económica.

B. Perfeccionamiento del profesorado:

- La dificultad mayor de la Reforma no está en el contenido base que el **DCB** transmite, sino en la diferencia existente con el trabajo escolar actualmente realizado y la ruptura de esquemas que produce en el profesorado, alumnos y padres de alumnos. De ahí que se pida que **el perfeccionamiento debe ser constante y accesible para todos.**
- Hay que buscar **la incentivación y la manera de tipificar el perfeccionamiento**, para que todos puedan acercarse a él; también los de las zonas rurales, cuyo profesorado tiene más dificultades por estar más alejado de los núcleos de perfeccionamiento.
- Hay que garantizar que la programación de los centros rurales no continúe **eliminando contenidos**, sino que comience a adaptar objetivos y contenidos. Para cumplir este fin, el Ministerio de Educación y Ciencia concretizará y ejemplificará adaptaciones curriculares que orienten en la confección y elaboración de las mismas.
- Al profesorado que atiende la diversidad cultural —**zonas en las que conviven culturas totalmente diferenciadas**— debería proporcionársele cauces suficientes de información y formación en la intercultural y atención a la diversidad.

C. Presupuestos y recursos:

- Si al profesorado se le exige oportunamente un esfuerzo por documentarse, reciclarse y adaptarse a las nuevas disposiciones de la Reforma, **es justo que el profesorado exija a la Administración un esfuerzo en el correcto cumplimiento de sus previsiones...** a fin de no crear escepticismo entre el profesorado (que será el verdadero artífice terminal de la Reforma).
- Es imprescindible acometer una verdadera remodelación arquitectónica de edificios adaptada a las necesidades de las nuevas directrices, de modo especial en las zonas rurales.
- Los materiales y las necesidades específicas de cada escuela deben ser atendidas exclusivamente por la Administración. *“En las ejemplificaciones de Primaria “El Parque” se apunta la idea —dicen— de que las familias deben asumir parte de estos gastos. Esto no debe ser así, y mucho menos en zonas desfavorecidas, deprimidas, con escaso índice del factor servicios...”*

- Se ve necesario un replanteamiento de la *ratio* en la zona rural. La *ratio* en estas zonas debe ser definida como **número de profesores por ciclos impartidos**. Para obviar estas dificultades se propone que el centro de recursos de la zona esté constituido, independientemente de los especialistas que le correspondan, por profesorado suficiente para que también los centros pequeños puedan disponer de más profesorado que su número de unidades, equiparándoles al resto de los centros.

D. Calendario de la Reforma:

- En zonas rurales no se puede ir introduciendo la Reforma paulatinamente, por lo que se propone **introducirla en todos los cursos a la vez**, pues es imposible y poco adecuado manejar distintos tipos de currículos con un mismo grupo de alumnos.

4. La **Unión Sindical Obrera** (U. S. O.) ,en las consideraciones que envía, algunas de las cuales han sido recogidas ya en las etapas y áreas correspondientes, hace una valoración positiva de la Reforma. Para U. S. O., la premisa fundamental que justifica la Reforma del Sistema Educativo es la mejora de la calidad de la enseñanza. La pregunta que se hace es que si para conseguir ese aumento de calidad de la enseñanza el cambio que se prevé es o no el correcto.

La Reforma que el Ministerio de Educación y Ciencia propone debe tener en cuenta lo siguiente:

- La complejidad y cambios sociales producidos en los últimos años.
- La pluralidad de centros, sin trato discriminatorio de unos sobre otros, creando una verdadera igualdad de oportunidades en la red de centros.
- Un apoyo económico para que todos puedan seguir el camino que mejor responde a sus capacidades y aspiraciones.
- Poner en marcha un sistema educativo que compense las carencias de origen socio-ambiental de los alumnos, respete su originalidad, favorezca todo el desarrollo potencial del que el individuo es capaz, provoque su promoción social y permita la realización práctica de su personalidad... En definitiva, una educación que prepara para la vida, en libertad, justicia, responsabilidad y respeto a los demás.

Proponen una serie de medidas para que esta educación sea de calidad:

- dar prioridad presupuestaria a la educación,
- modernizar el proceso educativo y la organización de la enseñanza,
- actualizar, incentivar y motivar al personal docente,

**Unión Sindical
Obrera**

- replantear la actual Administración educativa,
- respetar el pluralismo en materia educativa.

5. El amplio informe que envía el **Instituto de la Mujer** recoge varios documentos. En ninguno de ellos se sigue el **Cuestionario** como vía de respuesta. Algunas observaciones ya han sido recogidas en las áreas correspondientes. En uno de los documentos que remiten se secuencia línea por línea la propuesta curricular inicial del **M. E. C.**; en él se van corrigiendo los términos y las expresiones, con una alternativa de propuesta, en los que el texto ministerial no refleja la filosofía de **la igualdad de oportunidades de la mujer**; filosofía, por otra parte, aceptada por la Administración educativa y desarrollada en varios documentos del propio Ministerio de Educación y Ciencia.

- En el **Análisis del Diseño Curricular Base** el documento del Instituto de la Mujer dice: “El actual sistema educativo no sólo no adopta medida alguna tendente a corregir la discriminación de la mujer, sino que la perpetúa y potencia a través de los contenidos de enseñanza, de la forma de transmitirlos y de las actitudes del profesorado. Gracias a los estudios realizados, **dicen**, se ha podido detectar la existencia de **un currículum oculto** de un claro cariz discriminatorio de la mujer, que se caracteriza por transmitir mensajes que contradicen y anulan los mensajes de igualdad de derechos entre los sexos que de vez en cuando aparecen en el **currículum explícito** y que defiende teóricamente **la gran mayoría** del profesorado objeto del presente estudio.
- La duplicidad de mensajes tiene claro efecto en el alumnado, quienes van interiorizando la doble moral que de ellos se desprende... El profesorado se caracteriza —a excepción de algunos casos— por una negación del problema y un no intervencionismo en el campo de las relaciones entre el alumnado de ambos sexos.
- Frente a esta situación —**continúa el documento**—, el nuevo **DCB** no presenta las características mínimas necesarias para corregir la problemática descrita” (se refieren a la expuesta en documentos anteriores).
- Las prescripciones de la **L.O.G.S.E.**, claramente tendentes a eliminar la discriminación de la mujer en la enseñanza, sólo son recogidas **parcial y tímidamente** en el **DCB**, en donde aparecen la mayoría de las veces como enunciados generales a modo de desiderátum, pero sin que figuren los elementos necesarios que permitan dar un giro en la metodología y en los contenidos, capaces de operar un cambio real del sistema educativo en lo que a la discriminación de la mujer se refiere.

Consideran necesario adoptar un papel activo, con medidas directas y positivas “*encaminadas a eliminar el sexismo, de la misma*

manera que se adopta el mismo tipo de medidas para eliminar la ignorancia del alumnado o cualquier otra clase de actitudes intelectuales o sociales que sean indeseables”.

Proponen introducir en el **DCB** una serie de cambios que, siguiendo las líneas rectoras de la filosofía anterior, respete el cariz necesariamente general que orienta el currículo sin variar la estructura del DCB, excepto en aquello —afirman— que concierne a aspectos relacionados con la discriminación por razón de sexo. Para facilitar su comprensión se agrupan las enmiendas en los siguientes **bloques**:

A. Bloques de enmiendas encaminadas a preparar al alumnado para su autonomía en la vida cotidiana.

Tienen como finalidad proporcionar todo tipo de prácticas y conocimientos que permitan a chicas y chicos realizar aquellas tareas necesarias para cubrir sus propias necesidades elementales que les aseguren una existencia digna y agradable, como puede ser la preparación de alimentos y el cuidado y aseo de los vestidos y el espacio próximo. Estos contenidos podrían presentarse al alumnado formando **bloques específicos** o, mejor, ligados a otras materias.

B. Bloques de enmiendas que tienen como finalidad preparar a los alumnos y alumnas para enfrentarse a las enfermedades y al cuidado de los enfermos.

El objetivo de este bloque de contenidos que proponen añadir consiste en proporcionar al alumnado recursos prácticos para su propio cuidado y el de las personas enfermas de su entorno, dándole los conocimientos elementales que le permitan relacionarse con el personal sanitario con un mínimo de base para entender la problemática de la enfermedad, saber solicitar la información pertinente de los facultativos y seguir adecuadamente y con conocimiento de causa el tratamiento prescrito.

C. Bloque de medidas encaminadas a completar las nociones fundamentales de derecho de las personas y grupos sociales que se contemplan en el DCB.

Ponen especial énfasis en aquellas medidas que conciernen a la mujer, **con gran frecuencia** —afirman— **desconocidas por ellas mismas**, y proporcionar información sobre las instituciones y servicios destinados especialmente a velar por sus intereses (Instituto de la Mujer, Defensor del Pueblo, etc.). Afirman en este documento que *“la ignorancia de la existencia de estas instituciones y servicios lleva muchas veces a las mujeres a aceptar vejaciones y a algunos hombres a actuar con ignorante impunidad”.*

D. Bloques de enmiendas que tienen por finalidad favorecer en chicas y chicos el conocimiento de las formas que toma las relaciones interpersonales y grupales.

Razonan su propuesta basándose en que estas actitudes están menos desarrolladas en los muchachos y consideran que la comprensión de las otras personas y la utilidad de establecer vías para convivencia hacen imprescindible introducir en la enseñanza medidas tendentes a ejercitarlas, facilitando la comunicación entre los sexos a través del ejercicio del diálogo en común.

Nota: En este documento se enumeran un grupo de bloques de enmiendas **correctoras** que consideran discriminatorias y que, asumidas, pueden y deben transformar la realidad. Se sintetizan en estos apartados:

- Enmiendas encaminadas a corregir la ocultación de la mujer en la historia y en la vida política y social.
- Medidas encaminadas a desarrollar un espíritu que valore la solución pacífica de los conflictos recurriendo a la discusión, el razonamiento y el compromiso mutuo.
- Enmiendas dirigidas a contemplar de forma crítica las costumbres y valores sociales discriminatorios de la mujer, así como de otros grupos sociales.
- Medidas que estimulan la elección de actividades físicas, intelectuales y prácticas en función del gusto de cada persona y no en función de determinismos sexuales.
- Bloques de enmiendas encaminadas a erradicar el uso sexista del lenguaje y a hacer notar la vulneración de la lógica que en determinadas ocasiones implica su uso.
- Enmiendas orientadas a la formación inicial y permanente del profesorado. En este apartado insisten **de modo especial**, ya que no puede haber cambio y transformación en el alumnado si previamente no está transformado y sensibilizado el profesorado.
- Medidas para favorecer la investigación en la temática que concierne a la discriminación de la mujer.
- Correcciones puntuales del uso del genérico masculino, fundamentalmente en las que el **DCB** incurre en la introducción general, pues se repiten en cada volumen y también las que aparecen en las notas de los márgenes.

6. Como iniciativa de la **Asociación Nacional de Inspectores de Bachillerato del Estado**, y dentro del marco de unas jornadas de perfeccionamiento y actualización, 120 Inspectores de Educación, procedentes de todas las Comunidades Autónomas, se reunieron para debatir los Diseños Curriculares de las distintas Áreas presentadas por el M. E. C. Han elaborado una serie de **conclusiones** sobre cada una de las especialidades. Al inicio de su informe insertan un conjunto de **planteamientos generales** que vertebran su documento. No responden puntualmente al **cuestionario**, pero hilvanan una serie de reflexiones coherentes, que por razones del diseño expositivo de esta **síntesis**, se incorporan aquí. Otra serie de aportaciones del documento de la **A. N. I. de B.**, que se refieren exclusivamente a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, se han ido incorporando en su lugar respectivo.
- La idea de un diseño curricular abierto es **ciertamente sugestiva y, como tal, valorada**. No obstante, conocedores como son del sistema educativo, manifiestan **su preocupación por el hecho de que el planteamiento pueda resultar excesivamente abierto** y los centros deban acudir a otras ayudas o patrones externos **para el cierre del currículo, perdiéndose una de sus virtualidades**: la de ajustarse a las necesidades educativas de cada grupo de alumnos.
 - La necesidad de mantener una equivalencia entre los estudios cursados en centros diferentes y también de que los posibles cambios de centro de un alumno no resulten inviables, aconseja establecer unos objetivos mínimos de aprendizaje y unos contenidos mínimos de obligada observancia. En relación con dichos mínimos el **DCB** debería quedar bastante cerrado. Ello no afectaría sensiblemente a la competencia de los centros para cerrar definitivamente el currículo por encima de los mínimos y podría permitir el debido grado de libertad metodológica.
 - Para el grupo de Inspectores el currículo definitivo de cada centro debe quedar cerrado con mayor concreción de lo que es habitual en estos momentos; para ello, y como resultado de una mayor libertad para el establecimiento de los currículos concretos, *“se hace necesaria una determinación más precisa y detallada de los objetivos, métodos y contenidos”*.
 - Como propuesta concreta, los componentes del grupo de Inspectores consideran *“necesaria y positiva la existencia de pruebas externas, basadas en los contenidos mínimos y en las capacidades obligadas, que podrían situarse en el tramo no obligatorio de la Enseñanza Secundaria”*.
 - Respecto a las funciones de los Inspectores en la Reforma y, por tanto, a su puesta en marcha, se adhieren a lo expresado en **su Informe sobre la reforma** de la **Asociación Nacional de**

**Asociación
Nacional de
Inspectores de
Bachillerato del
Estado**

Inspectores de Bachillerato. Suscriben todo lo expresado entonces, con las siguientes aclaraciones:

- **Evaluación:**

Proponen su inclusión como función a desarrollar por la Inspección.

- **Asesoramiento:**

Consideran fundamental la necesidad de estrechar la relación **evaluación-asesoramiento** si se quiere que la evaluación (que afecta a las estructuras, procesos, resultados, programas, materiales, técnicas) se relacione con las acciones de innovación, mejora y cambio del sistema educativo.

- **Instituto Nacional de Evaluación Educativa:**

Proponen que la Inspección forme parte del **proceso de gestación y definición** y que posteriormente sea considerada como miembro de pleno derecho de dicha Institución.

- **Proyectos y Programaciones Curriculares:**

Consideran que para la evaluación de estos Proyectos y programas curriculares **es precisa una Inspección especializada en niveles y materias curriculares**, para poder juzgar la adecuación de los mínimos obligatorios establecidos y la calidad de los objetivos, contenidos y metodología. Sugieren que *“la evaluación de los aspectos puramente formales permanezca bajo la responsabilidad del Director y que la Inspección realice una evaluación más especializada”*.

- **Estudios anuales:**

Consideran responsabilidad de la Inspección la realización de estudios anuales *“sobre variables específicas que tienen que ver con la vida de los centros y con la calidad del sistema educativo”*, a fin de confeccionar un informe anual sobre los aspectos considerados. Valoran **de enorme importancia** la publicación del análisis y resultados de este estudio.

- **Perfeccionamiento del Profesorado:**

Asumen en su integridad lo aportado en el Documento anterior elaborado por la Asociación, y hacen una propuesta: **es importante la propia formación/perfeccionamiento** de la Inspección. *“Es necesario —dicen— disponer de más tiempo y mejores condiciones para la necesaria actualización que el desempeño de la función inspectora exige.”*

- **Reglamento:**

Echan en falta una estructura funcional —**reglamento**— que facilite la acción de la Inspección en la medida que ésta carece de retroalimentación de las funciones en las que interviene. La

falta de una regulación en lo referente a las resoluciones/tramitaciones, la ausencia de garantías en los procedimientos administrativos en los que se ve involucrada... *“hacen necesaria la elaboración de algún conjunto de reglas/reglamento que facilite/normalice los trámites”*.

7. La **Sociedad Española de Estudios Clásicos** envía, junto con las respuestas al Cuestionario del Ministerio de Educación y Ciencia, las conclusiones sobre un tema puntual: un Simposio sobre didáctica de las humanidades clásicas ante la Reforma de la Enseñanza, convocado por esta Sociedad con más de 500 participantes. Aunque se han incluido en su momento las respuestas al **Cuestionario**, entre otros puntos generales de sus conclusiones se destacan las ideas siguientes:

- El estudio de las lenguas y culturas clásicas debe ocupar un lugar digno en la Educación Secundaria.
- La nueva LOGSE va en detrimento del papel que las Humanidades Clásicas deben tener en la educación. Desaparece —dicen— el curso común de Latín del actual Bachillerato en beneficio de un curso de **Tecnología** que sigue a otros varios de la misma materia.
- Todos los sectores de la población española —y no sólo grupos escogidos, dicen— tienen derecho a acceder al instrumento cultural que representan las lenguas y culturas clásicas. Sin la apertura a esta posibilidad —añaden— **difícilmente se podrían alcanzar los objetivos de toda la Educación Secundaria... recogidos en el Libro Blanco**.

Basándose en estas premisas sugieren una serie de propuestas que se concretan así:

- a. El latín (o lo que es lo mismo, la iniciación a la lengua y cultura latina) debe ser obligatorio en la Educación Secundaria Obligatoria en un curso con la posibilidad de ampliarse de modo opcional a un segundo curso. Han creado una comisión *“para perfilar posibles programaciones de esta materia, que reciba la denominación de **Lenguas y Cultura Clásicas**”*.
- b. Dentro del Bachillerato (en el Humanístico y de Ciencias Sociales) proponen la existencia de un curso de griego, seguido de otro curso opcional.
- c. Por último, piden al Ministerio de Educación y Ciencia la presencia de representantes de las lenguas clásicas en la Comisión que diseñe los **currícula** de la Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria. Piden, asimismo, que se extienda la red de representantes de Clásicas en los Centros de Formación del Profesorado o equivalentes y que exista un coordinador de las actividades en dichos Centros en relación con las lenguas y culturas clásicas.

**Sociedad
Española de
Estudios Clásicos**

8. La **Federación Española de Religiosos de la Enseñanza**, en un amplio documento titulado **Respuesta Institucional de la FERE al Cuestionario para el Debate del Currículo**, historiza su propósito de recabar toda la información posible tanto de los Directores como de los profesores de sus centros, acerca de las opiniones sobre el valor y la adecuación de la propuesta de los **DCB** en España, animando *“a centrar la participación alrededor de los aspectos fundamentales de este proyecto, no sólo desde nuestro Departamento Pedagógico Nacional, sino desde todos los miembros que forman los Secretariados Regionales y los de las Delegaciones Provinciales, distribuidos por todo el Estado Español”*.

Su intención en este empeño ha sido doble: recoger la invitación del señor Ministro y realizar un servicio imprescindible a la educación, si se desea buscar juntos lo mejor en orden a que *“los niños y jóvenes, los españoles de ahora y de mañana, consigan una mayor cultura y ejerzan la libertad, la justicia, la solidaridad, la participación y el amor en la medida que son acreedores y a la que legítimamente aspiran”*.

La opinión de la FERE, con sus propuestas y sugerencias, se ha recogido ampliamente en el cuestionario de este informe y en la parte correspondiente a etapas y áreas.

9. La **Federación Española de Asociaciones de Profesores de Francés**, en el documento que envían titulado *Consideraciones críticas sobre el DCB y las enseñanzas de las lenguas extranjeras en la Reforma del Sistema Educativo español*, no se atienen a la estructura del **Cuestionario**, sino que elaboran una notas o reflexiones exclusivamente sobre el **DCB** y las lenguas extranjeras. Entienden que sólo desde la crítica razonada y constructiva es posible mejorar significativamente la estructura de nuestro Sistema Educativo en aras *“a reducir las distancias que aún nos separan de los países más avanzados de nuestro entorno comunitario”*. Y se ofrecen gustosos a explicar y matizar todas y cada una de las propuestas que envían.

En la Introducción al documento hacen referencia a **un amplio informe** remitido al M. E. C. y publicado en “Papeles para el Debate” (n.º 4). Expresan que allí aportaban una serie de propuestas **razonadas y coherentes**, basadas en un análisis comparativo de la situación que acupan las lenguas extranjeras en la mayoría de los sistemas educativos de los Estados miembros de la Comunidad Europea, para difundir y fomentar la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras como elemento imprescindible para construir una Europa de **“libre circulación”**. Exponen que, **conocido el “Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo” y los libros que componen el “DCB”**, tienen que constatar una **gran decepción y asombro** ante la escasa y casi nula importancia que se atribuye a las enseñanzas de las lenguas extranjeras dentro de las líneas de la

Reforma presentada en los documentos del Ministerio de Educación y Ciencia, aunque **reconocen que el Libro Blanco amplía y favorece el estudio del Idioma extranjero** (un solo idioma) **al establecer el comienzo de su estudio a la edad de ocho años.**

Acusa a la política del Ministerio de Educación y Ciencia, en lo que se refiere a la enseñanza de idiomas, de **etnocentrista lingüístico-cultural** y que, a pesar de lo que se afirma en el **Libro Blanco** sobre la necesidad de homologar las estructuras y las cotas de calidad del sistema educativo con los de los países de la Comunidad Europea, “*el modelo de reforma que presenta el M. E. C. queda bastante lejos de las cotas de calidad que presentan la mayoría de los sistemas educativos de los países de la C. E.*”. El modelo español muy poco tiene que ver con la variada y compleja estructuración que ofrecen los sistemas educativos de la mayor parte de los países miembros de la Comunidad.

Recriminan, en la parte introductoria, al **Libro Blanco** y al **DCB** de incumplir —**en lo que se refiere a la enseñanza de las lenguas extranjeras**— las líneas de actuación promovidas desde las instituciones europeas y, sobre todo, de no ajustarse **ni en el espíritu ni en la letra** al Programa **LINGUA**.

Dado, dicen, que la propuesta contenida en el “DCB” está sometida a debate y que los elementos prescriptivos del currículo pueden ser modificados, elevan unas consideraciones sobre las modificaciones que debe experimentar la estructura curricular propuesta por el **DCB** para conseguir una verdadera mejora cualitativa y cuantitativa en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, centrándolas en **dos enfoques diferentes:**

- La enseñanza de los idiomas dentro de un sistema educativo que fomente la adquisición de una amplia competencia de diálogo y comunicación entre los diversos pueblos y culturas de Europa.
- El análisis crítico de las enseñanzas de las lenguas extranjeras dentro de las estructuras que ofrece el **DCB** elaborado por el M. E. C. y propuestas de soluciones más coherentes.

Ambos enfoques y las propuestas consiguientes se han ido recogiendo cuando se han tratado estos temas en las respuestas al **cuestionario**.

10. La Federación de Planificación Familiar de España hace una valoración muy positiva de la filosofía de fondo que rige la elaboración del **DCB** y las oportunidades que da su apertura y flexibilidad a las aportaciones del profesorado y los centros; pero, siguiendo la línea de su documento, matiza lo siguiente:

- Su misma apertura y flexibilidad y “*su inconcreción en la materia de la que tratamos*” (se refieren a la educación sexual) conlleva el peligro de que **la educación sexual como tal** se obvие.

**Federación de
Planificación
Familiar
de España**

DEBATE
Diseño
Curricular
Base

273

- Consideran que es esencial el que conste en todas las etapas con mucha más concreción, estando presente en los objetivos generales y específicos por área y de una forma transversal.
- Aunque piensan que existe una conexión clara con otros temas, como por ejemplo, **la educación para la salud y la educación para la igualdad de oportunidades**, creen que ninguno de estos dos temas transversales aborda la **educación sexual** con la suficiente concreción y especificidad.
- Estiman que **la formación del profesorado** en esta materia es esencial y la clave de que realmente se imparta y se incluya en los PCC y en las programaciones. Expresan que la formación del profesorado en esta materia debe ir encaminada en tres direcciones: **actitudes, contenidos y metodología**. Concluyen pidiendo que en los centros exista un **equipo de expertos de apoyo y asesoramiento**.

11. La Confederación Sindical Independiente de Funcionarios en el documento que recoge las aportaciones del Sector de Enseñanza de la **CSIF** al debate sobre el **DCB**, y al margen de las respuestas que en otro documento dan al **cuestionario** enviado por el M. E. C., y que se han ido señalando a lo largo de este Informe, exponen una serie de **reflexiones críticas y alternativas** que enmarcan la filosofía de su pensamiento sobre la propuesta curricular inicial del Ministerio de Educación y Ciencia. Al final del documento recogen una serie de conclusiones de valoraciones positivas, aunque matizan siempre de forma restrictiva su valoración inicial.

Valoran positivamente:

- El modelo curricular abierto y flexible adoptado por el Ministerio de Educación y Ciencia.
- Los principios de autonomía pedagógica de los centros y su apertura hacia el entorno.
- El llamamiento a la pedagogía activa que partiendo del nivel de desarrollo individual del alumno diseña estrategias de aprendizaje adecuadas.
- Que se den funciones a los Claustros en lo tocante a la realización del último nivel de concreción curricular.
- La potenciación de la Educación Social y Moral que se recoge en el **DCB**.

Expresan temores de que:

- Esta reforma curricular no pueda llevarse a cabo en la escuela rural.
- No se puedan realizar y evaluar los PCC y las Programaciones de ciclo.

- No sea congruente el enfoque utilitarista de la educación que subyace en los **DCB** con la consecución de una educación integral de la persona como la que se pretende.

Denuncian:

- La urgencia con la que el Ministerio pretende implantar la Reforma curricular sin haber realizado previamente una rigurosa experimentación de la misma.
- La no difusión pública de los resultados de la Evaluación Externa de la Reforma del Ciclo Superior de E. G. B. y del Bachillerato Experimental.

Proponen por todo lo anterior, y como medidas previas a la implantación de la reforma curricular:

- La creación y consolidación previa de Departamentos de Orientación en todos los Centros de Educación Secundaria Obligatoria.
- La consolidación de la Inspección Educativa.
- La ampliación de plantillas.
- La actualización del profesorado en tiempo lectivo, así como la solución urgente de cuestiones como: colocación de provisionales y profesorado en expectativa, jornada única, reducción del horario lectivo, actualización retribuida y mejora de las infraestructuras y medios materiales de los centros.
- La creación de una **comisión mixta de carácter técnico** para valorar la reforma curricular, constituida por la Administración y los Sindicatos de profesores como garantía de pluralidad y objetividad del proceso.

12. La **Asociación de Enseñantes con Gitanos** envía un resumen del análisis del **DCB** realizado durante varios seminarios por los profesionales de esa Asociación durante el curso 1989-90. En su análisis consideran un punto clave del desarrollo del currículo el hacer posible una **educación intercultural**, que constituye la base de sus propuestas.

- Insisten en introducir, dentro de las consideraciones pedagógicas, un mayor énfasis en un modelo de construcción curricular que subraye la diversidad cultural. Proponen que se destaque:
 - Que en la escuela conviven niños y niñas de diferentes contextos culturales.
 - Que ello no es una desventaja a compensar, sino una diferencia a respetar.
 - Que esta diversidad cultural es algo rico, positivo y deseable.
 - Que la escuela debe cumplir la función facilitadora de contacto entre culturas y de conocimiento y aceptación mutuos.

**Asociación de
Enseñantes
con Gitanos**

— Que de no hacerlo así, en el caso de la cultura gitana, se seguirá alimentando la reproducción de prejuicios y estereotipos, base de las conductas racistas.

— Que la escuela debe recoger los postulados de lo que se ha dado en llamar **pedagogía intercultural**.

• Formulan una propuesta global que se ha introducido en las áreas relativas al ámbito de las Ciencias Sociales (Conocimiento del Medio y Geografía e Historia) en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Optan por tal área porque entienden que constituye la parcela de conocimiento que mejor puede acoger los objetivos generales que dan cabida a una educación intercultural, base pedagógica de su análisis.

• La base fundamental de las objeciones que ponen subyacen en la redacción de los tópicos incluidos en los bloques de contenido del **DCB**. Y ponen, a modo de ejemplo, los siguientes párrafos:

— A veces se habla de **nuestra cultura** como algo monolítico, de significado unívoco, ofreciendo así un arquetipo cultural del entorno único, no problemático.

— Se alude a **otras culturas** como una realidad lejana y ajena a nuestro entorno.

De este modo se aborda el conocimiento del medio desde una perspectiva alejada de la realidad (aun aceptando el diferente peso específico de las diferentes culturas) y se desprecian posibilidades educativas potencialmente enriquecedoras.

13. La Liga Española de la Educación y la Cultura Popular, que aglutina a un amplio número de profesores de toda España, envía un conjunto de informes y experiencias elaborados con motivo de un seminario realizado por la misma. Entre las sugerencias remitidas, y recogidas ya en el cuestionario, proponen específicamente la existencia de una nueva materia en el último año de la Educación Secundaria Obligatoria: la **Educación Ética y Cívica**. Este equipo de trabajo ha elaborado un riguroso proyecto (Proyecto **CIVES**), que tiene como objetivo formar profesores que deseen actualizar sus conocimientos y métodos didácticos en la materia de Educación ética y cívica. Proponen los siguientes bloques temáticos para el desarrollo de esta materia:

1. Valores convivenciales personales:

— El desarrollo psicosocial del ser humano.

— La convivencia.

— La familia, primer marco de realización humana.

— Las relaciones de amistad y la institución escolar.

— La naturaleza.

— La religión como hecho individual y social.

2. Las instituciones sociales:

- La política.
- Las organizaciones democráticas y autonómicas del Estado español.
- Los valores económicos.
- Los derechos humanos.
- Las Instituciones europeas.
- Los medios de comunicación.
- Conflictos en la sociedad mundial.

3. El hombre y su vida ética:

- La especificidad moral del hombre.
- La diversidad de las teorías éticas.
- Problemas morales de nuestro tiempo.
- Algunos proyectos éticos contemporáneos.

Anexos

• Anexo I

Relación de los informes remitidos*

1. DIRECCIONES PROVINCIALES

Nota: Se recoge a continuación en cada Dirección Provincial la cuantificación de la participación en la difusión y debate del **DCB**, con las siguientes claves:

- ▲ Número de actos (seminarios, sesiones de trabajo, conferencias, reuniones, claustros de centros...) celebrados en la provincia. Se suman los actos organizados por la propia Dirección Provincial, CEP, Centros Educativos (tanto públicos como privados).
- Número estimado de participantes a los distintos actos tanto de profesores y profesoras como de padres y madres de alumnos de centros públicos y privados.

• ALBACETE

Título: Informe sobre la difusión y debate del DCB

- ▲ Número de actos: 82
- Número de participantes: 3.633

• ASTURIAS

Título: Aportaciones al DCB

- ▲ Número de actos: 327
- Número de participantes: 10.128

* Los informes que remiten las Direcciones Provinciales, que forman parte del área de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia, son las síntesis de todas las opiniones emitidas y estructuradas por la Comunidad Educativa de esa provincia. Reflejan el esfuerzo de la reflexión colectiva de muchos profesores, centros y grupos educativos por enriquecer el **DCB**. Lo mismo acontece con los informes enviados por otras Instituciones educativas.

- AVILA
Título: Síntesis provincial del debate sobre el DCB
 ▲ Número de actos: 60
 ○ Número de participantes: 1.500
- BADAJOZ
Título: Conclusiones al debate del DCB
 ▲ Número de actos: 175
 ○ Número de participantes: 4.175
- BALEARES
Título: Aportaciones al debate curricular
 ▲ Número de actos: 43
 ○ Número de participantes: 1.360
- BURGOS
Título: Informe final sobre el DCB
 ▲ Número de actos: 48
 ○ Número de participantes: 965
- CANTABRIA
Título: Documento de síntesis realizado por el equipo de difusión del DCB
 ▲ Número de actos: 108
 ○ Número de participantes: 2.500
- CACERES
Título: Documento de síntesis provincial del DCB
 ▲ Número de actos: 512
 ○ Número de participantes: 3.612
- CEUTA
Título: Memoria sobre la difusión y debate del DCB
 ▲ Número de actos: 38
 ○ Número de participantes: 406
- CIUDAD REAL
Título: Conclusiones de los debates del DCB
 ▲ Número de actos: 96
 ○ Número de participantes: 2.390
- CUENCA
Título: Conclusiones del debate del DCB
 ▲ Número de actos: 69
 ○ Número de participantes: 1.027
- GUADALAJARA
Título: Memoria-informe sobre actividades del debate DCB
 ▲ Número de actos: 117
 ○ Número de participantes: 1.139

- HUESCA
Título: Documento-síntesis de la difusión y debate DCB
 ▲ Número de actos: 68
 ○ Número de participantes: 976

- LEON
Título: Informe del debate del DCB
 — Zona de la capital
 — Zona del Bierzo
 ▲ Número de actos: 265
 ○ Número de participantes: 2.126

- MADRID
Título: Memoria del debate sobre el DCB
 — Tomo 1. Memoria del proceso de difusión y debate del DCB
 — Tomo 2. Memoria de actividades realizadas por los CEP para la difusión y debate del DCB
 — Tomo 3. Síntesis del debate del Diseño
 — Tomo 4. Síntesis del debate del Diseño
 — Tomo 5. Área de TECNOLOGIA
 — Tomo 6. Otras aportaciones
 — Tomo 7. Aportaciones al Documento: la orientación educativa e intervención psicopedagógica
 ▲ Número de actos: 858
 ○ Número de participantes: 20.028

- MELILLA
Título: Información sobre el DCB
 ▲ Número de actos: 33
 ○ Número de participantes: 365

- MURCIA
Título: Conclusiones del debate sobre el DCB
 ▲ Número de actos: 326
 ○ Número de participantes: 4.062

- NAVARRA
Título: Informe-valoración del debate del DCB (dos volúmenes)
 ▲ Número de actos: 250
 ○ Número de participantes: 2.769

- PALENCIA
Título: Conclusiones del debate
 ▲ Número de actos: 95
 ○ Número de participantes: 1.610

- LA RIOJA
Título: Diseño Curricular y Reforma de la Enseñanza
 ▲ Número de actos: 89
 ○ Número de participantes: 1.780

- SALAMANCA
Título: Aportaciones al debate del Diseño Curricular
 ▲ Número de actos: 182
 ○ Número de participantes: 3.842
- SEGOVIA
Título: Resultado del cuestionario del DCB
 ▲ Número de actos: 74
 ○ Número de participantes: 825
- SORIA
Título: Diseño Curricular Base: Documento de síntesis
 ▲ Número de actos: 62
 ○ Número de participantes: 612
- TERUEL
Título: Aportaciones al debate del DCB (dos volúmenes)
 ▲ Número de actos: 78
 ○ Número de participantes: 1.270
- TOLEDO
Título: Conclusiones-Debate
 ▲ Número de actos: 86
 ○ Número de participantes: 949
- VALLADOLID
Título: Programa de Reflexión, Difusión y Debate
 ▲ Número de actos: 156
 ○ Número de participantes: 3.120
- ZAMORA
Título: Aportaciones al Diseño Curricular Base
 ▲ Número de actos: 115
 ○ Número de participantes: 1.326
- ZARAGOZA
Título: Conclusiones del debate sobre el DCB (varios documentos)
 ▲ Número de actos: 217
 ○ Número de participantes: 7.346

2. INSTITUCIONES*

- MOVIMIENTO POR LA PAZ, EL DESARME Y LA LIBERTAD
Título: Enmiendas al Diseño Curricular
 - Informe realizado como consecuencia de un seminario de amplia participación y elaborado de educadores por la Paz.

* En la Dirección General de Renovación Pedagógica se ha recibido una gran cantidad de informes remitidos directamente por equipos de profesores/as de áreas específicas, de escuelas rurales, de educación de personas adultas, de asesores de CEP y de claustros de centros de Bachillerato y de E. G. B. Estos documentos fueron reenviados a las respectivas Direcciones Provinciales para ser analizados e introducidos en los informes conjuntos de la síntesis provincial. También se han recibido trabajos sobre el DCB elaborados por profesores/as a título personal. Entre otros, los remitidos por las profesoras Eulalia Lledó, Esther Rubio y M.ª Paz Battaner, que han servido para enriquecer esta síntesis.

- USO.
Título: Consideraciones al debate sobre DCB
 - Documento que envía U. S. O., fruto de unas jornadas organizadas por la Federación de Enseñanza para sus afiliados.

- DIRECCION GENERAL DE LA ALTA INSPECCION
Título: Reflexiones en torno al DCB
 - El documento es la síntesis de las reflexiones de un curso celebrado en tres fases con la asistencia de 100 inspectores/as procedentes de las 28 provincias administradas por el M. E. C.

- PROGRAMA DE NUEVAS TECNOLOGIAS
Título: Aportaciones al D.C.B.
 - Documento elaborado por una comisión de técnicos del Programa.

- ILUSTRE COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS DE ARAGON
Título: Conclusiones y consideraciones sobre el DCB
 - Informe elaborado por un grupo de profesores como resultado de varias reuniones celebradas en la sede social de la Institución.

- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE ESTUDIOS CLASICOS
Título: Respuesta al Cuestionario
 - Informe realizado por varios componentes de la sociedad como resultado de un Simposio sobre Didáctica de las Humanidades Clásicas con más de 500 participantes.

- ASOCIACION NACIONAL DE EDITORES DE LIBROS
Título: Respuesta al Cuestionario
 - Documento elaborado por un grupo de expertos de la Asociación, después de varias jornadas de estudio y reflexión sobre el DCB.

- ARZOBISPADO DE ZARAGOZA
Título: Respuesta al Cuestionario
 - Informe realizado por una comisión de expertos educativos en unas jornadas de trabajo sobre el DCB.

- ASOCIACION DE GEOGRAFOS ESPAÑOLES
Título: Consideraciones sobre el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales
 - Documento realizado por un grupo de profesores de la Asociación, fruto de unas jornadas de estudio sobre el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales en la propuesta enviada por el M. E. C.

- ASOCIACION NACIONAL DE INSPECTORES DE BACHILLERATO

Título: Conclusiones

- Informe elaborado por un grupo de Inspectores de Bachillerato, fruto de un Seminario de Inspectores por especialidades celebrado en Peñíscola.

- C. S. I. F.

Título: Respuestas al Cuestionario

Título: Reflexiones críticas y alternativas sobre los Diseños Curriculares Base

- El documento es el resultado de varios seminarios celebrados por la Confederación y organizados por la Secretaría Técnica de Política Educativa.

- CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS DE ECONOMISTAS

Título: Consideraciones puntuales

- Informe puntual elaborado por un grupo de componentes del Consejo como resultado de varias sesiones de reflexión y trabajo sobre los textos del DCB.

- FEDERACION ESPAÑOLA DE ASOCIACIONES DE PROFESORES DE FRANCES

Título: Consideraciones sobre la enseñanza de las lenguas

- Informe elaborado por un grupo de profesores de la Federación como resultado de varias jornadas de trabajo, analizando la propuesta del DCB.

- FEDERACION ESPAÑOLA DE SOCIEDADES DE PROFESORES DE MATEMATICAS

Título: Debate

- Informe elaborado por un grupo de profesores de la Federación con motivo del encuentro celebrado en Pamplona para analizar la propuesta del DCB.

- FEDERACION DE PLANIFICACION FAMILIAR DE ESPAÑA

Título: Conclusiones-Respuestas al Cuestionario

- Documento realizado por un grupo de expertos de diferentes Organismos de la Federación.

- F. E. R. E. DE NAVARRA

Título: Respuestas al Cuestionario

- Documento realizado por distintos componentes de la F. E. R. E. de Navarra, después de varias reuniones de trabajo mantenidas en sus centros.

- F. E. T. E. - U. G. T. (Valladolid)

Título: Análisis del DCB (Educación Infantil)

- Informe realizado por varios profesores de E. I. afiliados al Sindicato, fruto de distintas reuniones de trabajo.

- PONENTES COORDINADORES DEL GABINETE DE LA REFORMA (Consejería de Educación - C. A. de Canarias)

Título: Conclusiones

- Informe realizado por los coordinadores del Gabinete de la Reforma, como resultado de varias sesiones de trabajo para debatir el DCB.

- FEDERACION ESPAÑOLA DE RELIGIOSOS DE LA ENSEÑANZA

Título: Respuesta Institucional de la F. E. R. E.

- Informe elaborado por el Departamento Pedagógico Nacional con las conclusiones de distintos documentos de más de 1.500 profesores distribuidos por todos sus centros y fruto de un análisis detallado del texto ministerial del DCB.

- INSTITUTO DE LA MUJER

Título: Resúmenes al DCB

- Estudio realizado por 52 profesionales de la educación de distintos niveles y áreas, en colaboración con el ICE de Barcelona.

- ASESORES DIDACTICOS DE LA D. P. DE ZARAGOZA

Título: Informe al DCB

- Informe realizado por los asesores didácticos de la Dirección Provincial, fruto de diversas jornadas de reflexión sobre el DCB

- ASOCIACION DE ENSEÑANTES CON GITANOS

Título: Propuesta desde una perspectiva intercultural

- Informe realizado por diferentes profesionales de esta Asociación, fruto de varios seminarios organizados para el estudio y análisis del DCB, en los que participó una gran cantidad de enseñantes de la Asociación.

- COMFAPA (Galicia)

Título: La Reforma Educativa: Propuestas

- Documento elaborado por distintos componentes de la Confederación, resultado de varias jornadas de trabajo para analizar la propuesta ministerial y en las que han participado gran cantidad de padres de alumnos y profesores.

- LIGA ESPAÑOLA DE LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA POPULAR

Título: Propuestas al DCB

- Conjunto de informes y experiencias elaborados con motivo de un seminario realizado por la Liga para sus afiliados.

-
- EQUIPO DE BIBLIOTECAS Y ANIMACION A LA LECTURA

Título: La biblioteca en el DCB

- Documento realizado por un grupo de profesores, componentes del Equipo de Bibliotecas y Animación a la Lectura, resultado de varias sesiones de estudio sobre el DCB.

