SECUNDARIA OBLIGATORIA

Orientaciones Didácticas

Ministerio de Educación y Ciencia

SECUNDARIA OBLIGATORIA

Orientaciones Didácticas

Ministerio de Educación y Ciencia

Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

N. I. P. O.: 176-96-027-7
I. S. B. N.: 84-369-2196-8
Depósito legal: M-18183-1992
Realización: Marín Álvarez Hnos.

Índice

Características Generales de la Etapa

La Educación Secundaria en el marco de la Enseñanza Obligatoria

La ampliación de la enseñanza obligatoria hace posible la configuración de una etapa de Educación Secundaria con identidad propia entre los doce y los dieciséis años, que coincide con los años en que los escolares viven un proceso de cambio especialmente significativo. Esta etapa se organiza en dos ciclos de dos años cada uno, de forma que se mantiene la estructura cíclica a lo largo de toda la enseñanza obligatoria.

Las características e intenciones educativas de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se basan en una serie de principios agrupados en torno a **dos dimensiones**: los principios de una enseñanza **comprensiva**, a la vez que **diversificada;** y los principios derivados del **carácter intrínseco**, a la vez que **preparatorio** para los siguientes niveles educativos. 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, en coherencia y continuidad con la Educación Primaria, lleva necesariamente aparejado el principio de no selectividad y el carácter no discriminatorio de la misma. Este propósito ha de traducirse en una ordenación curricular integradora capaz de ofrecer las mismas oportunidades de formación y, en lo básico, las mismas experiencias educativas a todos los alumnos, con independencia de su origen social, posibilidades económi-

cas, sexo y otras características individuales, y capaz de actuar, de este modo, como mecanismo compensador de las posibles desigualdades de origen social y económico.

No obstante, la ampliación de la enseñanza comprensiva no puede ignorar las enormes diferencias de intereses, motivaciones y capacidades que suelen presentar los alumnos de estas edades. El principio de enseñanza comprensiva debe, pues, complementarse con una oferta de enseñanza diversificada que proporcione satisfacción real a las necesidades educativas de los alumnos.

Por otra parte, el reconocimiento claro del valor intrínseco, y no sólo propedéutico, de la Educación Secundaria Obligatoria subraya el sentido propio de esta etapa educativa respecto de las anteriores y asimismo de las posteriores, para las que, por lo demás, también puede y debe preparar. Tal consideración, además de enfatizar su carácter relativamente autónomo, obliga a abandonar la idea de una Educación Secundaria con el único sentido de ser un paso para acceder al siguiente escalón educativo, concepción que refuerza los criterios selectivos y tiende a sobrecargar esta etapa con contenidos académicos.

La doble función intrínseca y propedéutica, de preparación para los tramos educativos siguientes, exige tratar de conseguir que los jóvenes asimilen de forma significativa y crítica los elementos básicos de la cultura de nuestro tiempo y se preparen para ser ciudadanos capaces de desempeñar sus deberes y de ejercer sus derechos en una sociedad democrática; pero exige también tratar de sentar las bases para la formación ulterior postobligatoria en sus diferentes modalidades —el Bachillerato o la Formación Profesional específica de grado medio—, por cuanto se debe asegurar el paso a la Educación Secundaria Postobligatoria sin discriminaciones de ningún tipo.

Aspectos evolutivos y psicopedagógicos

La unidad y el sentido de esta etapa educativa se corresponden con el momento evolutivo de los alumnos entre los doce y los dieciséis años. Son años que coinciden con la preadolescencia y la primera adolescencia, y en los cuales se producen importantes cambios fisiológicos, psicológicos y sociales. La configuración de la Educación Secundaria Obligatoria como etapa unitaria, sin que se produzca un

corte a los catorce años, pretende acompañar a los adolescentes en un período difícil, no necesariamente conflictivo, pero sí de fuertes cambios, aportando los elementos educativos de orden cognitivo, afectivo, motor, social y moral, que les permitirán crecer y llevar, como hombres o mujeres, una vida adulta autónoma y responsable.

En esta edad se produce una **integración social** más fuerte en el grupo de compañeros y compañeras, mientras, por otro lado, comienza el proceso de **emancipación** respecto a la familia. El adolescente empieza a tener ideas y valores propios, actitudes personales. Es el momento en el que se configuran las primeras opciones de valor y las líneas y estilos de vida que previsiblemente pasarán a la edad adulta. El adolescente vive intensamente para sí mismo, elaborando su **propia identidad**; y, al propio tiempo, y con no menos intensidad, vive abierto y volcado hacia el exterior, hacia relaciones sociales nuevas que le proporcionan experiencias para él inéditas.

Al mismo tiempo, se producen importantes **cambios intelectuales**. A partir de los doce años se adquiere y consolida un tipo de pensamiento de carácter abstracto, que trabaja con operaciones lógico-formales y que permite la resolución de problemas complejos. Este tipo de pensamiento significa capacidad de razonamiento, de formulación de hipótesis, de comprobación sistemática de las mismas, de argumentación, reflexión, análisis y exploración de las variables que intervienen en los fenómenos. En relación con el *pensamiento abstracto formal,* los alumnos han de ser iniciados en el método y procedimientos del conocimiento científico, en el desarrollo de estrategias para la solución de problemas, en la asimilación de la información, en el pensamiento crítico.

La exploración y conocimiento de la realidad requiere *diferentes modos de representación,* entre los cuales sobresale el lenguaje. En este momento, como en otras etapas, el lenguaje desempeña un papel crucial como instrumento regulador del pensamiento y también del comportamiento. Pero el lenguaje no es la única forma de representación; y el dominio de otros códigos representativos, sean de las matemáticas, de la producción artística, o de la expresión corporal, contribuyen tanto al desarrollo del pensamiento formal, cuanto a una expresión y comunicación a la altura de las necesidades de los adolescentes.

Es también el momento en el que ha de completarse la **socialización** de los alumnos, su educación para una convivencia democrática, su acceso al patrimonio cultural y a los significados sociales. Al

final de la educación obligatoria, los alumnos han de estar capacitados para vivir como ciudadanos libres y responsables en la moderna sociedad. Han de estar capacitados también para apreciar de manera crítica y disfrutar de los distintos modos de creación cultural, tanto en la percepción activa de productos socialmente valiosos, cuanto en la propia expresión personal a través de distintos medios.

El horizonte educativo en esta etapa, en suma, es el de propulsar la **autonomía de los alumnos,** no sólo en los aspectos cognitivos o intelectuales, sino también en su desarrollo social y moral. Esa autonomía culmina, en cierto modo, en la construcción de la propia identidad, en el asentamiento de un autoconcepto positivo, y en la elaboración de un proyecto de vida, vinculado a valores, en el que se reflejen tanto las preferencias de los adolescentes, cuanto su capacidad de llevarlo a cabo. A ello ha de contribuir el currículo y toda la acción educativa, tanto la desarrollada a lo largo de áreas concretas, cuanto la ejercida a través de la tutoría y de la orientación educativa.

Ámbitos básicos de desarrollo

La Educación Secundaria Obligatoria aspira a promover el desarrollo integral de la persona en los planos intelectual, motor, de equilibrio personal y afectivo, de relación interpersonal y de actuación e inserción social. En estricta continuidad y coherencia con la Educación Primaria, los ámbitos básicos de desarrollo propios de esta etapa son pues los siguientes:

- La profundización en la independencia de criterio y la autonomía de acción en el medio.
- El desarrollo de la capacidad de pensamiento reflexivo a partir de observaciones sistemáticas de hechos, situaciones y fenómenos.
- El logro de un equilibrio afectivo y social a partir de una imagen ajustada y positiva de sí mismo.
- El desarrollo de las capacidades motrices y de dominio espacio-temporal.
- La adquisición y el perfeccionamiento de intrumentos de indagación y representación.
- La inserción activa, responsable y crítica en la vida social.
- La realización de aprendizajes significativos que aumenten la capacidad de comprensión de la realidad.

- La asunción plena de las actitudes básicas para la convivencia democrática en el marco de los valores de solidaridad, participación, responsabilidad, tolerancia y sentido crítico.

El desarrollo de estas capacidades debe fomentarse de manera que el alumno las ponga en práctica tanto dentro del centro escolar como en su vida extraescolar, abriendo el centro educativo al entorno social, cultural y laboral para favorecer una mayor continuidad e integración entre educación formal y no formal.

Objetivos generales de la etapa

Con el fin de desarrollar en los alumnos las capacidades a que se refiere el artículo 19 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, los alumnos deberán alcanzar los siguientes objetivos a lo largo de la Educación Secundaria obligatoria:

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

b) Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso.

c) Obtener y seleccionar información utilizando las fuentes en las que habitualmente se encuentra disponible, tratarla de forma autónoma y crítica, con una finalidad previamente establecida y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.

d) Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia, mediante procedimientos intuitivos y de razonamiento lógico, contrastándolas y reflexionando sobre el proceso seguido.

e) Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades, y desarrollar actividades de forma autónoma y equilibrada, valorando el esfuerzo y la superación de las dificultades.

f) Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales y sociales.

g) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales con respecto a ellos.

h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.

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

j) Conocer y valorar el desarrollo científico y tecnológico, sus aplicaciones y su incidencia en su medio físico y social.

k) Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos, y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

l) Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y de las consecuencias para la salud individual y colectiva de los actos y las decisiones personales, y valorar los beneficios que suponen los hábitos del ejercicio físico, de la higiene y de una alimentación equilibrada, así como llevar una vida sana.

Estructura curricular: ciclos y áreas

Ciclos

En la nueva estructuración del sistema educativo, los ciclos se extienden a lo largo de dos años. La Educación Secundaria Obligatoria comprende dos ciclos: el primero abarca los dos primeros años

de la etapa, es decir, de los doce a los catorce años del alumno, y el segundo los dos últimos, de los catorce a los dieciséis años.

La organización en dos ciclos no debe suponer, en ningún caso, la pérdida del carácter unitario que tiene esta etapa y que constituye una exigencia de las finalidades de la misma. Por ello, conviene poner especial énfasis en subrayar que la organización curricular en ciclos es inseparable de un planteamiento educativo integrado que implica una estrecha coordinación entre los equipos de profesores de los dos ciclos, que permita asegurar la coherencia del Proyecto curricular de etapa.

Los rasgos característicos de esta etapa educativa implican algunas **diferencias** en la configuración del currículo en uno y otro ciclo. Diferencias entre los ciclos se manifiestan también en las orientaciones sobre la secuencia de los contenidos de las áreas.

En primer lugar, adoptar el criterio de aumentar progresivamente el **espacio de opcionalidad** a lo largo de la etapa implica, necesariamente, la reducción del peso relativo de algunas de las áreas que integran el currículo, sobre todo en el último tramo de la Educación Secundaria Obligatoria. Así, el último curso se presenta con una estructura organizativa algo diferente de los anteriores, que permite elegir a los alumnos entre algunas de las áreas del currículo, de manera que el principio de atención a la diversidad sea un componente equilibrador de la comprensividad y pueda configurarse, por tanto, con un fuerte carácter orientador de las opciones que se le presentan al alumno al término de la misma. La **peculiaridad de este último curso de la etapa** configura un segundo ciclo con dos modalidades de estructura curricular: de curso a curso para aquellas áreas que el alumno puede elegir —Ciencias de la Naturaleza, Educación Plástica y Visual, Música y Tecnología— y de ciclo para el resto de áreas.

En segundo lugar, la entrada en la Educación Secundaria supone abordar de forma más sistemática el estudio diferenciado de la realidad a través de las distintas áreas y de **profesores especializados,** lo que representa un proceso de cambio importante respecto de la Educación Primaria y que conviene llevar a cabo de una manera gradual. Así, el primer ciclo se configura como un período de transición con la etapa anterior, en el que se hace necesario mantener una cierta perspectiva globalizadora. Es aconsejable, por tanto, que en este primer ciclo queden recogidos los contenidos básicos y fundamentales de cada área, proporcionando así una primera intro-

ducción global a ésta. En el segundo ciclo, además de proseguir trabajando los aspectos básicos y fundamentales de las áreas, se posibilitará una introducción a los distintos ámbitos o vías de profundización, con una mayor presencia de las aportaciones disciplinares.

Áreas

Las necesidades diversas de formación y la extensión de los ámbitos del currículo que debe cubrir la nueva etapa de la Educación Secundaria Obligatoria aconsejan la adopción del área como **unidad e instrumento organizador del currículo**, encargado de articular y traducir en un conjunto de objetivos, contenidos y criterios de evaluación las intenciones globales que expresan los objetivos generales de la etapa.

Mejor que las disciplinas escolares, tradicionalmente vinculadas de forma casi exclusiva a la especialización académica y científica, el área constituye un marco que facilita la interrelación de contenidos de carácter teórico y funcional, promoviendo así un aprendizaje más integrador y útil para la comprensión de la realidad y para la actuación en y sobre ella. Al mismo tiempo, el área constituye un instrumento abierto y flexible para la organización del currículo que deja a los centros y a los profesores un amplio margen de autonomía y de posibilidades de adaptación. La estructura de área, entendida como un conjunto de contenidos que incluye las aportaciones de las disciplinas que la forman, deja abierta la posibilidad de que los Proyectos curriculares puedan optar por planteamientos más o menos integradores de esas disciplinas.

Las áreas curriculares establecidas en la Educación Secundaria Obligatoria contribuyen conjuntamente a la consecución de los objetivos generales de la etapa. No obstante, cada una de ellas pone mayor énfasis en el desarrollo de algunas de las capacidades que figuran en los mismos.

El área de **Ciencias de la Naturaleza** se ocupa de que los alumnos y alumnas lleguen a adquirir los instrumentos conceptuales y metodológicos necesarios para indagar la realidad natural, de manera que conozcan y comprendan los principales procesos físicos y químicos que operan en la misma y desarrollen procedimientos y actitudes propios de la ciencia. En la medida en que nuestra sociedad está fuertemente impregnada de elementos científicos y tecnológi-

cos, a través de esta área el alumnado va capacitándose para poder participar activa y críticamente en ella, y especialmente en los problemas que hoy afronta en el uso, disfrute y conservación de la Naturaleza. Por otra parte, el área contribuye al equilibrio personal del alumno, favoreciendo un mayor conocimiento del propio cuerpo y desarrollando hábitos de cuidado y salud corporal.

El área de **Ciencias Sociales, Geografía e Historia** contribuye a que los alumnos alcancen un mayor conocimiento, comprensión y valoración crítica de su comunidad y medio físico y social en sus distintos ámbitos; perfeccionen sus capacidades relacionadas con el manejo crítico de la información y el conocimiento de los medios que la canalizan; y, por último, desarrollen unas actitudes de tolerancia, sentido crítico y solidaridad característicos del humanismo y la democracia.

La aportación particular de la **Educación Física** pone el acento en el desarrollo de las capacidades y posibilidades motrices de los alumnos y en la mejora de sus condiciones y hábitos de salud. Potencia, asimismo, las posibilidades de expresión y comunicación corporal, contribuyendo a un mayor equilibrio personal de los alumnos y alumnas y a una mejor disposición para la participación y la inserción social.

El área de **Lengua Castellana y Literatura** coopera preferentemente en afianzar y mejorar las capacidades comunicativas de los alumnos, desarrollando sus destrezas linguísticas de comprensión y expresión, consolidando el hábito de lectura y su disfrute, e iniciándolos en la reflexión sistemática y funcional sobre la propia lengua con el fin de mejorar su uso.

De manera similar, el área de **Lenguas Extranjeras** trata preferentemente de dotar a los alumnos de los conocimientos y destrezas lingüísticas necesarias para la comunicación con personas de otros países o culturas, y poder así conocer y apreciar otras formas de ser y pensar.

La **Educación Plástica y Visual** tiene por objeto desarrollar las capacidades perceptivas y expresivas a partir del conocimiento teórico y práctico de los lenguajes visuales, al mismo tiempo que potencia el desarrollo de la imaginación y la creatividad. Asimismo, se favorece el juicio crítico ante la realidad visual y plástica y una predisposición a disfrutar del entorno natural, social y cultural.

El área de **Matemáticas** proporciona unos instrumentos conceptuales y metodológicos muy eficaces para representar, explicar y pre-

decir hechos y situaciones de la realidad. Asimismo permite incrementar los niveles de abstracción, simbolización y formalización del conocimiento partiendo de la experiencia práctica de los alumnos.

El área de **Música** asume la tarea de desarrollar y ampliar en el alumno una serie de destrezas básicas relacionadas con los ámbitos musicales (expresivo, estético y comunicativo); de enseñarle a apreciar la música y de habituarle a utilizarla como medio de expresión y como factor que contribuye a su bienestar personal.

El área de **Tecnología** incrementa la funcionalidad de los saberes adquiridos a través de la resolución de problemas prácticos reales y la toma de decisiones ante situaciones concretas. Por otra parte, desarrolla capacidades de inserción y actuación social, facilitando el tránsito de la escuela a la vida activa y adulta.

A estas áreas se añade, en la Comunidad Autónoma de las islas Baleares, el área de **Lengua Catalana y Literatura** que, además de colaborar al servicio de las mismas capacidades del área de Lengua Castellana y Literatura, contribuye específicamente a desarrollar en los alumnos aquellos aspectos relativos a la identidad cultural de esta Comunidad.

Las áreas mencionadas serán cursadas por los alumnos a lo largo de los dos ciclos de la etapa. No obstante, en el cuarto año de la etapa los alumnos habrán de elegir dos entre las cuatro áreas siguientes: Ciencias de la Naturaleza, Educación Plástica y Visual, Música y Tecnología. Por otro lado, el área de Matemáticas, que será cursada por todos los alumnos, se organizará, en ese mismo cuarto curso, en dos opciones distintas que se relacionan más estrechamente con itinerarios educativos diferentes en los estudios posteriores.

El carácter integral del currículo significa también que a él se incorporan elementos educativos básicos que la sociedad demanda y que han de integrarse en las diferentes áreas, tales como la educación moral y cívica, la educación para la paz, para la salud, para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación vial y la educación del consumidor.

Orientaciones Didácticas

Estas orientaciones pretenden ofrecer una serie de reflexiones acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, que son comunes al conjunto de las áreas, y tratan de guiar la toma de decisiones de los equipos docentes en la elaboración de Proyectos curriculares de etapa y Programaciones, así como en su desarrollo y aplicación en el aula.

Los principios y consideraciones que se formulan a continuación constituyen un desarrollo más concreto y pormenorizado de los principios metodológicos establecidos en el currículo oficial; se recogen en cinco grandes apartados:

- *Principios de aprendizaje e intervención educativa.*
- *Atención a la diversidad.*
- *Aspectos organizativos.*
- *Orientaciones para la evaluación.*
- *Orientación educativa y profesional.*

Principios de aprendizaje e intervención educativa

1. Desde la concepción educativa que subyace a la Reforma, uno de los principios básicos es el de facilitar la construcción de aprendizajes significativos diseñando actividades de enseñanza y aprendizaje que permitan el establecimiento de relaciones sustantivas entre los conocimientos y experiencias previas y los nuevos aprendizajes.

La actividad mental constructiva del alumno es el factor decisivo en la realización de los aprendizajes escolares. Es el alumno quien en último término modifica y reelabora sus esquemas de conocimiento, construyendo su propio aprendizaje. En este proceso el profesor actúa como guía y mediador para favorecer la construcción de aprendizajes significativos. Planifica actividades encaminadas a conocer cuáles son las ideas previas, las actitudes y conocimientos que ha construido el alumno en el transcurso de sus experiencias y qué grado de elaboración tienen, y plantea, de manera gradual, actividades de aprendizaje que permitan contrastar tales ideas con otras y modificar los conocimientos de partida, a través de acercamientos progresivos a los nuevos significados.

El profesor, deberá, asimismo, proporcionar oportunidades para poner en práctica los nuevos conocimientos, de modo que el alumno pueda comprobar el interés y la utilidad de lo aprendido y pueda así consolidar aprendizajes no estrictamente ligados al contexto en que se produjeron. Es igualmente importante propiciar en las actividades la reflexión personal de lo realizado y la elaboración de conclusiones con respecto a lo que se ha aprendido, de modo que el alumno pueda analizar el avance que se ha producido respecto de sus ideas previas.

2. El proceso de enseñanza ha de estar presidido por la necesidad de garantizar la funcionalidad de los aprendizajes, es decir, por asegurar que puedan ser utilizados en las circunstancias reales en que el alumno los necesite.

Por aprendizaje "funcional" se entiende no sólo la posible aplicación práctica del conocimiento adquirido, sino también, y sobre todo, el hecho de que los contenidos a aprender sean necesarios y útiles para llevar a cabo otros aprendizajes y para enfrentarse con éxito a la adquisición de otros contenidos.

Para ello, se deben prever experiencias y actividades a través de las cuales sea necesario hacer uso de los conocimientos y que permitan de igual manera estructurar otros nuevos, consolidar criterios de actuación, etc. El diseño de experiencias de aprendizaje reales o próximas a las que el alumno pueda encontrarse en su vida cotidiana favorece la implicación del alumno y contribuye a atribuirle sentido y utilidad respecto de sus necesidades, intereses y preocupaciones.

No obstante, la funcionalidad del aprendizaje no es sólo la construcción de conocimientos útiles y pertinentes, sino también el desarrollo de habilidades y estrategias de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje, es decir, aquellas relacionadas con el aprender a aprender. En este sentido, se debe favorecer que los contenidos relativos a procedimientos se apliquen a diferentes ámbitos y contextos, y prever situaciones en que sea preciso representarse la naturaleza del aprendizaje que se va a realizar, y su sentido y pertinencia respecto de otras situaciones y circunstancias.

3. Los contenidos deben presentarse con una estructuración clara de sus relaciones, planteando, siempre que se considere pertinente, la interrelación entre distintos contenidos de una misma área y entre contenidos de distintas áreas.

En el primer ciclo esta interrelación debe plantearse desde una perspectiva más interdisciplinar, intentando establecer el máximo de relaciones entre las áreas y favoreciendo el análisis de los problemas dentro de un contexto y en su globalidad, para posteriormente, en el segundo ciclo, ir profundizando progresivamente en las estructuras conceptuales más específicas de las disciplinas, que permita al alumno entender que un mismo aspecto de la realidad puede estudiarse desde distintas perspectivas con propósitos diferentes.

4. Los proyectos y programaciones deben recoger la preocupación por reforzar los aspectos prácticos a los que tradicionalmente se ha reservado un espacio muy reducido y marginal en el currículo escolar.

Por un lado, se ha de incorporar un dimensión práctica, y, en ocasiones, potencialmente preprofesionalizadora en todas las áreas, asegurando con ello una Formación Profesional de Base apropiada para este nivel educativo. Esta incorporación supone poner de relieve el alcance y significación que tienen cada una de las áreas en el ámbito profesional, estableciendo una mayor vinculación de la escuela con el mundo del trabajo y considerando éste como objeto de enseñanza y aprendizaje y como recurso pedagógico de primer orden. Por otro lado, poniendo el énfasis en la necesidad de conseguir una educación más integral, de modo que la formación práctica no sea concebida en ningún caso como una salida para los alumnos y alumnas que tienen mayores dificultades en la adquisición de saberes más abstractos, sino como una dimensión enriquecedora para todos.

5. Es sumamente importante en esta etapa crear un clima de aceptación mutua y cooperación que favorezca las relaciones entre iguales, la coordinación de intereses y la superación de cualquier tipo de discriminación.

El proceso de enseñanza y aprendizaje es un proceso fundamentalmente interactivo, en el que es tan importante la relación profesor-alumno como la que establecen los alumnos entre sí. En relación a ello, el planteamiento de trabajos cooperativos favorece el intercambio de información, la confrontación de puntos de vista distintos y por tanto la descentración del alumno de sus juicios y opiniones, atendiendo a las de sus compañeros. En esta interacción el profesor debe estar especialmente atento a las relaciones que se establecen, seguir su evolución e intervenir para propiciar que se analicen y resuelvan los conflictos personales o de grupo, en un clima de aceptación, ayuda mutua, cooperación y tolerancia, favoreciendo la autonomía del alumnado en la toma de decisiones y su participación en la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje, asumiendo sus responsabilidades como miembro de un grupo.

6. Los importantes cambios que se producen en el desarrollo fisiológico y psicológico en los alumnos de estas edades hacen necesario prestar especial atención a los proble-

mas que se presentan en relación con su autoestima y su equilibrio personal y afectivo.

El alumno va conformando en esta etapa el concepto de sí mismo y es muy importante que ello derive hacia una autoestima personal. En este sentido, el papel del profesor consistirá prioritariamente en favorecer la comprensión de los cambios que se producen, así como en propiciar que se dé una valoración positiva de los mismos y que se les considere como algo enriquecedor. Procurará que el estudiante juzgue lo que le acontece sin complejos, con criterios progresivamente más personales y menos dependientes de los cánones establecidos; tenderá a mostrarle confianza, creará ocasiones en las que pueda verse capaz y le ayudará a estudiar sus posibilidades y límites, valorando el esfuerzo empleado en lograr sus propósitos. De este modo, el alumno y la alumna se sentirán impulsados a continuar y confiarán en obtener nuevos progresos gracias a su actividad y capacidad para controlar las situaciones.

Atención a la diversidad

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. Esta voluntad claramente progresiva de ofrecer las mismas posibilidades de formación básica común 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.

Ámbitos de diversidad

Los *ámbitos* en los que se manifiesta esta diversidad son variados y se establecen entre ellos complejas interrelaciones. Tradicionalmente la escuela ha enfatizado uno de ellos, la **capacidad para aprender**, medida exclusivamente a través del rendimiento escolar, y ha prestado menos atención a las diferencias de **motivaciones, estilos de aprendizaje e intereses,** olvidando la interdependencia de los cuatro factores en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

1. Es un hecho que los alumnos se diferencian progresivamente en cuanto a su **capacidad para aprender.** Ahora bien, desde los principios que subyacen al currículo, capacidad para aprender no es sinónimo de "capacidad intelectual" entendida ésta como algo genérico e independiente de los contenidos que se trabajan, o como algo innato, estático e impermeable a las experiencias educativas. Muy al contrario, la experiencia educativa incide en el desarrollo del alumno, en su capacidad de aprender; por ello, el ajuste de la ayuda pedagógica por parte del profesor es tan básico como las condiciones que se requieren en el alumno.

2. La **motivación por aprender** —y en particular por construir ciertos aprendizajes— el segundo ámbito de diversidad es un complejo proceso que condiciona en buena medida la capacidad para aprender de los alumnos. La motivación depende en parte de la historia de éxitos y fracasos anteriores del alumno en tareas de aprendizaje, pero también del hecho de que los contenidos que se ofrezcan a los alumnos posean significado lógico y sean funcionales para ellos.

3. El aprendizaje de los alumnos también está relacionado con los **estilos de aprendizaje** con los que los alumnos se enfrentan a las tareas escolares. Es necesario analizar si el alumno es fundamentalmente *reflexivo o impulsivo*. Hay alumnos que ante un problema se toman más tiempo para analizarlos y otros que, por el contrario, responden muy rápidamente, y es importante que el profesor tenga en cuenta esta variable junto con otra con la que tiene gran relación y que se refiere a si los alumnos utilizan un *estilo analítico o sintético* en el aprendizaje. Algunos alumnos prefieren abordar primero la tarea desde una perspectiva más amplia y global para luego tener en cuenta los detalles, mientras que otros tendrán una tendencia a aprender paso a paso y desde lo particular a lo global, y estas diferencias deberán tenerse en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje. También habrá que prestar atención a la *modalidad sensorial preferente* ya que hay alumnos, por ejemplo, que utilizan más la modalidad auditiva que la visual o viceversa (como ocurre con los alumnos con déficit visuales en un caso o con los alumnos sordos en el otro).

   La capacidad de mantener el *nivel de atención en la tarea* es otra variable relacionada con el estilo de aprendizaje. Determinados alumnos son capaces de trabajar durante períodos largos sin decaer su nivel de atención y, por el contrario, otros necesitan interrumpir su tarea de vez en cuando y volver a ella después de haber descansado, o tan sólo la pueden mantener por períodos cortos o en tareas concretas.

   El *tipo de refuerzo* más adecuado para cada alumno es asimismo una dimensión relevante para el estilo de aprendizaje. Hay alumnos que necesitan ser reforzados constantemente y otros que no, y alumnos a los que les afecta fundamentalmente los refuerzos de tipo social mientras que en otros casos son los refuerzos materiales los que tienen mayor repercusión. Por

último, es, necesario prestar atención a la preferencia de agrupamiento, ya que hay alumnos que se encuentran más a gusto trabajando solos y otros en cambio prefieren el pequeño o el gran grupo, sin olvidar que se debe favorecer la interacción como factor determinante del desarrollo.

4. En las etapas de Educación Infantil y Primaria, los **intereses de los alumnos,** el cuarto ámbito de diversidad, tienen que ver en buena medida con la novedad y con el gusto y las preferencias individuales por unas actividades u otras. En la Educación Secundaria Obligatoria, sin embargo, los *intereses se diversifican* y se conectan además con el futuro académico y profesional que cada alumno imagina para sí. En este tramo educativo los intereses se constituyen, de esta forma, en un ámbito distinto de la motivación pero complementario a éste y para el cual los alumnos deben encontrar también una respuesta diversificada.

Aunque es bien sabido que las diferencias mencionadas existen desde el inicio de la escolaridad, no es menos cierto que aumentan de forma sustancial a partir de los doce o trece años y alcanzan una amplitud considerable hacia el final de la enseñanza obligatoria; de aquí que el problema de cómo atender a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos en el marco de una enseñanza comprensiva plantee mayores dificultades en la Educación Secundaria Obligatoria que en los niveles educativos anteriores.

Por todo ello, el profesorado debe **ajustar la ayuda pedagógica** a las diferentes necesidades de los alumnos y alumnas y **facilitar recursos o estrategias variadas** que permitan dar respuesta a la diversidad que presenta el alumnado de estas edades. Las vías existentes para el tratamiento de la diversidad son varias y no deben contemplarse como alternativas, sino más bien como simultáneas y complementarias. En primer lugar, la propia naturaleza del currículo establecido, 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, pasando por la posibilidad, en casos extremos, de introducir una diversificación curricular para algunos alumnos y alumnas.

El currículo y la atención a la diversidad

La adopción de un planteamiento curricular abierto y flexible para la elaboración del currículo proporciona un instrumento esencial para el tratamiento de la diversidad. En efecto, el currículo establecido prescribe las intenciones educativas, definidas en términos de objetivos generales de área, de grandes núcleos de contenido y de criterios de evaluación para cada una de ellas, cuyo acceso debe garantizarse a todos los alumnos y alumnas que cursan la Educación Secundaria Obligatoria. Estas prescripciones poseen, sin embargo, un amplio grado de apertura y flexibilidad y pueden y deben materializarse de diferentes maneras en los **Proyectos curriculares** y, en último término, en las **Programaciones** que cada profesor lleva a cabo de forma más o menos formal y sistemática pensando en las capacidades, intereses y motivaciones de sus alumnos y alumnas.

Estos Proyectos y Programaciones, que se realizan en principio atendiendo a las características más generales y compartidas del alumnado, deben a su vez prever adaptaciones específicamente dirigidas a determinados grupos de alumnos y alumnas con unas características particulares.

Se trata, en definitiva, de entender la atención a la diversidad **de forma anticipada,** incorporando en la planificación docente recursos y estrategias variadas para dar respuesta a las diversas necesidades que, de hecho y por el conocimiento que se tiene del alumnado en un centro concreto, se van a producir. Así, la mejor manera de atender la diversidad será elaborar Proyectos y Programaciones que favorezcan aquellos **cambios habituales** que el profesorado introduce en su enseñanza para dar respuesta a las diferencias individuales en estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses o dificultades de aprendizaje transitorias.

Esta forma de proceder en la planificación y actuación docente exige asumir las diferencias en el interior del grupo clase como algo característico del quehacer pedagógico. También requiere de una evaluación individualizada, en la que se fijan las metas que el alumno ha de alcanzar a partir de criterios derivados de su propia situación inicial. De esta evaluación inicial, a menudo, se desprende la necesidad de plantear intenciones y estrategias diferenciadas, de permitir ritmos distintos y niveles de consecución diferentes; de una actuación

del profesor como mediador y organizador del proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con la progresión de cada alumno; y, fundamentalmente, de colaboración y coordinación con los demás profesores del equipo docente para asegurar el progreso de todos los alumnos en la dirección marcada por los objetivos generales de la etapa.

Lo que caracteriza este tipo de ajustes es que, por una parte, se trata de medidas que tienen carácter ordinario y no precisan de una organización muy diferente a la habitual, y, por otra, que **no afectan a los componentes prescriptivos del currículo**. Así, según las circunstancias, se pueden plantear metodologías y niveles de ayuda diversos, proponer actividades de aprendizaje diferenciadas, prever adaptaciones de material didáctico, organizar grupos de trabajo flexibles, acelerar o desacelerar el ritmo de introducción de nuevos contenidos, organizarlos y secuenciarlos de forma distinta, o dar prioridad a unos núcleos de contenido sobre otros, profundizando en ellos y ampliándolos. En todos estos casos, los alumnos receptores de tales adaptaciones están recibiendo una enseñanza que, siendo diferente en algunos aspectos, persigue alcanzar para estos alumnos los mismos objetivos educativos, trabajando básicamente sobre unos mismos contenidos.

Metodologías diversas

El mejor método de enseñanza para alumnos con unas determinadas características puede no serlo para alumnos con características diferentes, y a la inversa. En este sentido, los métodos de enseñanza no son mejores o peores en términos absolutos, sino en función de que el tipo de ayuda que ofrecen responda a las necesidades que en cada momento demandan los alumnos.

Desde este punto de vista, las adaptaciones en metodología didáctica son un recurso que se puede introducir en las formas de enfocar o presentar determinados contenidos o actividades como consecuencia de los distintos grados de conocimientos previos detectados en los alumnos, o ante la existencia de diferentes grados de autonomía y responsabilidad entre los alumnos, o por la identificación de dificultades en procesos anteriores con determinados alumnos, etc. Estas modificaciones no deberían producirse sólo como respuesta a la identificación de dificultades sino como prevención de las mismas.

En cualquier caso, no son aconsejables metodologías basadas en la homogeneización y en el *alumno medio*, que prevén unas actividades y unos recursos materiales uniformes cualesquiera que sean los contenidos de que se trate, el nivel de partida de los alumnos, estilos de aprendizaje, etc.; tampoco lo son aquellas cuyas características hacen inviable la intervención activa del alumno y la observación efectiva de esa intervención por parte del profesor.

Propuestas de actividades diferenciadas

Adaptar las actividades a las motivaciones y necesidades de los alumnos constituye otro recurso importante de atención a la diversidad. Las actividades educativas que se planteen deben situarse entre lo que ya saben hacer los alumnos autónomamente y lo que son capaces de hacer con la ayuda que puedan ofrecerles el profesor o sus compañeros, de tal forma que ni sean demasiado fáciles y, por consiguiente, poco motivadoras para algunos alumnos, ni que estén tan alejadas de lo que pueden realizar que les resulten igualmente desmotivadoras, además de contribuir a crear una sensación de frustación nada favorable para el aprendizaje.

Cuando se trata de alumnos que manifiestan alguna dificultad para trabajar determinados contenidos, se debe ajustar el grado de complejidad de la actividad y los requerimientos de la tarea a sus posibilidades. Ello exige, por una parte, de un análisis de los contenidos que se pretenden trabajar, determinando cuáles son fundamentales y cuáles complementarios o de ampliación, y, por otra, el tener previsto un número suficiente de actividades para cada uno de los contenidos considerados como fundamentales, con distinto nivel de complejidad, que permita trabajar estos mismos contenidos con exigencias distintas. Han de prepararse también actividades referidas a los contenidos considerados complementarios o de ampliación con la perspectiva de aquellos alumnos que pueden avanzar más rapidamente o que lo hacen con menos necesidad de ayuda y que, en cualquiera de los casos, pueden profundizar en contenidos a través de un trabajo más autónomo.

La adaptación de actividades en cualquier caso supone un ambiente de trabajo que favorezca la autonomía y el trabajo en grupo, de tal forma que permita al profesor una mayor disponibilidad para ir ajustando las actividades que en cada caso se requieren. Si este clima se produce, es posible disponer del tiempo necesario,

en primer lugar, para identificar los alumnos que necesitan ayuda y, en segundo lugar, para proporcionar el tipo de ayuda más conveniente en cada caso.

Materiales didácticos no homogéneos

En relación a los materiales didácticos para los alumnos y alumnas, y teniendo en cuenta la tradición existente en nuestro país respecto a los libros de texto, la selección y uso de los materiales debe respetar un principio básico de la Reforma que es el considerar que la calidad de la enseñanza pasa por atender de manera diversificada a los alumnos, ajustando la ayuda pedagógica a la variedad de necesidades educativas. Esto se traduce en que los materiales deben ofrecer una gama amplia de actividades didácticas que respondan a diferentes grados de aprendizaje, bien estableciendo en cada unidad didáctica los diferentes grupos de actividades, bien presentando todas ellas ordenadas secuencialmente, a modo de banco de actividades graduadas de las que el profesor, o en algunos casos el alumno, directamente puede elegir las más apropiadas.

Este segundo modelo de "banco de actividades graduadas" permite ofrecer un conjunto de actividades que cubran pormenorizadamente todos los pasos del proceso, lo que resulta muy aconsejable para trabajar con alumnos con problemas de aprendizaje que necesitan desmenuzar los contenidos y trabajar uno mismo de distintas maneras. A su vez, esto no supone un inconveniente para los alumnos con un ritmo de aprendizaje superior a la media, siempre que exista la posibilidad de recorridos más rápidos que permitan a estos alumnos ir saltando a través de las actividades más significativas.

Agrupamientos flexibles y ritmos distintos

Las dificultades que pueden presentarse trabajando con grupos heterogéneos en esta etapa, sobre todo en el segundo ciclo en el que las diferencias son más acusadas y los aprendizajes más complejos, pueden suponer en algunos casos retrasos y bloqueos en los ritmos de aprendizaje que requieren de estrategias diferenciadas y que pueden ir más alla de adaptaciones en metodología, materiales o actividades. La organización de grupos de trabajo flexibles en el seno del grupo básico permite que los alumnos puedan situarse en diferentes

tareas, proponer actividades de refuerzo o profundización según las necesidades de cada grupo, adaptar el ritmo de introducción de nuevos contenidos, etc. Este tipo de adaptaciones requiere de una reflexión sobre cuáles son los aprendizajes básicos e imprescindibles para seguir progresando, la incorporación de una evaluación que detecte las necesidades de cada grupo, así como el uso de materiales didácticos específicamente preparados para las finalidades que se pretenden.

En determinadas ocasiones, cuando las dificultades de aprendizaje son más generalizadas y profundas, será preciso recurrir a otros mecanismos. La salida del grupo clase de referencia para actividades de refuerzo en grupos pequeños, en aquellos procedimientos y métodos de trabajo que pueden estar en la base de sus dificultades, puede resultar una estrategia adecuada. Al subdividir el gran grupo de alumnos de un ciclo o curso en varios grupos homogéneos, resulta más sencillo ajustar la ayuda pedagógica a sus necesidades específicas. En cualquier caso, los grupos homogéneos deben contemplarse de forma flexible para el aprendizaje de los contenidos que lo exigieran y, por lo tanto, durante una parte del horario, con una evaluación clara que lo justifique y con un material didáctico especial y adaptado a los objetivos que se pretenden. Asimismo, las agrupaciones deben revisarse con flexibilidad de modo que los alumnos sólo se mantengan en los grupos el tiempo necesario para atender sus necesidades.

Vías específicas de atención a la diversidad

La optatividad

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

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

Funciones

a) **Favorecer aprendizajes globalizados y funcionales.** No debe ser, por tanto, "más de lo mismo", respecto a las áreas obligatorias, sino más bien la posibilidad de hacer cosas distintas ofertando vías de acceso a los mismos objetivos generales de la etapa (y no sólo de las áreas) a través de saberes más funcionales, más próximos a la realidad "vivida" por los alumnos aquí y ahora. El principio de funcionalidad de los aprendizajes en el espacio de opcionalidad adquiere un sentido más inmediato, más a la vista, y también más perceptible para el propio alumno, que puede así hallarse particularmente interesado en estos aprendizajes. El enfoque globalizador debe entenderse como una forma de abordar un nuevo conocimiento poniéndolo en relación con otros ámbitos próximos del mismo, abriendo las limitaciones que impone en ocasiones la aproximación disciplinar o de áreas de la formación común.

b) **Facilitar la transición a la vida activa y adulta** a través de la introducción de contenidos, actividades o experiencias preprofesionales y de transición, que ayuden a los jóvenes a afrontar y resolver positivamente sus procesos de socialización en el mundo del trabajo y de la vida cotidiana.

c) **Ampliar la oferta educativa y las posibilidades de orientación dentro de ella.** La ampliación del abanico de actividades permite un mayor conocimiento de las diversas vías que se le abren al alumno, contribuyendo a su orientación para las decisiones posteriores.

La optatividad curricular no debe ser, por tanto, meramente profundización o refuerzo de los contenidos de las áreas básicas. En este planteamiento gran parte de lo que habitualmente se denomina refuerzo y profundización no son sino variantes de un determinado tipo de adaptaciones curriculares y que, salvo casos extremos, no deben ocupar un espacio que debe estar especialmente reservado

para atender la diversidad de motivaciones, intereses y necesidades de los alumnos. Evidentemente, no es que mediante estas materias susceptibles de interesar más a los alumnos no se trabajen los conocimientos necesarios para el desarrollo de las capacidades que se establecen para la etapa, sino que la diferencia reside en que se trabajan de manera distinta. No es lo mismo trabajar más Lengua o más Matemáticas (en refuerzo o profundización) que trabajar las capacidades asociadas al aprendizaje de la Lengua o de las Matemáticas a través de contenidos elegidos por los alumnos y por los que se sienten especialmente interesados.

En este sentido, es decisiva la **reflexión del equipo docente** sobre la oferta de materias optativas que propone a los alumnos. Las funciones que se establecen para el espacio de opcionalidad son una referencia obligada para esta reflexión que, además, debe recoger el análisis de las expectativas, motivaciones y necesidades concretas de los alumnos de ese centro en particular, y las posibilidades organizativas y de recursos materiales y humanos disponibles. La propuesta debe ser variada y equilibrada, de tal forma que permita una elección real para el alumno y responda a los distintos ámbitos del conocimiento.

Para que la opcionalidad cumpla las funciones indicadas es de vital importancia **intercambiar puntos de vista con los alumnos** respecto a sus posibilidades de elección. Los tutores deben analizar con los alumnos las ventajas e inconvenientes de cada opción, qué es lo más adecuado para sus posibilidades, intereses y gustos, y qué posibles repercusiones tendrán las diferentes opciones sobre los futuros itinerarios académicos y profesionales. Así también, es conveniente que se ayude al alumno a tener una visión lo más ponderada posible de sus potencialidades, sin eludir la reflexión sobre las propias limitaciones.

Adaptaciones curriculares

Como ya se ha dicho, la mejor manera de atender la diversidad y de prevenir problemas de aprendizajes es la de elaborar proyectos y programaciones que sean sensibles a las diferencias y que favorezcan la **individualización de la enseñanza.** No obstante, a pesar de que un equipo docente planifique y actúe de acuerdo con esta preocupación, seguirán apareciendo dificultades de aprendizaje en los alumnos, aunque éstas, sin duda, sean menos fuertes y numerosas.

Las dificultades de aprendizaje pueden analizarse, por lo tanto, como un continuo, en uno de cuyos polos estarían los alumnos a los que todo profesor da respuesta a través de medidas como las comentadas en el apartado de "Currículo y atención a la diversidad", y en el polo opuesto los alumnos para los cuales los recursos ordinarios con los que se cuenta en los centros no son suficientes, exigiendo su enseñanza la incorporación de **medidas extraordinarias.**

En paralelo con el continuo de las dificultades aparece el *continuo de la significatividad* o alcance de las adaptaciones que es necesario hacer en cada caso: a mayor dificultad, mayor nivel de adaptación curricular, o, dicho de otro modo, mayor necesidad de medidas extraordinarias.

Cuando las dificultades no son muy importantes, los ajustes en metodología, actividades, materiales y agrupamientos flexibles son suficientes para dar respuesta a las necesidades del alumno. Cuando *las dificultades son generales y permanentes es preciso llevar a cabo adaptaciones significativas.* En este caso se considera que los alumnos tienen necesidades educativas especiales en tanto exigen del sistema medidas educativas extraordinarias.

Conviene, por tanto, distinguir entre ajustes o adaptaciones no significativas, que no afectan a los componentes prescriptivos del currículo y que ya han sido comentadas, de las adaptaciones que sí modifican el currículo básico, ya sea porque se sustituyen elementos o porque algunos se suprimen, y que por ello se consideran significativas o de mayor alcance.

En cualquiera de los casos, es conveniente subrayar que las adaptaciones curriculares mencionadas deben proceder, por así decirlo, "*de menos a más*". En otros términos, es aconsejable comenzar realizando adaptaciones de material y de metodología didáctica; sólo en el caso de que no constituyan una respuesta adecuada a las características diferenciales de los alumnos, se introducirán las modificaciones relativas al ritmo de introducción de nuevos contenidos y a la organización y secuencia de los mismos. Únicamente como último recurso, y siempre que se asegure que con la alternativa adoptada es posible contribuir al desarrollo y/o aprendizaje de las capacidades que figuran en los objetivos generales de etapa, será recomendable introducir cambios significativos en los elementos del currículo básico.

Por **adaptaciones significativas** se entienden aquellas que consisten básicamente en la eliminación de contenidos esenciales o

nucleares y/u objetivos generales que se consideran importantes en las diferentes áreas curriculares y la consiguiente modificación de los respectivos criterios de evaluación. Por lo general, aunque no exclusivamente, tales adaptaciones se llevan a cabo para poder ofrecer un currículo equilibrado y relevante a los alumnos con necesidades educativas especiales, o a alumnos que con más de dieciséis años se acogen a la diversificación curricular.

Las necesidades educativas especiales, a veces permanentes, detectadas y atendidas ya en la Educación Primaria, aparecen en alumnos que, por cualquier razón, están en situación no sólo diversa, sino de clara desventaja en su capacidad de aprender. En la Educación Secundaria Obligatoria ha de proseguir la especial atención y la oportuna adaptación curricular para los alumnos que, desde la etapa anterior, o en algún momento de esta etapa, presentan tales necesidades.

La temática de los alumnos con necesidades educativas especiales se aborda de forma más sistemática y completa en el documento *Los alumnos con necesidades educativas especiales en la Educación Secundaria Obligatoria,* dirigido a los centros que se incorporan al Programa de integración.

La diversificación curricular

Cabe esperar que en ocasiones excepcionales, sobre todo en el último tramo de la Educación Secundaria Obligatoria, y más concretamente en el último curso de la misma y en alumnos de más de dieciséis años, cuando los intereses, las motivaciones y eventualmente las capacidades de los alumnos están ya muy definidos, las adaptaciones curriculares hasta ahora mencionadas no basten para responder de una manera adecuada a la diversidad de necesidades educativas. Cuando esto suceda, puede ser necesario dar otro paso, con carácter de excepcionalidad, en el proceso de adaptación del currículo. Por *diversificación curricular* hay que entender la posibilidad de que unos determinados alumnos y alumnas, en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, con el debido asesoramiento y orientación, puedan no cursar algunas de las áreas que figuran en el currículo básico.

La diversificación curricular, en cualquier caso, no supone la segregación de los alumnos en una rama diferente de la Educación Secundaria Obligatoria. En este sentido, el currículo diversificado

incluirá, al menos, tres áreas del cúrriculo básico y, en todo caso, incorporará elementos formativos del ámbito lingüístico y social, así como del científico-tecnológico. Asimismo contendrá una clara especificación de la metodología, contenidos y criterios de evaluación personalizados, tomando una vez más como referente último, las capacidades enunciadas en los objetivos generales de etapa. La diversificación curricular, por lo tanto, debe contemplarse y articularse en el seno del Proyecto curricular y debe llevarse a cabo bajo la tutela del profesorado del Centro de Educación Secundaria en relación estrecha con el Departamento de Orientación.

El *carácter extremo y excepcional* de esta vía de tratamiento de la diversidad exige que su puesta en práctica sea cuidadosamente sopesada y ha de establecerse **previa evaluación psicopedagógica,** oídos los alumnos y sus padres, y con el informe de la inspección educativa. En la medida en que la diversificación curricular no supone segregar a los alumnos en una rama compensatoria de la enseñanza, sino que constituye más bien un recurso excepcional pero dentro de la ordenación de la etapa para la atención a la diversidad, cuando a un alumno se le oriente a estos programas individualizados se deberá señalar en qué condiciones alcanzará el título de Graduado en Educación Secundaria.

Aspectos organizativos

Este apartado trata de orientar acerca de las repercusiones que las opciones didácticas tomadas tienen en la organización del centro y *cómo ésta debe estar al servicio de las intenciones educativas en lugar* de ser un obstáculo para su desarrollo. La *flexibilidad en la organización*, como criterio general, permite dar una respuesta más personal y ajustada a las distintas necesidades que se producen en el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje de un centro educativo.

Dada la importancia de estas cuestiones, se señalan a continuación *algunos criterios y reflexiones que contribuyen al establecimiento* de **condiciones favorables para el proceso de enseñanza y aprendizaje.**

a) La organización en dos ciclos no debe suponer, en ningún caso, la pérdida del carácter unitario que tiene esta etapa y que constituye una exigencia impuesta por las finalidades de la *misma. Por ello, conviene poner especial énfasis en subrayar* que la organización curricular en dos ciclos es inseparable de un **planteamiento educativo integrado** que implica una estrecha coordinación entre los equipos de profesores de los dos ciclos, aunque se impartan en centros distintos.

Las características excepcionales de implantación de esta etapa, de forma transitoria, en dos tipos de centros hacen aún más necesaria la concepción de unidad y continuidad por parte de toda la comunidad escolar y especialmente por los equipos docentes. Esta concepción de unidad debe concretarse en un Proyecto curricular compartido, con previsión de tiempos y espacios de coordinación que permitan acuerdos sobre cada uno de sus elementos. Es fundamental que todo el

equipo docente de esta etapa comparta los mismos objetivos, independientemente del ciclo o área que imparta, que llegue a acuerdos sobre la secuencia de objetivos y contenidos por ciclos. Asimismo es fundamental la toma de decisiones conjunta sobre criterios generales y estrategias metodológicas que concreten unas intenciones de actuación comunes, sobre criterios de evaluación y promoción, y medidas de atención a la diversidad, entre otros.

b) La organización del currículo en áreas y materias optativas a cargo de profesores especialistas en esta etapa, así como el carácter abierto y flexible de la propuesta curricular confieren gran importancia a la **organización del trabajo del equipo docente y a los instrumentos de coordinación.**

La *comisión de coordinación pedagógica,* integrada por el director, el jefe de estudios y los jefes de Seminario o Departamento, tiene la responsabilidad de dirigir y coordinar los trabajos de elaboración del Proyecto curricular, vigilar su cumplimiento y evaluar su idoneidad, así como de incorporar las modificaciones derivadas de su aplicación y evaluación. En relación a estas modificaciones, no obstante, se debe tener en cuenta que las decisiones sobre secuencia de objetivos, contenidos y criterios de evaluación deben mantenerse, para el mismo grupo de alumnos a lo largo del ciclo, de acuerdo con el proyecto inicial.

A partir de las decisiones adoptadas en el Proyecto curricular, los Seminarios o Departamentos deben desarrollar las correspondientes programaciones de la actividad docente. Especial importancia adquiere el trabajo del equipo de profesores que trabajan con un determinado grupo de docencia, coordinado por el profesor tutor de dicho grupo y con el asesoramiento del Departamento de Orientación. La coordinación y organización conjunta de estos equipos docentes y la existencia de unas bases comunes es fundamental para garantizar una coherencia mínima de la práctica educativa y en su participación de manera colegiada a lo largo del proceso de evaluación. En ellos, el profesor tutor tendrá la responsabilidad de coordinar tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje como los de evaluación, así como la función de orientación personal de los alumnos con el apoyo del Departamento de Orientación.

c) La entrada en la Educación Secundaria Obligatoria supone para los alumnos abordar de forma más sistemática el estudio diferenciado de la realidad a través de las distintas áreas y de profesores especializados, lo que representa un proceso de cambio importante respecto de la Educación Primaria y que conviene llevar a cabo de una manera gradual. Así, el primer ciclo debe configurarse como un **período de transición con la etapa anterior,** en el que deben buscarse fórmulas para limitar los efectos negativos derivados del excesivo número de profesores que inciden al mismo tiempo en un grupo de alumnos.

En este sentido, habrá que reflexionar sobre la conveniencia de una distribución más intensiva, cuatrimestral o anual, frente a otras más homogéneas a lo largo del ciclo o curso. Así, las áreas de Música y Educación Plástica y Visual —u otras que se consideren— pueden alternarse en cursos o en cuatrimestres en lugar de impartirse simultáneamente.

d) Los **agrupamientos** mediante los cuales se organiza el alumnado es sin duda una variable de enorme influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los criterios para agrupar alumnos deben ser **flexibles** y responder al objetivo y tipo de actividad que se pretende. La reflexión sobre los agrupamientos es imprescindible cuando se está pensando en medidas de atención a la diversidad. Combinar equilibradamente enseñanza comprensiva y diversificada supone pensar en medidas que faciliten la individualización de la enseñanza aunque rompan en ciertos momentos la unidad del grupo de aula.

Organización de los espacios

A menudo se comprueba que el ordenamiento de los espacios y la distribución de los tiempos explican el proceso educativo de un centro en mayor medida que las intenciones que los docentes se proponen. Si bien es cierto que los centros parten de unas determinadas condiciones que, en muchos casos, no está en sus manos poder modificar, no lo es menos que, dentro de estos márgenes, queda suficiente juego para poder tomar decisiones de gran relevancia. Por ello, la reflexión acerca del uso del espacio y de la distribución del tiempo es esencial en el proceso de enseñanza.

Los **criterios** de organización de los espacios, tanto comunes como de aula, deben tener como finalidad la de crear un ambiente

estimulante, cómodo y acogedor, que favorezca la actividad educativa en un clima de convivencia y trabajo agradable, y que sirva de marco en el que puedan desarrollarse las tensiones entre la individualización de la enseñanza y el desarrollo de la vida social, entre formación común y optatividad o entre la atención particular a los alumnos con necesidades educativas especiales y el objetivo de su inserción en la vida escolar.

Los **espacios comunes,** pasillos, salas de usos múltiples, patios, aseos, salón de actos, en su caso espacios de materias optativas, etc. deben organizarse de modo que sean accesibles para todos, que permitan y promuevan la comunicación y favorezcan los desplazamientos. Para ello, es importante contribuir, entre todos, a que los espacios permanezcan limpios, poco ruidosos y estén bien señalizados, y a resolver los problemas que su uso conlleva, aportando iniciativas para mejorar su uso y para resolver los conflictos que puedan generarse.

Un espacio especialmente importante en el proceso educativo lo constituye **la biblioteca o centro de documentación.** El empleo flexible del centro, el trabajo autónomo, la importancia concedida a los procedimientos de indagación, búsqueda y consulta de información, de trabajo en equipo, etc. plantean nuevas necesidades y demandas que hacen de este espacio un lugar clave en la vida del centro y que conviene favorecer. Debe estar situada en un lugar de fácil acceso y asegurar un tiempo de funcionamiento tan amplio como sea posible. Deben cuidarse particularmente las condiciones térmicas, acústicas y de iluminación de tal forma que proporcione el marco de trabajo adecuado y un ambiente interno acogedor, estimulante y adaptado a la edad de los usuarios.

La organización del **espacio en el interior del aula** debe estar en función de la diversidad de actividades y situaciones que puedan presentarse. Un mobiliario adaptable, ligero y funcional es fundamental para acomodarse a las previsibles modificaciones frecuentes en su disposición. Debe, a su vez, permitir el equilibrio entre el trabajo individual y el colectivo, la autonomía de movimiento y la comunicación.

Dentro de una concepción de **escuela abierta al medio,** una reflexión importante en torno al espacio escolar es que éste se amplía más allá de las paredes del centro. Cuando la actividad educativa se traslada fuera del recinto escolar el entorno se convierte en espacio educativo y, por tanto, es necesario pensar de qué modo aprovecharlo mejor, cómo organizar las tareas en este nuevo espacio ampliado (búsqueda de lugares apropiados, transporte, información de recursos

externos a la escuela...), cómo integrar el asesoramiento de padres, instituciones locales, asesores de centros de profesores, etc., que permitan incorporar las posibilidades educativas del entorno, así como una mayor integración del centro en la comunidad educativa.

Orientaciones más específicas sobre espacios aparecen recogidas en las *Orientaciones didácticas* de los documentos de cada área que forman parte de estos Materiales para la Reforma.

Distribución de tiempos

La organización de los tiempos debe ser flexible y estar en función de las intenciones educativas y del mejor aprovechamiento de los recursos humanos y materiales.

El *horario para los alumnos* debe garantizar la dedicación de los tiempos mínimos que establece la legislación vigente para cada una de las áreas, pero al mismo tiempo debe garantizarse una adaptación a las necesidades de cada área en particular y a las del centro en general. La fórmula según la cual el tiempo escolar se divide en períodos de igual duración admite **otras combinaciones modulares** de mayor o menor duración. Así, el convencional módulo horario no debe ser un obstáculo para propuestas educativas que requieran una secuencia temporal distinta, tales como actividades interdisciplinares, temas transversales, actividades que requieran ser compartidas con otros grupos, agrupamientos flexibles para actividades de refuerzo o profundización, salidas y actividades comunes a todo el centro o a varios grupos.

Especial consideración merece la distribución del horario en el cuarto curso de la etapa. El mayor peso de la optatividad, unido a la conveniencia de que los alumnos puedan elegir como materias optativas aquellas áreas troncales por las que, inicialmente, no hubieran optado, aconsejan una organización de la oferta de materias optativas de forma que coincidan en la misma franja horaria para así garantizar el mayor número de opciones a los alumnos.

En cuanto a *tiempos del profesorado,* se debe garantizar la existencia de **tiempos para programación y coordinación vertical** entre ciclos y cursos, y horizontal entre áreas. En este sentido es importante organizar de forma conjunta la distribución temporal de tareas entre el profesorado. Partiendo del supuesto de que todos los

profesores del centro tienen igual dedicación horaria y de que parte de esa dedicación es con alumnos y otra parte es de atención a otras tareas educativas, la organización de los horarios debe permitir la coincidencia de los grupos de profesores que tienen tareas y decisiones que compartir. La reserva de tiempos comunes para el equipo directivo, la comisión de coordinación pedagógica para la elaboración del proyecto curricular, los componentes de cada seminario o departamento, el equipo de grupo de alumnos, entre otros, es un requisito imprescindible de organización funcional del centro. Otros tiempos deben reservarse para tareas del profesor tales como desarrollos de programación, preparación de actividades y materiales para el aula, adaptaciones a grupos concretos, colaboraciones con el Departamento de Orientación, entrevistas con padres o alumnos, relación con equipos de apoyo, etc.

Materiales y recursos didácticos

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

Hay que diferenciar entre los materiales curriculares para el *profesorado y para los alumnos*. En relación a los primeros, han de servir para **orientar al profesorado** sobre los distintos aspectos que han de tenerse en cuenta en el proceso de enseñanza. En primer lugar en la elaboración y realización del Proyecto curricular, ofreciendo pautas para seleccionar objetivos y contenidos, organizar los aprendizajes, seleccionar estrategias didácticas, etc. En segundo lugar, en la elaboración de las programaciones para definir objetivos didácticos, seleccionar actividades adecuadas, tomar decisiones en cuanto a espacios, tiempos y agrupamientos, etc.

La mayor responsabilidad del profesorado en la determinación de las intenciones educativas y de las estrategias para llevarlas a cabo exige el que estos materiales sean orientativos y por ello diversos: que ofrezcan **modelos distintos** y perspectivas amplias, dentro de las cuales haya posibilidades distintas de concreción. Es necesario, por otra parte, que hagan explícitos los principios didácticos que fun-

damentan las propuestas, de manera que el profesor tenga las claves de interpretación necesarias para moverse autónomamente dentro de ellas y no ser un mero ejecutor de las decisiones de otros.

La selección de materiales y recursos didácticos *para los alumnos* (libros de consulta, cuadernos de ejercicios, materiales autocorrectivos, *textos literarios*, *cartografía*, *material de laboratorio*, *equipos* de tecnología y audiovisuales, instrumentos musicales, materiales plásticos y de educación física, etc.) debe responder a **decisiones compartidas** por el conjunto del equipo docente y considerar una serie de criterios: que sean propuestas abiertas dentro de las cuales haya posibilidades distintas de concreción, que no sean discriminatorios, que permitan el uso comunitario de los mismos, que eviten el derroche innecesario y la degradación del medio ambiente, que den información acerca de la edad de los alumnos a quienes van dirigidos, que incluyan normas de seguridad que exige su manejo e información de sus características, entre otros.

En el caso de los materiales curriculares impresos, en el documento *Proyecto curricular*, que forma parte de estos Materiales para la Reforma, se señalan algunos indicadores que pueden ser de utilidad para el análisis y selección de estos materiales. En ese mismo documento, y en relación con la oferta editorial, se recoge parte de la normativa establecida que regula la supervisión de los materiales curriculares.

Asimismo, en cada uno de los documentos de área se incluye una *Guía documental y de recursos* que puede orientar y ayudar al profesorado en la selección de materiales.

Tan importante como la selección de los materiales es el establecimiento de **criterios para su uso.** Para un buen uso y aprovechamiento de los materiales existentes en el centro se requiere de una organización que establezca procedimientos y responsabilidades en el control y difusión de los mismos. Es necesario organizar formas de intercambio de materiales, de reproducción, de archivo y consulta, de difusión de la información que llega al centro, etc. Asimismo, debe cuidarse la organización de los recursos didácticos comunes del centro (medios audiovisuales, biblioteca, materiales de paso, de laboratorio, deportivo, informático, reciclable, etc.), que permita un acceso ágil, información para su uso, fórmulas para compartirlos, control de mantenimiento y orientación sobre su adquisición.

También es necesario establecer procedimientos que permitan la actualización y consulta de materiales curriculares de interés formati-

vo para los profesores y profesoras (materiales elaborados por otros profesores, ejemplificaciones, bibliografía especializada, etc.) que están centralizados en los Centros de Profesores o que se entregan en cursos y actividades de formación y son de interés general.

Relación con padres y con el entorno social

LLegar a conseguir los propósitos que un centro se ha planteado supone establecer relaciones de colaboración entre los distintos colectivos implicados en la educación. Por ello, el Proyecto educativo debe incorporar las líneas básicas que regirán el papel de los padres en el proceso educativo, así como las conexiones que se establecerán con otras instituciones de la comunidad.

La participación institucional de los padres en los centros, regulada por la L. O. D. E., debe complementarse con la relación más directa entre éstos y los profesores que intervienen en la educación de sus hijos, especialmente entre el tutor de cada grupo de alumnos con el grupo de padres correspondiente.

Esta relación debe favorecer la **conjunción de intereses** y actuaciones educativas que, desde el ámbito familiar y escolar, inciden sobre los alumnos y alumnas y resolver, mediante el diálogo y la actuación coordinada, los problemas que puedan plantearse.

A través de entrevistas individuales o de reuniones colectivas, padres y profesores deben mantener un intercambio de información acerca de la programación que se propone y de los progresos individuales y de grupo que se van produciendo, así como de las dificultades que surjan. En un clima de confianza y apoyo mutuo se facilita la toma de decisiones, a veces compleja, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo en los casos de alumnos con dificultades de aprendizaje.

En algunas ocasiones la colaboración de los padres y madres puede ser un cauce para facilitar la relación del centro educativo con el medio en el que está ubicado, ofreciendo información sobre recursos, apoyo a salidas u otras actividades que exijan su colaboración, orientación en temas relacionados con su actividad profesional, etc.

Es igualmente importante la relación con aquellas instituciones que pueden prestar apoyo a la escuela en su actividad educativa. La

necesidad de adecuar la acción educativa al contexto del centro y de favorecer su **apertura al medio** exige mantener relaciones con las instituciones locales, grupos sociales, etc., que pongan a disposición de la escuela los recursos necesarios que requiere la educación de los futuros ciudadanos.

Orientaciones para la evaluación

La evaluación es el conjunto de prácticas que sirven al profesorado para determinar el grado de progreso alcanzado respecto de las intenciones educativas, para así ajustar su intervención pedagógica a las características y necesidades de los alumnos. Por ello, la evaluación es algo más que evaluar los aprendizajes de los alumnos. Es también evaluar el proceso de enseñanza como mediador entre el conocimiento y los alumnos, y es igualmente evaluar la adecuación del funcionamiento del centro educativo a los objetivos que se plantea.

¿Para qué evaluar?

La información que suministra la evaluación debe servir como punto de referencia para **tomar medidas de intervención pedagógica.** Se evalúa para mejorar el proceso de aprendizaje e impedir la acumulación de dificultades, para modificar el plan de actuación diseñado por el profesor según se vaya desarrollando, para adoptar medidas de refuerzo educativo o de adaptación curricular, para poder intervenir en la resolución de conflictos actitudinales, para orientar la actuación tutorial, etc.

Desde este punto de vista, la evaluación es un **proceso** que debe llevarse a cabo de forma continua y personalizada, es decir, integrada en el quehacer diario del aula y del centro. No puede reducirse a una situación aislada en la que se realizan unas pruebas, sino que es preciso pararse a menudo a revisar lo que se está haciendo, a dialogar con los alumnos, a reflexionar sobre los desajustes que continuamente se producen. Es personalizada en la medida en que se refiere al alumno en su desarrollo peculiar, aportándole información sobre lo que realmente ha progresado respecto de sus posibilidades, sin comparaciones con supuestas normas estándares de rendimiento.

Evaluación del proceso de aprendizaje

Qué evaluar

La adopción de un planteamiento curricular abierto y flexible para la elaboración del currículo hace que la información que orienta la evaluación, así como las decisiones que se deben tomar a este respecto, aparezcan distribuidas en sus tres niveles de concreción.

En el *primer nivel* los referentes de evaluación se encuentran en los objetivos educativos, así como en los criterios de evaluación establecidos en el currículo. En el caso de los objetivos, al tratarse de capacidades muy generales, no son directa ni unívocamente evaluables, mientras que los criterios, al establecer el tipo y grado de aprendizaje que se espera que los alumnos hayan alcanzado con respecto a esas capacidades, se convierten en un referente más preciso de evaluación.

Los **criterios de evaluación** responden a las capacidades básicas de cada una de las áreas en la etapa y referidas a aquellos contenidos específicos que se consideran especialmente importantes para su desarrollo. Son pues, indicadores sobre qué es lo que el alumno debe alcanzar en un aspecto básico del área que le permita seguir progresando. Estos criterios cumplen **funciones** orientadoras, de evaluación formativa y sumativa y funciones homogeneizadoras. Son en efecto:

— Una **orientación** en la medida que ayudan para la elaboración de proyectos y programaciones al orientar sobre aspectos básicos que el alumno debe alcanzar

— Un **instrumento de evaluación formativa,** ya que son puntos de referencia para seguir de cerca el trabajo realizado y reorientarlo si es preciso.

— Un **elemento de evaluación sumativa** al facilitar la comprobación de los resultados alcanzados y la valoración de su grado de consecución.

— Una referencia de **homologación** en el sistema educativo al garantizar a todos los alumnos y alumnas unas mismas experiencias educativas esenciales.

Una de las decisiones más importantes en el Proyecto curricular, como *segundo nivel de concreción,* es la de concretar los criterios de evaluación. Un primer aspecto de esta tarea es el adecuar desde las peculiaridades del contexto propio del centro los criterios de evaluación de etapa que aparecen en el Decreto Real de currículo y, un segundo, especificar los criterios para cada uno de los ciclos.

En relación al primer aspecto hay que tener en cuenta que los criterios de evaluación deben interpretarse de una manera flexible como pautas de evaluación de tipo general y que precisan ser adecuados a las características propias del alumnado con el que se trabaja.

En esta tarea se debe considerar que los criterios de evaluación establecidos en el currículo no reflejan la totalidad de lo que un alumno puede aprender, sino exclusivamente aquellos aprendizajes especialmente relevantes sin los cuales el alumno difícilmente puede proseguir, de forma satisfactoria, su proceso de aprendizaje. Pueden suponer, por tanto, una ampliación de los mismos para incluir otros aprendizajes que tienen su origen en el análisis y valoración de cada contexto educativo particular.

El carácter no exhaustivo de los criterios de evaluación pone claramente de manifiesto que no deben interpretarse como la respuesta al qué enseñar. El qué enseñar se establece en los objetivos y contenidos aunque, evidentemente, será necesario prestar especial atención a los aprendizajes a los que se refieren los criterios.

Para que los criterios de evaluación puedan realmente cumplir con su función formativa es preciso disponer de puntos de referencia secuenciados que puedan ser utilizados desde el comienzo del proceso, de modo que puedan identificarse posibles dificultades de aprendizaje antes de que se acumulen retrasos importantes. Para ello el profesorado ha de distribuir secuencialmente los criterios de etapa, marcando los aprendizajes propios de cada ciclo a partir de la secuencia de objetivos y contenidos establecida. En la elaboración de los criterios de evaluación por ciclos se seleccionarán las capacidades y contenidos que se consideran especialmente importantes para incorporarse al ciclo siguiente.

Con el fin de facilitar esta tarea de elaboración de criterios de evaluación de cada área por ciclos, *la segunda sección* de cada uno de los documentos de área, extraída de la Resolución de 5 de marzo, de la Secretaría de Estado (*B. O. E.* 25-III-91), presenta con carácter orientativo una posible secuencia de criterios por ciclos.

En el marco de estas decisiones del Proyecto curricular será en el que se realicen las Programaciones de aula. En este *tercer nivel de concreción*, y para cada unidad didáctica se establecerán los objetivos didácticos en los que se indiquen las capacidades que específicamente se pretenden desarrollar para los contenidos que se trabajan en la unidad y se establecerá el grado de los aprendizajes. Llegar a saber el grado de progreso en estos objetivos didácticos exige que el profesor establezca unos indicadores observables de la unidad didáctica en particular. Si bien estos indicadores representan el referente más concreto y preciso de evaluación, no deben confundirse con la tarea o situación de evaluación en la que se ponen a prueba.

Cuándo evaluar

En la evaluación como seguimiento continuo del proceso de enseñanza y aprendizaje cabe distinguir tres momentos o aspectos distintos y complementarios: evaluación inicial, formativa y sumativa.

La **evaluación inicial** permite adecuar las intenciones a los conocimientos previos y necesidades de los alumnos. Decidir el tipo de ayuda más adecuado cuando se accede a una nueva fase de aprendizaje requiere conocer cómo se ha resuelto la fase anterior, cuáles con los esquemas de conocimiento incorporados, con qué actitud e interés se aborda, cuáles son las dificultades acumuladas, etc. Frente a la práctica frecuente de realizar pruebas escritas aisladas al inicio de una nueva fase, puede resultar más valioso una observación global más prolongada en la que participe todo el equipo docente y en la que la labor del tutor es esencial.

Con la **evaluación formativa** se irá ajustando la ayuda pedagógica según la información se vaya produciendo. Este ajuste progresivo del proceso de enseñanza y aprendizaje requiere que éste sea observado sistemáticamente, de tal forma que permita detectar el momento en que se produce un obstáculo, las causas que lo provocan y las correcciones necesarias que se deben introducir.

Por último, con la **evaluación sumativa** podemos saber si el grado de aprendizaje que, para cada alumno o alumna, habíamos señalado se ha obtenido o no y, en cualquier caso, cúal es el nivel de aprendizaje que se ha producido para tomarlo como punto de partida en una nueva intervención. La evaluación sumativa toma datos de la evaluación formativa, es decir, los obtenidos durante el proceso, y

añade a éstos otros obtenidos de forma más puntual. Este tipo de evaluación no debe confundirse con las decisiones de promoción que tienen lugar al finalizar el primer ciclo o en cada uno de los cursos del segundo ciclo. Estas decisiones son el resultado de un proceso que debe incorporar de forma integrada los tres aspectos mencionados de la evaluación.

Cómo evaluar

Para llevar a cabo el modelo de evaluación propuesto, es necesario prestar especial atención a la forma en que se realice la selección de información relevante para la misma, pues puede condicionar y desvirtuar todo el proceso. Si la evaluación es continua, la información recogida también debe serlo.

Obtener y seleccionar información para la evaluación exige una reflexión previa sobre la pertinencia de los **procedimientos e instrumentos de evaluación** que mejor se adecuan a las distintas capacidades y a los distintos tipos de contenido a evaluar.

Estos procedimientos deben cumplir algunos criterios tales como:

— Ser variados, de modo que permitan contrastar datos de evaluación referidos a los mismos aprendizajes o similares.

— Dar información concreta sobre lo que se pretende, sin introducir variables que distorsionen los datos que se obtengan con su aplicación.

— Utilizar distintos códigos (verbales, sean orales o escritos, icónicos, gráficos, numéricos, audiovisuales, etc.), de modo que se adecuen a las distintas aptitudes, necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos sin que el código dificulte el contenido que se pretende evaluar.

— Ser aplicables en situaciones habituales de la actividad escolar.

— Permitir evaluar la transferencia de los aprendizajes a contextos distintos de aquellos en los que se han adquirido, comprobando así su funcionalidad.

— Algunos, al menos, deben poder ser aplicados tanto por el profesor como por los alumnos en situaciones de autoevaluación o de coevaluación.

Entre los procedimientos de recogida de información para la evaluación tiene especial importancia la **observación sistemática** del proceso de aprendizaje a través del seguimiento directo de las actividades. Para que la observación sea sistemática es necesario precisar, en cada ocasión, lo que se pretende observar, los instrumentos adecuados y los períodos de tiempo para la recogida de información. Pueden ser útiles algunos instrumentos como las guías y fichas de observación, siempre que recojan de forma concreta los elementos observables y no sean excesivamente largas o prolijas.

El seguimiento y análisis de las **producciones de los alumnos,** individual o de grupo, a través de cuadernos de trabajo, presentaciones, entrevistas, trabajos monográficos, cuestionarios, etc., son algunas de las vías complementarias de obtener información de forma continua.

Los **diarios de clase** permiten recoger información sobre la actividad cotidiana. Su revisión periódica da información de la evolución de la dinámica del aula sobre todo en el ámbito de las relaciones e interacciones personales y de las dificultades y logros detectados en el desarrollo de determinados aprendizajes.

Los **anecdotarios** recogen los aspectos más llamativos de lo ocurrido en la actividad escolar y permiten detectar algunas situaciones que dan información útil sobre las reacciones de alumnos y profesores ante situaciones imprevistas.

Los **debates, presentaciones, asambleas, salidas,** etc. representan situaciones especialmente adecuadas para observar y obtener información sobre aspectos actitudinales, de integración y actuación social, de interrelación personal y afectivos.

Las **grabaciones en magnetófono o vídeo** son de gran utilidad para evaluar las actitudes que, profesores y alumnos, manifiestan en el desarrollo cotidiano de la actividad escolar. La audición o visión posterior permite extraer informaciones difícilmente observables por otros métodos, cuyo tratamiento puede ser de utilidad para evaluar actitudes, y detectar el grado de desarrollo e interiorización adquiridos en este tipo de contenidos. También permite a los profesores revisar algunas actitudes que de forma no consciente se manifiestan en su actuación en el aula.

En general, **cualquier actividad de enseñanza y aprendizaje** puede ofrecer información para la evaluación, siempre que previamente se haya decidido qué aspectos se pretenden evaluar. No

obstante, a veces, puede ser necesaria la aplicación de **pruebas específicas,** orales o escritas, abiertas o cerradas, para la evaluación de determinados contenidos. En estas pruebas, además de responder a las características señaladas, debe cuidarse el que no se conviertan en *situaciones de examen* para el alumnado. Es importante recordar a propósito de este tipo de instrumentos que la evaluación ha de servir para recoger información sobre aquello que ha aprendido el alumno y cómo lo ha hecho y no tanto para descubrir *lo que el alumno no sabe.*

Simultáneamente a este seguimiento, se deben trasladar las observaciones a los propios alumnos para que la evaluación cumpla su función formativa, de corrección o refuerzo, de modo inmediato.

Es muy importante en estas edades **cuidar los mensajes** que sobre el resultado de su actividad escolar se transmiten a los alumnos. Esta comunicación no es sólo sobre el resultado de las tareas que ha realizado, sino sobre el proceso que ha seguido. Hay que informar sobre los aspectos que suponen un avance respecto al propio punto de partida, procurando no establecer comparaciones con los logros de los demás compañeros, y también de cómo superar las dificultades que se detectan. Pero, sobre todo, debe transmitirse al *alumno la concepción de que los resultados del aprendizaje pueden* mejorar con el esfuerzo, que la relación cooperativa con los compañeros facilita el aprendizaje y que cualquier logro conseguido es importante. Este tipo de actuación debe ser general en todo el equipo docente y debe considerarse como un principio esencial de la práctica docente.

Es necesario que el alumno participe en todo este proceso a través de la **autoevaluación** y la **coevaluación,** en una etapa en la que se pretende impulsar la autonomía del alumnado y su implicación responsable, y en la que la elaboración de juicios y criterios personales sobre distintos aspectos es una intención educativa preferente. Así, algunos de los objetivos generales establecidos para la etapa en el currículo oficial exigen una práctica coherente en el desarrollo de la vida escolar; son, especialmente, los referidos a actitudes. El alumno, al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria, debe ser capaz de: "*... elaborar juicios y criterios personales y actuar con autonomía e iniciativa en la vida activa y adulta*", "*...valorar el desarrollo científico y tecnológico, sus aplicaciones y su incidencia en su medio físico y social...*". Desarrollar estas capacidades requiere de una experiencia educativa en la que se den oportunidades de ejercitarlas en temas tan importantes como la evaluación del

proceso de enseñanza y aprendizaje, valorando diferentes cuestiones, con distintos procedimientos y en situaciones variadas.

Una práctica especialmente valiosa es la de exponer y, si se ve necesario, discutir con los alumnos y alumnas los objetivos que se pretenden alcanzar. Esto les permite entender en todo momento las intenciones del proceso de enseñanza y aprendizaje y favorece sin duda su participación y responsabilidad en el mismo. La autoevaluación de trabajos individuales o actitudes personales determinadas, y la coevaluación de trabajos en grupo, debates, exposiciones, etc., pueden constituir procedimientos habituales de participación y actuación responsable del alumnado en su propia formación. También puede resultar conveniente su participación activa en sesiones conjuntas de evaluación con el profesorado.

Evaluación del proceso de enseñanza

Los procesos de evaluación tienen por objeto tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos mismos de enseñanza. La información que proporciona la evaluación sirve para que el equipo de profesores disponga de información relevante con el fin de analizar críticamente su propia intervención educativa y tomar decisiones al respecto.

Para ello, será necesario contrastar la información suministrada por la evaluación continua de los alumnos con las intenciones que se pretenden y con el plan de acción para llevarlas a cabo. Se evalúa, por tanto, la programación del proceso de enseñanza y la intervención del profesor como orientador y animador de este proceso, los recursos utilizados, los espacios y tiempos previstos, la agrupación de alumnos, los criterios e instrumentos de evaluación aplicados, etc.

La evaluación del proceso de enseñanza permite también detectar necesidades de recursos materiales y humanos, de formación, infraestructura, etc., y racionalizar tanto el uso interno de estos recursos como las demandas dirigidas a la Administración para que los facilite en función de las necesidades.

Es importante resaltar que la evaluación de la propia práctica docente, bien sea de forma individual o del conjunto del equipo, se revela como una de las estrategias de formación más potentes para

mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, *la evaluación del equipo docente en su conjunto permite* detectar factores relacionados con el funcionamiento de la coordinación, las relaciones personales, el ambiente de trabajo, aspectos organizativos, entre otros, que son elementos muy significativos en el funcionamiento de un centro educativo.

Es preciso, por tanto, concretar dentro del Proyecto curricular los procedimientos, instrumentos y situaciones más adecuadas para realizar este tipo de evaluación. En el proceso deben participar todos los profesores, con una especial responsabilidad del equipo directivo. También puede ser aconsejable incorporar a los alumnos en aquellos aspectos para los que puedan tener elementos de juicio. Asimismo, la participación de los asesores de formación de los Centros de Profesores o del Servicio de Inspección Técnica de Educación, según los casos, puede resultar también fundamental como referente externo de evaluación.

Qué evaluar

Más en concreto, el *qué evaluar* de la intervención educativa *debe centrarse en los distintos* **ámbitos** *en los que tiene lugar la* intervención educativa:

a) La práctica docente en el aula, a través de:

- El diseño y desarrollo de las unidades didácticas y la adecuación de las adaptaciones realizadas para grupos concretos de alumnos.
- El ambiente de aula y todo aquello que favorezca el proceso de enseñanza y aprendizaje: organización, espacios, agrupamientos.
- La actuación personal de atención tanto al gran grupo como aquellos alumnos y alumnas que requieran de un trato más individualizado.
- La coordinación con los profesores que intervienen con el mismo grupo de alumnos a través del profesor tutor, así como la comunicación con los padres.

b) El ciclo o curso, respecto a factores de coordinación de los profesores implicados en cada caso:

- Los datos del proceso de evaluación global de los alumnos como indicador de la bondad de las decisiones tomadas.
- La validez de los criterios de evaluación y promoción utilizados.
- La adecuación de los apoyos personales y materiales utilizados.
- La eficacia del sistema e instrumentos de coordinación establecidos.

c) **En la etapa,** respecto a la adecuación de las decisiones del Proyecto curricular:

- Los elementos del Proyecto curricular a partir del análisis y valoración de las programaciones y de los datos de la evaluación global de los alumnos.
- La coordinación interciclos y la coherencia vertical de las decisiones de secuencia y de criterios de evaluación de las áreas.
- Las medidas de atención a la diversidad adoptadas.
- Las relaciones entre los restantes departamentos y el de orientación.

d) **En el centro,**

- La coherencia entre los Proyectos curriculares de cada etapa así como con el Proyecto educativo.
- La funcionalidad de las decisiones sobre asignación de recursos humanos, materiales, espacios y tiempos.
- El funcionamiento de los órganos colegiados.
- Las relaciones con los padres y con el entorno social.
- Los servicios de apoyo al centro (equipos psicopedagógicos, asesores de formación, Servicio de Inspección...).

Cómo evaluar

En relación a *cómo evaluar* el proceso de enseñanza, y con independencia de los instrumentos que la Administración pueda establecer, existen algunos procedimientos y situaciones especialmente valiosos:

— **El contraste de experiencias** con otros compañeros del equipo docente o de otros centros. El trabajo de grupo o los encuentros de profesores (cursos, jornadas, etc.) son oportunidades de reflexión sobre la propia práctica para mejorarla, aportando las experiencias personales y de grupo más consolidadas. Esta reflexión permite asimismo evaluar los propios progresos en las metas profesionales de cada profesor y los que se han producido en el equipo docente en relación con los objetivos propuestos en el Proyecto curricular.

— Los **cuestionarios** contestados por los propios profesores, por los alumnos y por los padres sobre asuntos que afecten a la marcha general del centro.

— La incorporación de un **observador externo** en el aula o en el centro, siempre que sea aceptado por el grupo o la persona observada y los datos obtenidos sean contrastados y negociados. Asimismo, la grabación en magnetofón o vídeo de sesiones de trabajo de aula o de grupo de profesores y su análisis posterior.

— La **evaluación del Proyecto curricular** por parte de los Servicios de Inspección de la Administración puede aportar al equipo de profesores información sobre la adecuación del proyecto con el currículo establecido, así como las orientaciones y ayudas oportunas para llevarlo a cabo. Esta evaluación debe garantizar un seguimiento continuo del Proyecto a lo largo del curso que permita detectar las necesidades durante el proceso de desarrollo y tomar las decisiones oportunas para reconducirlo en caso necesario y facilitar los apoyos precisos.

Cuándo evaluar

Respecto al *cuándo evaluar,* la evaluación de la intervención educativa debe ser continua y, por tanto, conviene tomar datos a lo largo del proceso para hacer los cambios pertinentes en el momento adecuado. No obstante, dadas las características de los diferentes elementos del proceso y de los documentos en que se plasman, hay momentos especialmente indicados para recoger la información que sirve de base para la evaluación.

La **evaluación inicial** al comienzo de curso para situar tanto el punto de partida del grupo aula (datos de evaluación inicial de los

alumnos, recursos materiales y condiciones de aula, etc.), como la del equipo docente (composición, estabilidad, momento de desarrollo del proyecto curricular, etc.), así como los recursos materiales y humanos de que dispone el centro.

La toma de datos para la evaluación del desarrollo del proceso tiene algunos momentos especialmente importantes tales como la finalización de cada unidad didáctica para tomar decisiones sobre posibles cambios en la propia unidad o siguientes.

Al final del ciclo o curso, los datos tomados durante el desarrollo de la programación permitirán evaluar y tomar decisiones de modificación de las programaciones.

El período de revisión del Proyecto curricular en sus grandes líneas será, como mínimo, de un ciclo, haciendo constar los cambios derivados de la evaluación en la Programación anual del centro. No obstante, algunas de las decisiones del Proyecto, como la secuencia de objetivos y contenidos, no se podrán cambiar en sus grandes líneas para un grupo concreto de alumnos a lo largo de la etapa. Los cambios aconsejados por una evaluación ponderada se deben hacer para el siguiente grupo de alumnos que comienza el ciclo.

Respecto del **Proyecto educativo,** su evaluación anual debe tener en cuenta que, en aras de la configuración de una línea educativa coherente del centro y dado que los procesos educativos necesitan largos períodos de tiempo para consolidarse, los cambios deben realizarse con prudencia y estar muy justificados. Sería deseable que estas revisiones se hicieran en períodos de tiempo lo más amplios posibles y las decisiones de cambios importantes afectaran a los alumnos que comienzan la etapa.

Evaluación, adaptaciones y promoción

La presencia de varios profesores trabajando con un mismo grupo de alumnos confiere gran importancia al desarrollo de las sesiones de evaluación. En ellas los profesores, coordinados por el profesor tutor, aportarán la información que previamente hayan elaborado, confrontándose los distintos puntos de vista. Se valorará el progreso del alumno en relación con el punto de partida, lo cual supone, entre otras cosas, haber realizado una adecuada evaluación inicial y, sobre todo, tener en cuenta cómo ha evolucionado el alum-

no, procurando no establecer comparaciones con los logros de sus compañeros. Se analizará la dinámica del grupo y su rendimiento global. Se tomarán decisiones en cuanto a la orientación al alumno y a la familia, la información al grupo de alumnos y el reajuste de la programación realizada por el equipo de profesores.

El carácter de **evaluación integradora** adquiere todo su sentido en aquellas situaciones en las que un alumno muestra niveles diferentes de desarrollo en las distintas áreas. En estos casos, la evaluación toma como referente el avance global que se haya alcanzado, a juicio del equipo, respecto de las capacidades que les permitan proseguir con aprovechamiento las enseñanzas del ciclo o curso siguiente.

Dentro del proceso de evaluación, cuando la información obtenida del progreso de un alumno no responda a los objetivos programados, se deben tomar las oportunas medidas encaminadas a alcanzar esos objetivos. Entre estas medidas están la decisión de promoción al ciclo o curso siguiente o de permanencia. Esta última decisión sólo podrá adoptarse una vez al término del primer ciclo o de alguno de los cursos del segundo ciclo. Excepcionalmente, el equipo educativo, asesorado por el Departamento de Orientación, cuando estime que existen posibilidades de obtener la titulación, podrá adoptar esta decisión una segunda vez, al final de un ciclo o curso distinto, oídos el alumno y sus padres, con el acompañamiento de las oportunas medidas educativas complementarias.

No obstante, es importante recordar que la permanencia en un mismo curso por sí misma no suele ser la medida más eficaz para superar las dificultades de aprendizaje. La solución "más de lo mismo" a alumnos en los que se ha puesto de manifiesto que el proceso de enseñanza no ha estado ajustado a sus necesidades, raramente da buenos resultados ya que, en la mayoría de los casos, no se trata de un problema de más tiempo exclusivamente, sino de más ayuda o de otro tipo de ayuda.

Por todo ello, cualquier decisión relativa a la permanencia de un alumno durante más tiempo en el ciclo o curso, deberá ir acompañada de la planificación de las adaptaciones y medidas de refuerzo educativo que sean necesarias para situar al alumno en las mejores condiciones de progreso. Evidentemente, para adoptar este tipo de soluciones es fundamental la participación del Departamento de Orientación y de los profesores de apoyo. Estas adaptaciones podrían permitir, en algunas ocasiones, que el alumno pasara al ciclo o curso siguiente aunque con una atención más individualizada que la del resto de compañeros.

Los alumnos que al término de la etapa hayan alcanzado los objetivos de la misma recibirán el *título de Graduado en Educación Secundaria,* que facultará para el acceso tanto al Bachillerato como a la Formación Profesional específica de grado medio. En cualquier caso, todos los alumnos recibirán una acreditación del centro educativo, en la que consten los años cursados y las calificaciones obtenidas en las distintas áreas y materias. Esta acreditación irá acompañada de una orientación sobre el futuro académico y profesional del alumno, que en ningún caso será prescriptiva y que tendrá carácter confidencial.

Aquellos alumnos que no alcancen al final de su escolaridad obligatoria el título que acredite el logro de los objetivos de esta etapa, podrán obtenerlo mediante los mismos mecanismos que permitirán a los adultos, en general, acceder a él.

Para los alumnos que habiendo cumplido al menos los dieciséis años no hubieran alcanzado los objetivos de esta etapa están previstos *programas específicos de garantía social*, que tienen como objetivo conseguir que todos los jóvenes alcancen, al menos, un primer nivel de cualificación profesional que les permita incorporarse a la vida activa, o proseguir sus estudios en la formación profesional específica de grado medio a través de una prueba en la que demuestren tener la preparación suficiente para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas.

Orientación educativa y profesional

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

En primer lugar, como **orientación personal y educativa,** contribuyendo a la formación integral del alumno, facilitando su autoconocimiento, autonomía e iniciativa y favoreciendo el desarrollo de criterios personales. A ello contribuye el ofrecer información permanente al alumno sobre su evolución, su integración social y su situación con respecto al proceso de aprendizaje, el dialogar sobre sus posibilidades y la madurez y el desarrollo alcanzados.

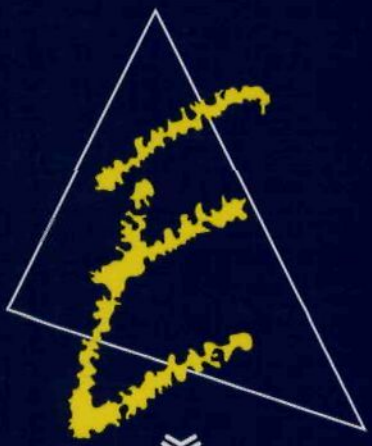
En segundo lugar, como **orientación académica y profesional,** ayudando al alumno a tomar decisiones sobre diferentes opciones que se le presentan, con la madurez suficiente, sin prejuicios de ningún tipo, sin que la evaluación decida exclusivamente por él, con conocimiento de todas las posibilidades. En este caso, la función orientadora se hace tanto más importante cuanto mayor es la diversidad y opcionalidad de la propia oferta educativa y cuanto mayor es la complejidad en la transición a la vida activa.

Las distintas características de los ciclos en esta etapa se corresponden con distintas necesidades y funciones de la orientación. Durante el primer ciclo, se hace necesario introducir de forma adecuada al alumno en la etapa y en la Educación Secundaria en general. Con cambio de centro o sin él, la entrada en Secundaria supone un nuevo entorno educativo: mayor número de profesores, otro nivel de

formalización del conocimiento y de las exigencias, etc., entorno que será aún más distinto cuando esta entrada se corresponda con un traslado de centro —muy probablemente a un centro que abarca la totalidad de la Educación Secundaria—, donde conviven alumnos con edades comprendidas entre los doce y los dieciocho o diecinueve años. Será, pues, necesario establecer lazos de conexión con los centros de Educación Primaria de los que procedan los alumnos a fin de facilitar esta transición con el mínimo posible de problemas de adaptación.

Habrá que atender también a las necesidades de integración y de identificación del alumno con un nuevo profesorado y un grupo-clase de referencia que se mantendrá a lo largo del ciclo. Junto a esta función, más predominante en el primer año, se atenderá también a la orientación formativa del alumno. En el segundo ciclo aumentan las posibilidades de elección de materias y las decisiones que toman los alumnos pueden influir considerablemente sobre su futuro personal y profesional. La importancia de estas decisiones —sobre todo en el último curso de la etapa— exigen una orientación no limitada a proporcionar información actualizada del mundo laboral o de itinerarios académicos y profesionales. Debe suponer, sobre todo, facilitar oportunidades de aprendizaje y de experiencia personal relacionadas con el mundo del trabajo y de su entorno social, de conocimiento y experiencias directas de otros centros de educación postobligatoria; y todo ello con la intención de contribuir a centrar su futuro personal, social y laboral, y capacitarles para tomar decisiones con autonomía, sentido de la responsabilidad e iniciativa.

La dimensión y complejidad de estas tareas requiere, por una parte, su incorporación al Proyecto curricular, concretando intenciones, responsabilidades, programas específicos, medios, etc. Por otra parte, exige la participación activa y coordinada de todas las personas e instancias que intervienen en la educación. No pueden ser cubiertos en el marco estricto de la relación entre profesor-tutor y alumnos y de las actuaciones complementarias del profesor de área. La presencia en los centros del **Departamento de Orientación** con el apoyo técnico de profesionales específicos, debe contribuir a la coordinación de la acción tutorial, asegurar el trabajo conjunto del equipo docente en este tema, integrar la intervención de equipos externos, servir de cauce en las relaciones y colaboraciones con centros de otro nivel, con empresas, intituciones e implicar más estrechamente a los padres de los alumnos en la vida de la escuela.



Ministerio de Educación y Ciencia