

INFORME 1/2008

INFORME DEL CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS AL PROYECTO DE ORDEN POR LA QUE SE ESTABLECEN LOS CURRÍCULOS DE LOS ÁMBITOS Y DE LA MATERIA DE LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS) DE LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR, ASÍ COMO LAS ORIENTACIONES CURRICULARES DE LOS PROGRAMAS DE REFUERZOS REGULADOS EN LA ORDEN DE 7 DE JUNIO DE 2007.

COMISIÓN PERMANENTE

ASISTENTES:

Presidente:

D. Orlando Suárez Curbelo

Vocales:

D.^a Josefa García Moreno
D. José Emilio Martín Acosta
D.^a M.^a Olga Mendoza Mayor
D. José M.^a Ortega Arranz
D.^a Ana M.^a Palazón González
D.^a Pura Toste Díaz
D. José Adolfo Santana Hernández

D.^a Natalia Álvarez Martín
D.^a Susana Lérica Ortega
D.^a Sheila Martín Barroso
D.^a Onelia García Marrero
D.^a Marcela Delgado García
D. Luis Cadenas Prieto
D. Daniel Arencibia González

Secretaria:

Dña. María Dolores Berriel Martínez

Tras el estudio y consideración de las aportaciones de los miembros del Pleno, la Comisión Permanente del Consejo Escolar de Canarias (CEC), en sesiones celebradas los días 16 y 23 de enero de 2008, con la asistencia de los Consejeros y Consejeras relacionados anteriormente, emite el siguiente informe:

PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

I. CUESTIONES GENERALES

El Consejo Escolar de Canarias quiere valorar en primer lugar el avance que para los Programas de Diversificación Curricular (PDC) significan estos currículos, porque suponen un primer **marco de referencia** que puede facilitar la generalización de estas medidas, son realistas en buena parte de ellos y hacen un intento de gradación.

Sin embargo, parece que todavía queda camino por recorrer para llegar a una filosofía común a todos los ámbitos, un **objetivo común** que busque de manera esencial la recuperación del alumnado.

En este sentido, el Consejo considera que se debe seguir avanzando en la **innovación** ya que en muchos aspectos estos currículos siguen la línea tradicional, y en diversificación hay que renovar y cambiar para alcanzar los objetivos que se pretenden.

Por ejemplo, en los ámbitos se debe evolucionar en la búsqueda de que no parezcan una suma de las materias correspondientes, sino que éstas sean integradas en un tronco común. La **transversalidad** de conocimientos debe ser el futuro de la educación obligatoria y tendría que comenzar desde el primer ciclo de Primaria. Con una adecuada planificación desde las primeras etapas, quizás se evitarían estos programas y estas medidas de atención al llegar a Secundaria.

Asimismo, ha de quedar muy bien explicitado que la contribución al logro de las **competencias básicas** supone el trabajo global y coordinado de los dos ámbitos, así como su acuerdo con el resto de materias de los cursos correspondientes. Hay que desechar la idea de que las competencias se “deben ajustar” a los currículos de éstos. Es justo al revés, ha de conseguirse que el alumnado “sea competente”, con unos mínimos básicos, en las ocho competencias del currículo de la enseñanza obligatoria.

El carácter globalizador de este tipo de Programas establece el marco ideal para ensayar la contribución, coordinada y armonizada, para que el alumnado alcance estas competencias.

Antes de comenzar el comentario de los distintos ámbitos y programas, el Consejo Escolar de Canarias considera que se debe partir de un análisis de qué es un grupo de diversificación y de la idea de que, tal como están concebidos los Programas de Diversificación Curricular (PDC), son las medidas más extremas de atención a la diversidad en los estudios reglados.

El **alumnado** que los integra suele ser incluido en el programa por muy diversas razones: por capacidad, por cuestiones de disrupción, por carecer de las habilidades, destrezas y conocimientos necesarios para tener éxito en un curso ordinario, alumnado extranjero que lleva poco tiempo en nuestro sistema, alumnos que durante 1.º y 2.º de la ESO han asistido al aula de Pedagogía Terapéutica sin adaptación curricular significativa o con ella (en este último

caso se les retira) y que se incorporan a los PDC con el objetivo de que puedan alcanzar la titulación. En resumen, se trata en líneas generales de un alumnado que ha acumulado en su perfil un reiterado fracaso escolar.

Teniendo en cuenta que el objetivo fundamental de estos Programas debe ser la **recuperación** de estos alumnos, todas las estrategias didácticas que se diseñen han de tener en cuenta dos aspectos: incentivar la motivación y superar los problemas de aprendizaje.

Como ya se ha dicho, es preciso llevar a la práctica estrategias globales por lo que este referente no se debe perder de vista en la elaboración de los Programas, tanto en cuanto a los objetivos, como a los contenidos y a los criterios de evaluación. Se ha de tener claro que se pretende que este alumnado titule con unos **mínimos** que garanticen su preparación para ser un ciudadano o ciudadana que pueda desenvolverse con unas capacidades básicas y consiga, progresivamente, mediante un aprendizaje a lo largo de toda la vida, alcanzar su autonomía personal y laboral.

En este sentido, hay que tener presente como una cuestión fundamental que estos alumnos tienen una carencia evidente: no sólo están faltos de hábitos de lectura, sino también de **comprensión lectora**, ya sea por razones de falta de “entrenamiento”, dificultades cognitivas, falta de madurez o de concentración, o de cualesquiera que fueran las causas.

Otro aspecto importante que en general se echa de menos en los currículos es el referido al **trabajo en grupo**, fundamental para avanzar en el aprendizaje de unos alumnos con las características de los de diversificación curricular.

II. ÁMBITO LINGÜÍSTICO Y SOCIAL

Análisis general

En primer lugar el Consejo Escolar de Canarias quiere destacar como aspecto positivo la intención que se ha hecho para presentar el ámbito como una **asignatura integrada**, aunque habría que avanzar, como ya se ha dicho, para que los conocimientos pertenecientes a Ciencias Sociales y Lengua Castellana y Literatura se impartan integrados y no sean una suma de las dos materias. En este sentido hay desajustes que se harán constar más adelante.

Salvando lo dicho, la selección de **bloques de contenidos** resulta adecuada para el desarrollo de las competencias básicas, aunque da la impresión de que algunos de los bloques son más pertinentes que otros para su adquisición. Por ejemplo, cabría resaltar la importancia de los bloques II y III “Escuchar, hablar, conversar” y “Leer y escribir”, frente a los bloques IV, VII, ya que los primeros suponen una herramienta más útil y efectiva para alcanzar las competencias básicas.

En el caso de los bloques IV y VII, referidos a conocimientos lingüísticos explícitos y a la formación literaria, tal como están planteados no son necesariamente imprescindibles para desarrollar la competencia en

comunicación lingüística, cuestión que se tratará con detenimiento más adelante.

En cuanto a los bloques V y VI, de contenido social, geográfico e histórico se ha de procurar que mantengan el citado carácter integrador, pues las estrategias de análisis, comparación, organización, reflexión, razonamiento, conclusión..., no dejan de seguir utilizando la lengua como instrumento primordial, además de otros tipos de lenguaje, como el visual o el informático.

Tanto en los apartados lingüísticos como en los sociales, **Canarias**, su cultura, su literatura, su habla, su realidad geográfica, social e histórica, ha de estar presente. No sólo porque es nuestra Comunidad, nuestro espacio geográfico, sino porque es donde el alumnado desarrolla su vida cotidiana y, por tanto, constituye un elemento fundamental de conocimiento y motivación.

A la hora de realizar pequeños trabajos de investigación, es interesante partir de dicho **contexto vital**, así como tener en cuenta los intereses del alumnado, sus aficiones, e integrarlos en la profundización de las materias. Por ejemplo, si un alumno o alumna es aficionado a un deporte, ¿por qué no proponerle un trabajo de investigación que suponga el uso correcto de la lengua y el marco de referencia social, geográfico e histórico del mismo?

Las recomendaciones del uso de **textos periodísticos** en las actividades de clase es para el Consejo un acierto, pues el alumnado suele trabajar mejor con textos de escasa extensión y muy vinculados a la actualidad y a su contexto. También, que a lo largo de todo el currículo se haga hincapié en que la lectura debe ser un pilar fundamental para el trabajo del ámbito.

Asimismo, la alternancia de estrategias de trabajo que se expone en la introducción es muy pertinente en un PDC, habida cuenta del alto número de horas destinadas a los ámbitos.

Comprensión lectora

A lo largo de la lectura del currículo hay determinados aspectos que están bastante relacionados en su elaboración y cuyo tratamiento inquieta al Consejo, por lo que propone que se haga una reflexión sobre ellos. Se trata de la comprensión lectora, la gramática y la literatura.

Dicha reflexión podría mejorar de manera significativa la elaboración del documento, al menos si se pretende que sea una herramienta útil para la práctica docente real en un PDC.

Teniendo en cuenta la realidad de los grupos de diversificación, que se ha expuesto en la Introducción, la necesidad de desarrollar una **competencia lectora** se hace evidente en los PDC, pues muchas de las competencias básicas están íntimamente relacionadas con ella: competencia en comunicación lingüística, competencia en aprender a aprender... No obstante, para ello sólo se dispone de dos cursos, por lo que la metodología y la selección de contenidos son fundamentales.

En este sentido, el Consejo considera que algunas de las orientaciones del currículo pueden dificultar un aprovechamiento adecuado de la materia. Si del análisis del currículo se extrae que la lectura es uno de los pilares que

ayudarán a desarrollar las competencias básicas, la **selección de textos** resulta fundamental para ello. Un texto inadecuado no es sólo una pérdida de tiempo, sino una losa más que entierra a los discentes en el desagrado por la lectura y en la frustración de no comprender lo que leen.

Así, por ejemplo, cuando a lo largo del currículo se exhorta al análisis de textos pertenecientes a determinadas épocas históricas para conocer dichos periodos, hay que tener en cuenta que una lectura de ese tipo puede presentar serias dificultades para estos alumnos. Por ello, para el Consejo es esencial que a la hora de seleccionar textos, se tenga siempre presente la meta que se quiere conseguir, que debe ser el desarrollo del gusto por la lectura y la comprensión lectora. Asimismo, hay que tener en cuenta la situación de la que parten los alumnos y adaptarse a su proceso de aprendizaje.

En estas circunstancias, hay que tener cuidado con que los textos literarios de nuestros clásicos no produzcan un rechazo a la lectura. Dando por sentado que la enseñanza de la lengua no puede prescindir de la literatura, el Consejo insiste en que a la hora de orientar la selección de textos en un PDC hay que hacer hincapié en que éstos cumplan dos valores esenciales: que sean relativamente comprensibles para los alumnos y que potencien su gusto por la lectura.

Además, la selección de textos ha de ser amplia pero sometida a revisión, en función del perfil que plantee el grupo seleccionado y es importante que se desarrollen de forma integrada, de manera que los contenidos de “vivir en sociedad” se utilicen como análisis del contexto de dichos textos o del autor o autores. Como ejemplo, se propone que simultáneamente se trabaje la lectura, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, y el contexto social que rodea al texto correspondiente.

Literatura

En el mismo sentido de lo anterior, cabría reflexionar sobre cómo se incluyen los contenidos y los objetivos relacionados con la Historia de la Literatura en los currículos de un PDC.

Es indudable que sería ideal que todos los alumnos conocieran la obra de Lope de Vega o Garcilaso, pero en un PDC hay que afrontar las cuestiones básicas y resolver los problemas elementales de lectura para que en un futuro estos alumnos consigan comprender, por ejemplo, un soneto de Quevedo. Por otra parte, no se dispone de un tiempo ilimitado para su formación, sino únicamente de dos cursos, por lo que es necesario priorizar los contenidos.

El Consejo considera que es preciso plantearse la cuestión de si es necesario el conocimiento de la historia de nuestra literatura para el desarrollo de las competencias básicas. Parece elemental que es necesario en primer lugar ser un buen lector y escribir de manera eficiente para posteriormente llegar a conocer, comprender y valorar nuestra historia literaria.

Gramática

Si la reflexión anterior es pertinente en cuanto al bloque de Educación literaria y los contenidos y criterios de evaluación relacionados con éste, cabe emprender otra en cuanto a los contenidos gramaticales explícitos se refiere.

A la hora de referirnos a la enseñanza de la lengua es necesario distinguir entre contenidos gramaticales explícitos e implícitos. Los implícitos son aquellos que tenemos interiorizados, aquellos que utilizamos sin necesidad de conceptualizarlos; los explícitos son conocimientos gramaticales estructurados y conceptualizados.

Así, por ejemplo, cualquier niño pequeño posee un conocimiento de la lengua tal que le permite formular una frase del tipo “Juan compró bombones” a la perfección, sin embargo, desconoce los conceptos de “Sujeto”, “Predicado”, “Complemento Directo”, “Verbo” y “Sustantivo”, todos ellos presentes en esa oración.

A lo largo del currículo, cuando se hace referencia al conocimiento de la lengua, se utilizan palabras y expresiones del tipo “uso”, “producción” o “conocer la terminología”, “reconocer los tiempos verbales” para enunciar objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Algunas de esas palabras hacen referencia a un conocimiento implícito y otras a un conocimiento explícito de la lengua.

Una vez más aparece el mismo dilema que en el caso de la Literatura: en un PDC se cuenta con sólo dos cursos para lograr la adquisición de las competencias básicas. El Consejo estima que un conocimiento implícito de la lengua es fundamental para la adquisición de las competencias básicas, pero no tanto su conceptualización.

En concreto, resulta fundamental un buen “uso” de la lengua, pero no necesariamente un conocimiento conceptual profundo de la gramática, para que un ciudadano sea lingüísticamente competente. De hecho, hay ciudadanos lingüísticamente competentes que no distinguen una oración subordinada de una coordinada, como se solicita en un momento dado en este currículo.

Una vez más, se trata de hacer una selección de contenidos y objetivos adecuada para el desarrollo de las competencias básicas en una medida de atención a la diversidad muy concreta, un PDC, en el que las dificultades generalizadas de los alumnos obligan a centrarse en objetivos fundamentales.

La gramática de nuestra lengua es profundamente compleja y su didáctica mucho más, ya que ni los mismos docentes se ponen de acuerdo, pues están adscritos a escuelas diferentes y, a veces, enfrentadas. La enseñanza de la gramática se fundamenta en una pedagogía profundamente abstracta que exige un nivel de reflexión lingüística más que considerable y debería basarse en un uso práctico de las mismas, en un conocimiento implícito de ellas.

Para el Consejo esa es la tendencia a la que habría que llegar poco a poco, habida cuenta de que de otra manera sólo se logra que los alumnos distinguan una subordinada adverbial de tiempo durante unos meses (los de segundo de Bachillerato) y luego no lleguen a leer una novela en toda su vida.

Convendría estudiar la conveniencia de dar prioridad en este currículo el uso de la lengua y eliminar de él las indicaciones relativas a un conocimiento

profundo de la gramática: reconocimiento de morfemas o lexemas, por poner un ejemplo...

Aportaciones concretas al texto del currículo

1. Aportaciones a los objetivos

En relación con los objetivos del ámbito sociolingüístico, si bien parecen adecuados, desde el punto de vista del marco de la ESO, garantizando unos conocimientos mínimos para la titulación, su número y redacción deberían ser más realistas y menos ambiciosos, teniendo en cuenta, de nuevo, el perfil del alumnado que accede a este Programa. Tal vez convendría, también, incluir alguno que hiciera referencia al uso de la lengua como herramienta para propiciar el desarrollo de habilidades sociales.

El Consejo propone una revisión “hacia lo básico”. Se insiste en que hay que plantarse qué es alcanzable con este alumnado para que responda a sus necesidades, sin crear falsas expectativas que frustre tanto a ellos como al profesorado que imparta el Programa.

- *Objetivo n.º 2:*

Comprender discursos orales y escritos [...] como preparación para la vida adulta [...], es suficiente, sin necesidad de señalar el léxico, que debe tener un carácter secundario.

- *Objetivo n.º 4:*

Buscar, seleccionar y procesar...información verbal, escrita y gráfico-visual procedente de fuentes diversas, es suficiente. El resto se le pediría al alumnado sin dificultades y teniendo en cuenta la diversidad del grupo correspondiente de la ESO.

- *Objetivo n.º 8:*

Distinguir la realidad geográfica y plurilingüe de España [...], es totalmente prescindible por su complejidad y relevancia.

2. Aportaciones a los contenidos

Se sigue insistiendo en no perder de vista el carácter global e integrador de los contenidos en su conjunto.

- *Bloque I:*

Parece excesivamente ambicioso, más acorde con los currículos de la ESO, pero, además debería ser desarrollado a lo largo de ambos cursos, mientras se trabaja con el resto de contenidos, precisamente por su carácter práctico: *Desarrollo de estrategias, destrezas, habilidades y actitudes generales.* Y secuenciar, de forma que se comience a trabajar con aspectos básicos e ir incrementando su complejidad según se va recuperando el proceso de aprendizaje del alumnado.

En los siete bloques hay pautas didácticas concretas para el tratamiento de la información, dirigidas a la integración de ambas disciplinas: Lengua Castellana y Literatura y Geografía e Historia. Sin embargo, da la impresión de que por un lado hay estrategias comunes a ambas disciplinas (Contenidos

comunes del Bloque I de Primer Curso: 1, 2, 4, 5, 6, 9) y por otro, hay contenidos catalogados como comunes que sólo afectan al área de Geografía (3, 8).

Por ello se proponen los siguientes cambios (en cursiva):

Punto 3. Selección y obtención de información sobre los paisajes geográficos del entorno, sobre documentos gráficos, cartográficos y estadísticos *o sobre aspectos relevantes lingüístico-literarios*, de reducida complejidad, incluidos los proporcionados por las tecnologías de la información y comunicación. Comunicación escrita de la información recopilada.

Punto 8. Acercamiento a hechos o situaciones relevantes de la actualidad con indagación de sus antecedentes histórico-literarios y de su contexto socio-cultural.

- *Bloque V:*

Aparece relacionado con aspectos éticos y cívicos, tanto en primer curso como en segundo. Parece apropiado, siempre que se aborde con ejemplos prácticos, de la vida cotidiana, teniendo en cuenta la realidad social, los intereses generacionales, la información de los medios de comunicación, propiciando el debate, la exposición oral y escrita...

- *Bloque VI:*

No sólo parece excesivo, sino una mera acumulación de contenidos, olvidando totalmente el carácter globalizador que debe impregnar todo el Programa. Desde este punto de vista, supone un desarrollo más motivador, abordar la realidad espacial y temporal desde un estudio de las civilizaciones actuales (occidental, musulmana, africana, latinoamericana, orientales...) con análisis de su marco geográfico, su evolución histórica y su realidad social.

También se puede utilizar el trabajo con centros de interés (por ejemplo, el entorno más próximo) e integrar los contenidos del bloque. Otra fórmula atractiva para el alumnado es el desarrollo histórico y geográfico de un aspecto de la evolución de la humanidad, como las comunicaciones, los oficios, las técnicas, la moda, la vivienda, la música, el deporte, etc. Todas estas propuestas se pueden estudiar de forma secuenciada o eligiendo los temas de cada curso en función de su complejidad. Por supuesto, teniendo como referente la globalidad, pueden surgir otras estrategias que garanticen el logro de las competencias básicas y la posibilidad de la titulación.

3. Aportaciones a los criterios de evaluación

Aunque son bastante concretos, deberían simplificarse y, sin perder de vista la secuenciación, adaptarlos a unos objetivos realistas y a unos contenidos integrados, de carácter global.

- *Primer curso, criterio n.º 3:*

Comprender información procedente de fuentes diversas de carácter sencillo [...], manifestando actitudes de respeto, parece excesivo pretender que se expongan opiniones pragmáticas en debates sobre cuestiones de actualidad. Resulta complejo de evaluar en tercero o cuarto de la ESO, no digamos en primer curso de este Programa.

- *Segundo curso, criterio n.º 4:*

Extraer las ideas principales y los datos relevantes de presentaciones [...], sigue pareciendo muy complejo evaluar la capacidad de extraer la tesis y los argumentos de declaraciones o de debates públicos. Este tipo de criterios se trabaja en Bachillerato, por lo que es muy ambicioso para este Programa. Por todo esto, es conveniente realizar una revisión en el mismo tono del propuesto para los objetivos.

- *Criterio n.º 15:*

Está incompleto, ya que debería matizarse con el añadido que figura en cursiva:

15. Describir las características principales de la organización política en diferentes ámbitos territoriales, mediante el acercamiento a la organización política y administrativa de Europa, de España y de Canarias, apreciando la variedad lingüística y dialectal de España, *en especial la hablada en Canarias.*

- En la relación de criterios de evaluación, se advierte que faltan criterios relativos al Bloque VII, Educación literaria.

III. ÁMBITO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO

Análisis general

Para el Consejo Escolar de Canarias es necesario reconocer la extrema dificultad de elaborar un currículo globalizador para el ámbito científico-tecnológico en los programas de diversificación; más aún cuando ahora se introducen en el primer curso los contenidos de la asignatura de Tecnología.

Los aciertos en la elaboración del currículo son muchos, pero con la intención de mejorarlos, se pueden hacer varias puntualizaciones, que se exponen a continuación resumidas.

Primer curso

1. Aunque en el currículo se incorporan contenidos tecnológicos, no se tiene en cuenta su rica y variada metodología, sino que parecen quedar como un añadido de contenidos. Si estos contenidos no van acompañados de esa metodología, pierden gran parte de su significado y utilidad para el alumnado. Además se identifica mucho a la tecnología sólo con las TIC y no aparecen sus otras y variadas vertientes, aplicadas a la resolución de problemas y al análisis de sistemas técnicos.

2. Los contenidos informáticos necesarios para que el alumnado pueda utilizar las TIC es necesario impartirlos, pues los alumnos propios de un programa de diversificación normalmente también pueden carecer de ellos, al igual que tienen dificultades en otros tipos de contenidos. Es complicado trabajar directamente el tratamiento de la información sin que los alumnos conozcan al menos un procesador de texto, una hoja de cálculo, un navegador de Internet y un programa de presentaciones. En este sentido se olvidan

contenidos básicos que parecen suponerse o bien adquiridos o bien implícitos, pero que en cualquier caso deberían aclararse.

3. Se identifica “problemas” sólo con problemas matemáticos y se olvida de los problemas reales que se pueden abordar integrando contenidos, no sólo matemáticos, sino todos los científico-tecnológicos.

Segundo curso

1. En el segundo curso se considera que, aunque la tecnología se imparte en cuarto de ESO aparte, no se puede por ello abandonar la forma de trabajar, más cuando se nombra el aspecto tecnológico en los criterios de evaluación (primero de ellos).

Aportaciones concretas al texto

1. Aportaciones a la Introducción:

- *Pág. 1, 2.º párrafo:*

Se propone añadir la palabra que figura en cursiva:

*Elas permiten familiarizarnos con el trabajo científico **y tecnológico** y tener presente sus principales contribuciones al desarrollo de la humanidad.*

- *Pág. 2, 2.º párrafo:*

No se entiende por qué se habla de **ampliación** del currículo cuando es una diversificación de contenidos.

- *Pág. 2, 3.º párrafo:*

En relación con la metodología, el Consejo plantea las siguientes consideraciones:

Metodológicamente no sólo es el profesor el que debe intentar modificar las ideas previas del alumnado, sino que es el alumnado el que con la mediación del profesor debe ser consciente de sus dificultades e intentar abordarlas, pues tal como se expresa en el texto parece que es el profesor el único responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, en el mismo párrafo se trata solamente la metodología expositiva, que con el tipo de alumnos de diversificación significa una vuelta a sistemas de enseñanza que pueden ser válidos en determinadas situaciones, pero se debería aclarar que no son los únicos que existen.

Se olvida una opción metodológica propia de la tecnología, si bien muchos profesores de diversificación llevan utilizándola desde hace tiempo: *el método de proyectos*. No se trata de obligar a trabajar de esta forma, pero sí es necesario que esta posibilidad de plantear la enseñanza aparezca en las orientaciones metodológicas por su carácter integrador y globalizador del currículo; y sobre todo porque ya está siendo aplicada por profesores. Existen diferentes interpretaciones del método de proyectos en las que las fases presentadas pueden variar, pero lo realmente importante es que en torno a la realización de un proyecto se trabajan contenidos y los alumnos son protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A modo de ejemplo se transcribe a continuación el proceso que se puede seguir en el citado método.

Se parte de una situación problemática que los alumnos deben resolver, siguiendo una serie de pasos que pueden quedar explicitados en los siguientes:

- 1. Situación problemática.*
 - 1.1. Tenemos planteado un problema y debemos resolverlo.*
- 2. Fase 1. Análisis del problema.*
 - 2.1. Obtenemos toda la información posible que ayude a la solución.*
- 3. Fase 2. Solución y diseño del sistema solución.*
 - 3.1. Buscamos soluciones y elegimos la mejor para pasar al diseño.*
 - 3.2. Dibujamos un croquis/plano con acotaciones de la solución elegida.*
 - 3.3. Elegimos los materiales a utilizar adecuados a nuestras posibilidades.*
 - 3.4. Hacemos los croquis/planos de despiece de lo que vamos a construir (representación gráfica de cada una de las piezas del sistema elegido de solución).*
- 4. Fase 3. Planificación de tareas.*
 - 4.1. Hacemos el presupuesto para ver lo que nos va a costar el proyecto.*
 - 4.2. Hacemos el plan de trabajo repartiendo de forma ordenada tareas entre los miembros del grupo de trabajo.*
- 5. Fase 4. Construcción.*
 - 5.1. Construimos un prototipo siguiendo los croquis/planos, el plan de trabajo y las normas de seguridad e higiene.*
- 6. Fase 5. Evaluación.*
 - 6.1. Comprobamos que el prototipo cumple la función para la que fue diseñado.*
 - 6.2. Si hay algún error debemos rediseñar y corregir.*
 - 6.3. Si el prototipo es correcto se presenta y se hace un informe.*

Esta opción metodológica es especialmente importante si consideramos que los alumnos del programa de diversificación curricular, en su mayoría, se dirigen hacia la formación profesional de base. Este método es una adaptación pedagógica de la forma de trabajar en la industria real, donde las fases presentadas pueden solaparse e intercambiarse.

- *Pág. 2, 4.º párrafo:*

Se habla de “saber hacer teórico y práctico”, pero no se aclara lo que es cada tipo de “saber hacer”. En principio el “saber hacer” siempre es un aspecto práctico y así la definición queda redundante y confusa. Si el “saber hacer teórico” se refiere a resolver problemas con papel y lápiz debería aclararse, así como qué se entiende por “saber hacer práctico”.

Se transmite una visión errónea si se olvida que “saber hacer” en tecnología tiene un significado mucho más amplio que sólo el aspecto de las tecnologías de la información y comunicación. Es esta faceta de la tecnología la única que se nombra en el párrafo.

- *Pág. 2, 5.º párrafo:*

Debería indicarse que los contenidos y la metodología deben fomentar la *autoestima* y la *motivación*, pues el alumnado típico de diversificación está demasiado acostumbrado al fracaso escolar y es necesario insistir en estos aspectos constantemente a lo largo de todos los bloques de contenido y por supuesto a través de la metodología.

- *Pág. 2, último párrafo:*

En el *bloque I* podría introducirse el método de proyectos como contenido común. Como consecuencia, las herramientas básicas (instrumentos de medida, trazado, corte, sujeción, acabado...) y las normas de seguridad en taller y laboratorios.

- *Pág. 3, 4.º párrafo:*

No se puede trabajar este *bloque V* sin tener una base formativa consolidada. Se trata de alumnos con problemas de comprensión y expresión, que no dominan la operatoria matemática básica, ni el lenguaje algebraico, ni el significado de las cantidades numéricas, ni las herramientas informáticas para hacer tratamiento de la información. Se podría pasar este Bloque V al segundo curso, donde se trabaja la probabilidad y la estadística, y dejar en primer curso los aspectos básicos para el tratamiento de la información, donde se debería incluir, al menos, el manejo de un sistema operativo, un procesador de textos, una hoja de cálculo y un navegador de Internet.

- *Pág. 3, último párrafo:*

Se propone añadir al final del párrafo lo siguiente: *tratando de que estas aplicaciones no se conviertan en una colección de problemas tipo.*

- *Pág. 4, párrafo 5.º:*

Se recomienda añadir el texto que figura en negrilla: *Las tareas experimentales, de laboratorio, de taller (actividades fundamentales para el tipo de alumnado de diversificación), de aula, y cualquier otra actividad deben entenderse de este modo.*

- *Pág. 4, párrafo 7.º:*

Se olvida que los contenidos informáticos hay que impartirlos en algún momento. Los alumnos pueden no tener asimilado lo mínimo en cuanto a procesadores de texto, hojas de cálculo, extracción de información de Internet con un navegador y manejo de al menos un programa de presentaciones para exponer la información.

- *Pág. 4, párrafo 9.º:*

Se plantea la adición de lo que figura en negrilla: *En cualquier caso, es el profesorado de cada centro el que debe organizar los contenidos en función del contexto socioeducativo y de las necesidades específicas de su alumnado, con la consideración de la diversidad en el aula, tipo de alumnado y los informes psicopedagógicos emitidos.*

- *Pág. 5, párrafo 1.º:*

Más que *unidades didácticas multidisciplinares*, deberían ser *interdisciplinares*, en el sentido de que no se trata de trabajar todas las disciplinas de forma independiente, sino interrelacionadas.

- Pág. 7, párrafo 1.º:

Se propone sustituir la expresión *La alfabetización científica* por *La alfabetización **científico-tecnológica***.

- Pág. 7, párrafo 6.º:

En el mismo sentido, se plantea sustituir *conocimiento científico* por *conocimiento **científico-tecnológico***, así como *metodología científica* por *metodología **científico-tecnológica***.

En este mismo párrafo se propone añadir el texto en negrita: [...] y, finalmente, ser consciente de la eficacia del proceso seguido **a través de la reflexión plasmada en los informes realizados por los alumnos de las prácticas y proyectos realizados**. [...]

- Pág. 7, párrafo 7.º:

Conviene añadir la expresión que figura en negrita: *La historia muestra que el avance de la ciencia **y la tecnología*** [...].

- Pág. 7, párrafo 8.º:

Ídem al anterior: *La propia acción de hacer ciencia **y tecnología*** [...].

- Pág. 8, párrafo 1.º:

Es más preciso decir *problemas científicos **y tecnológicos***, ya que no se trata de aspectos excluyentes. Incluso, al ser parte del ámbito científico-tecnológico, deben trabajarse ambos.

- Pág. 8, segundo párrafo:

Se propone sustituir *La ciencia es parte de la cultura y del arte* por ***La ciencia y la tecnología son parte de la cultura y del arte***.

2. Aportaciones a los Objetivos

- Pág. 9. Objetivos, punto 3:

En la relación de estrategias conviene incluir el *método de proyectos*.

- Pág. 9. Objetivos, punto 4:

Se propone añadir la expresión que figura en negrita: [...] *realizar los cálculos **mentales o escritos** apropiados a cada situación* [...].

- Pág. 10, Objetivos, punto 11:

Se plantea comenzar el objetivo con la frase siguiente: *Desarrollar la autoestima y la motivación por aprender y hacia el trabajo realizado*.

Es importante trabajar estos aspectos, porque sin ellos el tipo de alumnado de diversificación no podrá optar a alcanzar ninguno de los otros objetivos. Es muy complicado, dado el perfil de alumnado con que se cuenta en los programas de diversificación, conseguir los objetivos planteados sin hacer un estudio de las principales dificultades. Una vez conocidas, es primordial potenciar la autoestima y crear expectativas de mejora al alumnado. Al establecer los objetivos no se nombra el perfil del alumnado de diversificación y es fundamental considerarlo para poder hablar de objetivos.

3. Aportaciones a los Contenidos de Primer curso

- Pág. 10, Contenidos de Primer curso, Bloque I, punto 1:

Se sugiere añadir la expresión que figura en negrita: *Familiarización con las características básicas del trabajo científico, **método de proyectos** y la resolución de problemas [...]*.

- Pág. 10, Contenidos de Primer curso, Bloque I, punto 2:

Es necesario especificar que hay que trabajar al menos un navegador de Internet, un procesador de textos, una hoja de cálculo y un programa de presentaciones.

- Pág. 10, Contenidos de Primer curso, Bloque I, punto 4:

Se propone cambiar la redacción del punto 4 para respetar una adecuada planificación de contenidos:

4. Proporcionalidad directa e inversa. Análisis de tablas. Razón de proporcionalidad. Resolución de problemas cotidianos en los que aparezcan relaciones de proporcionalidad directa o inversa. Aplicación de razones y proporciones.

- Pág. 10-11, Contenidos de Primer curso, Bloque I, punto 7:

Se propone cambiar la redacción para respetar una adecuada planificación de contenidos:

7. Diferentes significados y usos de las fracciones. Operaciones con fracciones: suma, resta, producto y cociente. Ordenación de fracciones y decimales exactos. Cálculo aproximado y redondeo. Utilización de fracciones y decimales en entornos cotidianos.

- Pág. 11, Contenidos de Primer curso, Bloque I, punto 11:

Se sugiere añadir lo que figura en negrita: [...] *la claridad en la elaboración de apuntes, **cuaderno de clase**, presentación de trabajos, etc.*

- Pág. 12, Contenidos de Primer curso, Bloque II, punto 2.4:

Se aconseja añadir el siguiente contenido: *Introducción a las medidas tradicionales locales.*

- Pág. 12, Contenidos de Primer curso, Bloque III, punto 2.6:

Valoración de la utilización de los combustibles fósiles y su influencia en el calentamiento global de la Tierra. Se propone cambiar este punto al Bloque de Energía.

- Pág. 13, Contenidos de Primer curso, Bloque V, punto 2:

Se plantea que este punto 2, *Probabilidad y estadística*, podría ser excesivo en primer curso y más adecuado para el segundo, pues en Matemáticas de ESO se suele impartir en cuarto.

- Pág. 14, Contenidos de Primer curso, Bloque VI, punto 3.5:

Se propone añadir la palabra en negrita: *Realización de trabajos bibliográficos sobre la necesidad de **conocer** y prevenir las enfermedades de transmisión sexual [...]*.

- *Pág. 15, Contenidos de Primer curso, Bloque VIII, punto 1.3:*

En este punto habría que introducir el contenido del 2.6: *Valoración de la utilización de los combustibles fósiles y su influencia en el calentamiento global de la Tierra.*

- *Pág. 15, Contenidos de Primer curso, Bloque VIII, punto 1:*

Se aconseja añadir un punto 1.5: *Consumo energético en casa. Toma de conciencia sobre el uso de la energía y su papel en el ahorro.*

- *Pág. 15, Contenidos de Primer curso, Bloque VIII, punto 3.5.:*

Se plantea añadir lo que figura en negrita: *Valoración del consumo, **el ahorro** y medidas de precaución, **seguridad y protección.***

- *Pág. 16, Contenidos de Primer curso, Bloque IX, punto 3.5.:*

Se propone la adición del texto en negrita: *Predisposición a **la generación responsable de residuos** y a la correcta distribución, recogida, reciclaje y eliminación de residuos y basuras.*

4. Aportaciones a los Criterios de evaluación de Primer curso

- *Pág. 16, Criterios de evaluación, números 1 y 2:*

No es adecuado hablar del ámbito y avance científico-tecnológico y sólo tratar y valorar el aspecto científico olvidando el aspecto tecnológico. Ciencia y tecnología están muy relacionadas y se alimentan una de la otra, pero son en esencia diferentes –la ciencia busca saber y la tecnología, resolver problemas haciendo uso o no de la ciencia- e incluso la tecnología es más antigua que la ciencia, pues el hombre antes de buscar saber y hacer ciencia resolvió problemas prácticos, haciendo tecnología para garantizar su propia supervivencia desde que fabricó los primeros utensilios y herramientas.

Por ello conviene hablar de *trabajo científico-tecnológico*, de *información científico-tecnológica* y de *contenidos científico-tecnológicos*.

- *Pág. 16, Criterios de evaluación, número 2:*

Se propone añadir *herramientas* a continuación de *aparatos* en el último párrafo de este punto. Además, si se nombran en este punto los talleres se justifica todavía más la introducción de la metodología propia del trabajo en taller.

- *Pág. 16, Criterios de evaluación, número 3:*

En la relación de estrategias y técnicas de resolución de problemas, convendría citar el *método de proyectos*.

- *Pág. 17, Criterios de evaluación, número 3:*

Cuando se habla del *nivel en que se encuentra [el alumnado]*, sería más adecuado precisar: *en el nivel de aprendizaje [...]*.

- *Pág. 17, Criterios de evaluación, número 4:*

Este criterio se refiere a la resolución de problemas matemáticos y no a problemas en general –un problema en general podría plantear la necesidad de un sistema que nos permita transportar cargas o pesos de un lugar a otro imponiendo una serie de condiciones, para que los alumnos lo diseñen y construyan integrando todos sus conocimientos sobre materiales y su origen, herramientas, operaciones matemáticas, normas de seguridad, etc. Por ello conviene especificarlo.

- *Pág. 19, Criterios de evaluación, número 10:*

Este criterio, relativo a la *organización de la información estadística* parece excesivo para primer curso, por lo que sería conveniente pasarlo a segundo.

5. Aportaciones a los Contenidos de Segundo curso

- *Pág. 22, Contenidos de Segundo curso, Bloque II, punto 2.2:*

Se plantea añadir el contenido siguiente: *Los vectores: significado y componentes.*

- *Pág. 23, Contenidos de Segundo curso, Bloque IV:*

Los contenidos de este bloque, *Estadística y probabilidad*, parecen excesivos para este curso, por lo que se propone su eliminación y su sustitución por los que figuran en Primer curso.

6. Aportaciones a los Criterios de evaluación de Segundo curso

- *Pág. 24, Criterios de evaluación, número 1:*

Se plantea usar la expresión *fenómenos científicos y tecnológicos* en lugar de *fenómenos científicos o tecnológicos*.

- *Pág. 25, Criterios de evaluación, número 1:*

Se propone sustituir la primera parte del párrafo por la siguiente redacción (los cambios figuran en negrita):

*Se trata de evaluar si los alumnos y las alumnas avanzan en la utilización y comprensión del modo de hacer de **la ciencia y la tecnología, y su método de trabajo**. Asimismo, este criterio trata de comprobar si son capaces de superar la mera observación (recogida de datos) y alcanzar el nivel de búsqueda de regularidades, de identificación, **formulación y resolución** de problemas, de emisión de hipótesis, de realización de diseños para contrastarlas y **de diseños que resuelvan problemas**, de ejecución precisa y cuidadosa de experiencias y de análisis y comunicación de resultados **mediante la realización de informes**, valorando las implicaciones sociales de la ciencia y la tecnología.*

Asimismo, al final del párrafo, se sugiere la sustitución de la expresión *perspectiva científica* por *perspectiva científico-tecnológica*.

- *Pág. 25, Criterios de evaluación, número 2:*

Se aconseja la sustitución de la expresión *laboratorio o en las salidas de campo* por la siguiente: *laboratorio, talleres y en las salidas de campo*.

IV. LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)

Análisis general

El documento comienza con unas consideraciones sobre objetivos, perfil del alumnado y la relación que tiene que existir entre los PDC y la realidad social y económica que rodea al alumnado. A este respecto, es preciso dejar constancia de la necesidad de dotar a los centros de la suficiente autonomía para poder gestionar aspectos tales como el perfil del alumnado, puesto que no siempre se trata perfiles estándares

Por otro lado, la adecuación de las programaciones de cara a facilitar la incorporación del alumnado al mundo laboral va a depender mucho de las condiciones socioeconómicas de su entorno, por lo que habrá que adecuar los planes de trabajo a esa realidad. No es lo mismo un alumno de la zona sur que de la zona norte o de las capitales.

En otro apartado del documento se hace mención a la metodología. Activa, significativa, que cuide la diversidad y la heterogeneidad, que favorezca el desarrollo de las competencias básicas, la integración, el aprendizaje cooperativo y sobre todo que sea motivadora y despierte el interés del alumnado por el aprendizaje. Estas recomendaciones son muy importantes porque si se consigue trabajar con una metodología que mime todos estos aspectos, probablemente sobrarían otras muchas consideraciones.

Además de la metodología, también es relevante fijar la atención en el espacio idóneo para impartir las clases de inglés a alumnos con poca motivación o con desfase de aprendizaje, como es el caso. Sin descartar otras posibilidades, el Consejo aconseja el uso del aula de informática del centro como lugar ideal, ya que facilita la inmersión lingüística, la interdisciplinaridad, la socialización y, sobre todo, la motivación (pero sin olvidar la importancia de la comunicación oral). También se favorece el tratamiento a la diversidad puesto que cada alumno puede trabajar a su propio ritmo; no olvidemos que es un lenguaje mucho más cercano a ellos. Se debería hacer un esfuerzo a la hora de elaborar los horarios y encajar un número de horas en dichas aulas.

Aportaciones concretas al texto

1. Objetivos

En el apartado de los objetivos, se nombran sólo cuatro siendo éstos una fusión de la mayoría de los once objetivos enumerados en el currículo general. Esto puede prestarse a confusión y sería aconsejable desglosarlos para que fueran más explícitos.

2. Aportaciones a los Contenidos

- *Bloque II:*

Parecen muy difíciles para este alumnado los números 1 y 3 del bloque II, *Leer y escribir*, por lo que propone su simplificación.

3. Aportaciones a los Criterios de evaluación

En cuanto a los criterios de evaluación "es muy difícil de lograr el número 3 de Primero, especialmente, como dice el desarrollo: *siendo consciente de la diferencia entre lenguaje escrito y verbal [...] uso de estrategias básicas de la expresión escrita -planificación, redacción del borrador, revisión del texto y versión final [...].*

No se encuentran en el texto criterios de evaluación que correspondan a la *comprensión lectora (textos escritos)*. Para el Consejo es un acierto en la enseñanza de una lengua extranjera darle relevancia a los aspectos que facilitan la comunicación oral, pero no se debe olvidar la parte escrita.

Asimismo, no aparece ningún criterio que evalúe explícitamente contenidos del Bloque III, *Conocimiento de la lengua: uso y aprendizaje*. Cabe la duda de si esos contenidos se trabajan, pero no se evalúan.

ORIENTACIONES CURRICULARES DE LOS PROGRAMAS DE REFUERZO

CONSIDERACIONES GENERALES

El Consejo Escolar de Canarias, en términos generales, valora el enfoque y fundamentación teórica del documento en lo que respecta a la introducción, orientaciones metodológicas de los programas y contribución de los mismos al éxito escolar y su vinculación con las competencias básicas. Así, por ejemplo, se hace referencia a aspectos de aprendizaje cooperativo y de la consideración de la evaluación por el alumnado, contenidos y orientaciones estratégicas valiosas que aportan elementos claves para el trabajo con el alumnado.

También considera importante que se incorporen a los Programas de Refuerzo contenidos relacionados con el trabajo de la autoestima, el autoconcepto..., lo que supone un valor añadido, ya que se sabe la importancia que tiene trabajar la inteligencia emocional en la atención y apoyo educativo a este alumnado.

No obstante, el proyecto que se presenta como programa detallado de trabajo, a modo de *syllabus*, plantea una serie de cuestiones que, en opinión del Consejo Escolar de Canarias, convine clarificar y/o revisar, como serían:

- Se ha optado por un modelo de organización de los objetivos por Bloques y no se establecen unos Objetivos para el Programa de Refuerzo en su conjunto. Consideramos que deberían plantearse objetivos más generales para el Programa que abarcaran la totalidad del programa, generados a partir de las competencias básicas.
- Además, dadas las características del alumnado objeto de refuerzo educativo y el perfil del profesorado a implicar, este Órgano entiende como más adecuado un marco de propuesta curricular (programación) más flexible y modular.
- Ni en este Anexo, ni en la Orden que lo fundamenta (Orden de 7 de junio de 2007, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica), se consideran determinados aspectos que podrían garantizar más adecuadamente la puesta en práctica de estos programas como serían:
 - El proceso de transición entre Primaria y Secundaria.
 - Cambios organizativos y de gestión (estrategias de la respuesta, coordinación horizontal, protocolos de relación con las familias...)
 - Compromisos entre la Administración y los centros.
 - Competencias y recursos.
 - Propuesta de Proyectos, memoria descriptiva y evaluación de resultados.
 - Perfil del Profesorado (identificación con los programas, formación, capacidad organizativa y de gestión de recursos, competencias,...).
- La competencia **aprender a aprender** se describe casi reducida a elementos parciales de control emocional, sería conveniente ampliar su orientación en cuanto que supone:
 - **Ser consciente** (de lo que se sabe y lo que queda por aprender; de cómo se aprende y cómo se gestionan los procesos de aprendizaje (metacognición).
 - **Autoconciencia de la competencia personal** (conocer las propias potencialidades y carencias para desarrollar la confianza en uno mismo; saber lo que uno puede hacer por sí mismo y lo que puede hacer con ayuda de otras personas o recursos).
 - **Habilidad para organizar** el tiempo y los recursos **de forma efectiva** (planificación, supervisión o control y evaluación), **garantizando la perseverancia** y el **logro de metas**.
- No queda suficientemente claro y justificado que se consideren sólo cuatro de las ocho competencias básicas, su elección como prioritarias en detrimento de las cuatro restantes a las que se le asignan un tratamiento transversal es discutible desde una perspectiva LOE.

CONSIDERACIONES AL DOCUMENTO

- En la pág. 2, párrafo segundo, se fundamenta lo siguiente : *De igual modo, trata de sentar las bases de la disciplina intelectual necesaria para poder sintetizar la gran variedad de informaciones disponibles en su entorno y personalizarla de forma creativa y útil, tanto para la consecución de sus **objetivos profesionales** como para la fundamentación ética de su persona.*

CONSIDERACIÓN

No está muy claro ¿Objetivos profesionales? No se trataría más bien de **objetivos de formación básica**.

- En el apartado de **Orientaciones metodológicas para los programas de refuerzo**, en la pág. 3, párrafo primero, se afirma que: *La evaluación positiva significará que el alumnado habrá alcanzado el suficiente grado de autonomía **que le impida** sentir como logro personal la mejora de su proceso de aprendizaje.*

CONSIDERACIÓN

No queda claro lo que se pretende decir, se propone una nueva redacción.

- En la pág. 4, a mitad de la misma, en el párrafo que dice: *Para facilitar la integración de estos procesos en el trabajo diario es aconsejable que el profesorado, en su papel de guía y mediador, estructure el tiempo de la clase en cuatro periodos cortos que podrían establecerse genéricamente de la siguiente manera: presentación de la tarea y de su finalidad, debate y organización, realización, y evaluación.*

CONSIDERACIÓN

Parece una estructura demasiado cerrada para los períodos de 45 minutos en los que se organizan las clases de Primaria, ¿no sería más adecuado una propuesta más abierta? Por ejemplo: presentación, desarrollo y evaluación.

- En la misma página 4 y en el apartado **Contribución de los programas de refuerzo a la adquisición de las competencias básicas**, párrafo segundo dice: *aquí se seleccionan aquellas cuatro que es imprescindible reforzar para hacer posible el desenvolvimiento del alumnado en el mundo personal, académico y profesional: la competencia en comunicación lingüística, la competencia matemática, la competencia para aprender a aprender y la de competencia en autonomía e iniciativa personal, sin menoscabo de que las otras cuatro competencias básicas -competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, y competencia cultural y artística- puedan recibir un **tratamiento transversal** para cumplir con la demanda de formación del mundo actual.*

CONSIDERACIÓN

La competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico parece la más adecuada para insertar y vincular con el desarrollo de las tareas que se proponen en el Bloque de Investigación. Además, dadas algunas de las características de este alumnado (escasa motivación, poca implicación con la

tarea, falta de perseverancia...), no entendemos justificado contemplar **la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital** con un tratamiento transversal.

- En el mismo apartado, pág. 5, párrafo segundo, dice: *El sentido del aprendizaje a lo largo de toda la vida, en el que se viene insistiendo en la presente década desde diferentes instituciones educativas europeas, **no centra tanto el fracaso educativo en los resultados del rendimiento académico como en la desmotivación y la indiferencia del alumnado hacia la cultura, la curiosidad por aprender y la falta de conciencia acerca de las oportunidades que la formación personal proporciona para su futuro y para el de la sociedad.***

CONSIDERACIÓN

El texto requiere matizar lo que se afirma, podría entenderse que el fracaso educativo se explica casi exclusivamente en la “*desmotivación e indiferencia del alumnado*”. Todos sabemos que existen otros aspectos que tienen que ver con el fracaso escolar como son: las propias barreras que, en ocasiones, pone la escuela, las rutinas, la excesiva jerarquización, falta de autonomía, etc.

- En cuanto a la propuesta de Bloques: Identidad, Organización e Investigación, entendemos que, desde un punto de vista más funcional, el aprendizaje organizativo debería abordarse desarrollando proyectos de trabajo que impliquen la organización y reparto de roles en el grupo, así como la planificación del trabajo individual. Por ello entendemos que las tareas deberían derivarse del desarrollo de un proyecto más que plantear tareas específicas para el “bloque: organización”
- Por último y con respecto al desarrollo propio de la propuesta curricular, además de los aspectos ya valorados con anterioridad sobre la estructura que se ha elegido para dicha propuesta, se observan ciertas dificultades de ajuste entre los diferentes elementos del currículo o incluso de adecuación psicopedagógica, por lo que sugerimos su meticulosa revisión.

A modo de ejemplo:

En el BLOQUE I. IDENTIDAD, pág. 7, los criterios de evaluación se relacionan de una manera muy indirecta con los objetivos

En el BLOQUE II. ORGANIZACIÓN, pág. 9, el segundo objetivo resulta un tanto ambicioso para alumnos de Primaria, quizás resulte más adecuado **aprender a trabajar** en grupo que **organizar** un grupo.

En el BLOQUE II. ORGANIZACIÓN, pág. 21, el cuarto criterio de evaluación relativo a **conocer las horas en un reloj analógico y digital** es reiterativo y poco relevante como indicador en 2º de ESO cuando se viene valorando desde Primaria y 1º de ESO.

En el BLOQUE III. INVESTIGACIÓN, pág. 11, la segunda tarea consistente en llevar un diario personal **del proceso de investigación**, entendemos que es un tanto ambiciosa para Primaria.

En el mismo BLOQUE III. INVESTIGACIÓN, pág. 11, es discutible la secuenciación que se ha hecho de los objetivos y algunos criterios de evaluación se formulan de tal manera que su operacionalización resulta compleja.

Es cuanto se tiene que informar.

San Cristóbal de La Laguna, 28 de enero de 2008.

V. ° B. °

EL PRESIDENTE

LA SECRETARIA

Fdo.: Orlando Suárez Curbelo

Fdo.: M.^a Dolores Berriel Martínez