



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació
Departament de Didàctica i Organització Escolar

**El Fracaso Escolar desde la Perspectiva de
la Exclusión Educativa. El Curriculum
Prescrito del PDC y del PCPI en la
Comunidad Valenciana**

Tesis doctoral del Programa de Doctorado “Crisis de legitimidad del pensamiento y prácticas educativas”.

Presentada por: Juan García Rubio

Dirigida por: Dr. D. Fernando Marhuenda Fluixá

Valencia, 2015

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer el apoyo y la colaboración de todas las personas que me han ayudado durante el doctorado y que ha culminado en la elaboración de esta tesis. En este largo viaje, que requiere tanta dedicación, siempre he estado absolutamente rodeado de gente que me ha alentado y que me ha hecho más fácil el camino.

Muy especialmente, quiero mostrar mi agradecimiento a Fernando Marhuenda, director de esta tesis, porque siempre ha estado ahí, apoyándome y ayudándome a mejorar mi trabajo.

También quiero dar las gracias a todos los profesores que he tenido en la fase de docencia del doctorado. Así mismo, a todos mis compañeros y compañeras, de los que también aprendí mucho y con los que me lo pasé extraordinariamente bien.

A todas las personas que han colaborado en la realización del Delphi, pues sin ellos la tesis hubiese sido imposible. A algunos de ellos ya los conocía, y son ante todo amigos, pero otros eran absolutamente desconocidos para mí y han colaborado de una manera extraordinaria. Mil gracias.

A todos los compañeros y compañeras de los dos colegios en los que he sido docente y que me han ayudado a ser cada día mejor profesor y a valorar la educación como aquello más importante para cualquier sociedad. A todas mis alumnas y alumnos, de los que también he aprendido mucho y por los que siempre me he sentido muy querido. Sin los profesores que me han rodeado y sin mis alumnos nunca habría tenido la motivación suficiente para realizar esta tesis.

Por último, quiero mostrar mi más absoluto agradecimiento a mi familia. Sin su apoyo absoluto y constante no habría podido acabar jamás esta tesis.

DEDICATORIA

A mis padres y a mi hermana, por quererme sin condiciones.

A mi mujer, Carmen, por TODO.

A Esther y Amparo, de las que sólo espero que sean realmente felices.

ÍNDICE DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS.....	3
DEDICATORIA.....	5
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	7
ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS.....	13
INTRODUCCIÓN.....	25
PARTE I: MARCO TEÓRICO.....	35
Capítulo 1. El fracaso escolar.....	37
1.1.Una aproximación estadística.....	37
1.1.1. El fracaso escolar certificado y los objetivos de la Unión Europea.....	38
1.1.2. El informe PISA y el fracaso escolar en España.....	47
1.2. Otro enfoque del fracaso escolar.....	57
Capítulo 2. La perspectiva de la exclusión educativa.....	63
2.1. La exclusión social.....	63
2.1.1. El concepto de ciudadanía y la exclusión social.....	65
2.1.2. Características de la exclusión.....	67
2.1.3. El objeto de la exclusión.....	68
2.1.4. Condiciones para la exclusión: el etiquetaje.....	72
2.1.5. Zonas de exclusión social.....	74
2.1.6. Tipos de exclusión social.....	77
2.2. La exclusión educativa.....	79
2.2.1. El derecho a la educación: un derecho reconocido y esencial.....	80
2.2.2. Una visión amplia del derecho a la educación.....	104

2.2.3. El derecho a la educación y la cuestión de la calidad.....	113
2.2.4. El derecho a la educación, la exclusión educativa y el currículum.....	122
2.2.5. Zonas de exclusión educativa.....	145
2.2.6. Tipos de exclusión educativa.....	152
Capítulo 3. Las reformas educativas en España.....	155
3.1. Las reformas educativas.....	156
3.2. Las leyes educativas anteriores a la constitución de 1978.....	158
3.3. Una sucesión de leyes educativas tras la constitución de 1978.....	161
3.3.1. Ley Orgánica de 1980 por la que se regula el Estatuto de los Centros Escolares (LOECE).....	162
3.3.2. Ley Orgánica de 1985 reguladora del derecho a la educación (LODE).....	163
3.3.3. Ley Orgánica de 1990 de Ordenación General del Sistema Educativo.....	164
3.3.4. Ley Orgánica de 1995 de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG).....	167
3.3.5. Ley Orgánica de 2002, de calidad de educación (LOCE).....	168
3.3.6. Ley Orgánica 2006 de Educación (LOE).....	170
3.3.7. La necesaria estabilidad de las leyes educativas.....	172
3.4. El proceso de descentralización en España.....	173
3.4.1. Concepto, grados y razones de la descentralización educativa.....	173
3.4.2. El proceso de descentralización educativa a las Comunidades Autónomas.....	177
Capítulo 4. El currículum prescrito.....	183
4.1. Concepto, importancia y funciones.....	184
4.2. El currículum prescrito de Educación Secundaria Obligatoria.....	191

4.2.1. La Educación Secundaria Obligatoria.....	192
4.2.2. Los principios de comprensividad y de atención a la diversidad.....	194
4.2.3. La comprensividad y la atención a la diversidad en el curriculum prescrito de la ESO.....	201
4.3. El curriculum prescrito de los programas extraordinarios de atención a la diversidad en la LOE.....	207
4.3.1. La atención a la diversidad en la LOE: medidas preventivas y reactivas.....	208
4.3.2. El Programa de Diversificación Curricular.....	211
4.3.3. El Programa de Cualificación Profesional Inicial.....	214
4.3.4. El PDC y el PCPI: solución o maquillaje.....	217
Capítulo 5. La LOMCE: una ley que podría ser efímera.....	229
5.1. Aspectos generales de la reforma.....	230
5.2. Principales novedades de la ley.....	233
PARTE II: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y CONCLUSIONES.	243
Capítulo 6. Fundamentos de la investigación.....	245
6.1. Objetivo de la investigación.....	246
6.2. La elección metodológica.....	249
6.2.1. El curriculum prescrito como centro de la investigación.....	249
6.2.2. La técnica Delphi y su aplicación a la investigación.....	251
6.2.3. Tres referencias de comparación. Categorías de análisis y valores.....	257
Capítulo 7. El curriculum básico definido por los expertos.....	265
7.1. Proceso de obtención del curriculum básico a través de Delphi.....	267
7.2. Presentación del curriculum básico.....	267
7.2.1. Curriculum básico de matemáticas.....	267

7.2.2. Curriculum básico de castellano.....	272
Capítulo 8. El curriculum prescrito. Presentación y análisis de datos.....	281
8.1. Objetivos.....	282
8.1.1. Matemáticas.....	286
8.1.2. Castellano.....	294
8.1.3. Matemáticas-Castellano.....	301
8.2. Contenidos.....	304
8.2.1. Matemáticas.....	310
8.2.2. Castellano.....	318
8.2.3. Matemáticas-Castellano.....	328
8.3. Criterios de evaluación.....	332
8.3.1. Matemáticas.....	334
8.3.2. Castellano.....	339
8.3.3. Matemáticas-Castellano.....	344
8.4. Competencias básicas.....	347
8.4.1. Matemáticas.....	351
8.4.2. Castellano.....	364
8.4.3. Matemáticas-Castellano.....	377
Capítulo 9. Relaciones en y entre los elementos curriculares.....	381
9.1. Comparación con 4º ESO, mínimos y curriculum básico.....	381
9.1.1. Objetivos.....	382
9.1.2. Contenidos.....	386
9.1.3. Criterios de evaluación.....	390
9.1.4. Competencias básicas.....	394

9.2. El currículum básico y las otras referencias.....	398
9.2.1. Objetivos.....	398
9.2.2. Contenidos.....	400
9.2.3. Criterios de evaluación.....	401
9.2.4. Competencias básicas.....	403
9.2.5. Una valoración general sobre la comparación entre las referencias....	404
9.3. Coherencia entre los elementos curriculares.....	407
9.3.1. Los elementos curriculares de 2º PDC en comparación con las tres referencias.....	407
9.3.2. Los elementos curriculares de 2º PCPI en comparación con las tres referencias.....	413
9.4. Equivalencia curricular.....	419
9.4.1. Los elementos curriculares y las tres referencias en 2º de PDC.....	420
9.4.2. Los elementos curriculares y las tres referencias en 2º de PCPI.....	421
9.5. Comparación entre las dos materias.....	423
9.6. Las tres referencias.....	431
9.7. Los elementos curriculares de 2º PDC y 2º PCPI, y sus semejanzas respecto a las tres referencias.....	438
9.7.1. La comparación con 4º de ESO.....	439
9.7.2. La comparación con las enseñanzas mínimas de 4º de ESO.....	446
9.7.3. La comparación con el currículum básico definido por los expertos.....	454
Capítulo 10. Conclusiones.....	463
10.1. Conclusiones respecto a las comparaciones entre los currícula.....	464
10.1.1. Conclusiones derivadas de la comparación con 4º de ESO.....	464

10.1.2. Conclusiones derivadas de la comparación con las enseñanzas mínimas.....	467
10.1.3. Conclusiones derivadas de la comparación con el currículum básico.....	469
10.2. Conclusiones respecto a la exclusión a la exclusión o inclusión educativa del currículum prescrito de 2º PDC y 2º PCPI.....	473
10.2.1. A través de la zonificación de la inclusión y la exclusión.....	475
10.2.2. A través de la tipología de la exclusión.....	478
10.3. Consecuencias sobre el derecho a la educación y el fracaso escolar.....	481
10.4. Propuestas de mejora.....	485
10.5. Posibilidades de ampliar la investigación.....	492
BIBLIOGRAFÍA.....	497
ANEXOS.....	525

ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS, GRÁFICOS y TABLAS

Índice de Cuadros

Cuadro 2.1. Principales efectos para la sociedad de la no exclusión educativa del individuo.....	103
Cuadro 2.2. Principales efectos para el individuo del disfrute del derecho a la educación.....	104
Cuadro 10.1. Posibles efectos de la aplicación del PDC y del PCPI a alumnos situados en algunas de las subzonas de vulnerabilidad o riesgo de exclusión.....	474
Cuadro 10.2. Subzonas en las que puede desembocar el alumno dependiendo de la aplicación o no de Programas de Diversificación Curricular.....	476
Cuadro 10.3. Subzonas en las que puede desembocar el alumno dependiendo de la aplicación o no de Programas de Diversificación Curricular.....	477

Índice de Figuras

Figura 1.1. La formación y el mercado de trabajo.....	47
Figura 2.1. Evolución de los perfiles de las pirámides de estratificación en las sociedades industrializadas. Las Sociedades tecnológicas avanzadas..	70
Figura 2.2. Zonas de marginación/integración.....	76
Figura 2.3. Curricula diferenciados conducen a la obtención del graduado en ESO.....	130
Figura 2.4. Un curriculum común conduce a la obtención del graduado en ESO...	132

Figura 2.5. Dos posibilidades dentro del currículum común.....	136
Figura 2.6. Zonas y subzonas durante y al final de la escolarización.....	149
Figura 2.7. Tipos de exclusión educativa.....	153
Figura 6.1. Valoraciones de las categorías de cantidad y relevancia.....	262
Figura 10.1. Representación gráfica del currículum de 2º PDC y 2º PCPI en su comparación con 4º de ESO.....	466
Figura 10.2. Representación gráfica del currículum de 2º de PDC y 2º de PCPI en comparación con las enseñanzas mínimas.....	469
Figura 10.3. Representación gráfica del currículum de 2º PDC y 2º PCPI en comparación con el currículum básico de los expertos.....	471
Figura 10.4. Propuesta de currículum común.....	489
Figura 10.5. Propuesta de currícula diferenciados.....	490

. Índice de Gráficos

Gráfico 1.1. Rendimiento de los alumnos españoles en lectura en función de la repetición del curso.....	53
Gráfico 1.2. Distribución del alumnado en función de la repetición de curso y puntuación media en matemáticas en España, la OCDE, la UE y en las Comunidades Autónomas.....	54
Gráfico 1.3. Distribución del alumnado en función de la repetición de curso y puntuación media en lectura y ciencias en España, la OCDE, la UE y en las Comunidades Autónomas.....	55
Gráfico 2.1. Tasas de desempleo y nivel de formación por en España, OCDE y UE.....	92

Índice de Tablas

Tabla 1.1. Tasa bruta de población que finaliza ESO (Graduado en Secundaria)...	39
Tabla 1.2. Abandono educativo temprano en Europa.....	42
Tabla 1.3. Tasa de graduación en Bachillerato y Ciclos de Grado Medio en España. Curso 2011-12.....	44
Tabla 1.4. Distribución porcentual de la población adulta de 25 a 34 años según nivel de formación, por grupos de edad. Año 2011.....	46
Tabla 1.5. Tasas de idoneidad en las edades de 8, 10, 12, 14 y 15 años. Curso 2011-12.....	51
Tabla 3.1. Evolución horaria de las materias de matemáticas y castellano correspondientes a las Enseñanzas Mínimas para la ESO.....	166
Tabla 4.1. Alumnado matriculado en Programas de Cualificación Profesional inicial.....	218
Tabla 4.2. Distribución del alumnado de nuevo ingreso en PCPI según procedencia. Curso 2011-12.....	219
Tabla 4.3. Porcentaje de alumnado que cursa módulos voluntarios para la obtención del Título de Graduado en ESO.....	220
Tabla 4.4. Alumnado matriculado en Programas de Diversificación Curricular (expresado en % sobre el total de alumno matriculado en ESO).....	221
Tabla 4.5. Porcentaje de alumnado que cursa Programas de Diversificación Curricular en 3 ^{er} y 4 ^o curso.....	222
Tabla 4.6. Alumnos que promocionan y titulan en PDC. Asturias.....	224
Tabla 4.7. Porcentaje de graduados ESO a través de 2 ^o PDC. Comunidad de Madrid.....	225
Tabla 4.8. Porcentaje de promoción en Programas de Garantía Social. Asturias...	226
Tabla 4.9. Resultados de certificación módulos voluntarios PCPI de la Comunidad de Madrid.....	226
Tabla 4.10. Tasa bruta población finaliza ESO a través PCPI -Módulos voluntarios por CCAA-.....	227

Tabla 6.1. Perfil de los expertos que han colaborado en la materia de matemáticas.....	254
Tabla 6.2. Perfil de los expertos que han colaborado en la materia de castellano...	255
Tabla 7.1. Resumen del número de ítems básicos en matemáticas tras las dos rondas de Delphi.....	266
Tabla 7.2. Resumen del número de ítems básicos en castellano tras las dos rondas de Delphi.....	267
Tabla 8.1. Resumen objetivos de matemáticas.....	289
Tabla 8.2. Cuadro resumen de objetivos matemáticas. Comparación con 4º ESO..	291
Tabla 8.3. Cuadro resumen de objetivos matemáticas. Comparación con mínimos 4º de ESO.....	292
Tabla 8.4. Cuadro resumen de objetivos matemáticas. Comparación con currículum básico.....	293
Tabla 8.5. Resumen objetivos de castellano.....	296
Tabla 8.6. Cuadro resumen de objetivos castellano. Comparación con 4º ESO.....	298
Tabla 8.7. Cuadro resumen de objetivos castellano. Comparación con mínimos de 4º ESO.....	299
Tabla 8.8. Cuadro resumen de objetivos castellano. Comparación con currículum básico.....	300
Tabla 8.9. Comparación objetivos matemáticas-castellano de 2º PDC con respecto a 4º ESO.....	301
Tabla 8.10. Comparación objetivos matemáticas-castellano de 2º PDC con respecto a mínimos de 4º ESO.....	302
Tabla 8.11. Comparación objetivos matemáticas-castellano de 2º PDC con respecto al currículum básico.....	302
Tabla 8.12. Comparación objetivos matemáticas-castellano de 2º PCPI con respecto a 4º ESO.....	303
Tabla 8.13. Comparación objetivos matemáticas-castellano de 2º PCPI con respecto a mínimos de 4º ESO.....	303
Tabla 8.14. Comparación objetivos matemáticas-castellano de 2º PCPI con respecto al currículum básico.....	303

Tabla 8.15. Número de horas semanales por materia en 4º ESO, 2º de PDC y 2º PCPI.....	307
Tabla 8.16. Resumen contenidos de matemáticas.....	311
Tabla 8.17. Resumen de contenidos de matemáticas por bloques.....	313
Tabla 8.18. Cuadro resumen de contenidos de matemáticas. Comparación con 4º ESO.....	315
Tabla 8.19. Cuadro resumen de contenidos de matemáticas. Comparación con mínimos de 4º ESO.....	316
Tabla 8.20. Cuadro resumen de contenidos de matemáticas. Comparación con el curriculum básico.....	317
Tabla 8.21. Resumen contenidos de castellano.....	319
Tabla 8.22. Resumen de contenidos de castellano por bloques.....	323
Tabla 8.23. Cuadro resumen de contenidos de castellano. Comparación con 4º ESO.....	325
Tabla 8.24. Cuadro resumen de contenidos de castellano. Comparación con mínimos de 4º ESO.....	326
Tabla 8.25. Cuadro resumen de contenidos de castellano. Comparación con curriculum básico.....	327
Tabla 8.26. Comparación contenidos matemáticas-castellano de 2º PDC con respecto a 4º ESO.....	329
Tabla 8.27. Comparación contenidos matemáticas-castellano de 2º PDC con respecto a mínimos de 4º ESO.....	329
Tabla 8.28. Comparación contenidos matemáticas-castellano de 2º PDC con respecto al curriculum básico.....	329
Tabla 8.29. Comparación contenidos matemáticas-castellano de 2º PCPI con respecto a 4º ESO.....	330
Tabla 8.30. Comparación contenidos matemáticas-castellano de 2º PCPI con respecto a mínimos de 4º ESO.....	331
Tabla 8.31. Comparación contenidos matemáticas-castellano de 2º PCPI con respecto al curriculum básico.....	331
Tabla 8.32. Resumen criterios de evaluación de matemáticas.....	335

Tabla 8.33. Cuadro resumen de criterios de evaluación de matemáticas. Comparación con 4º ESO.....	336
Tabla 8.34. Cuadro resumen de criterios de evaluación de matemáticas. Comparación con mínimos 4º ESO.....	337
Tabla 8.35. Cuadro resumen de criterios de evaluación de matemáticas. Comparación con currículum básico.....	338
Tabla 8.36. Cuadro resumen criterios de evaluación de castellano.....	340
Tabla 8.37. Cuadro resumen de criterios de evaluación de castellano. Comparación con 4º ESO.....	341
Tabla 8.38. Cuadro resumen de criterios de evaluación de castellano. Comparación con mínimos 4º ESO.....	342
Tabla 8.39. Cuadro resumen de criterios de evaluación de castellano. Comparación con currículum básico.....	343
Tabla 8.40. Comparación criterios de evaluación matemáticas-castellano de 2º PDC con respecto a 4º ESO.....	344
Tabla 8.41. Comparación criterios de evaluación matemáticas-castellano de 2º PDC con respecto a mínimos de 4º ESO.....	345
Tabla 8.42. Comparación criterios de evaluación matemáticas-castellano de 2º PDC con respecto al currículum básico.....	345
Tabla 8.43. Comparación criterios de evaluación matemáticas-castellano de 2º PCPI con respecto a 4º ESO.....	346
Tabla 8.44. Comparación criterios de evaluación matemáticas-castellano de 2º PCPI con respecto a mínimos de 4º ESO.....	346
Tabla 8.45. Comparación criterios de evaluación matemáticas-castellano de 2º PCPI con respecto al currículum básico.....	346
Tabla 8.46. Competencias básicas en objetivos de matemáticas.....	353
Tabla 8.47. Las competencias básicas en los objetivos de matemáticas de los diferentes curricula.....	354
Tabla 8.48. Competencias básicas en contenidos de matemáticas.....	355
Tabla 8.49. Las competencias básicas en los contenidos de matemáticas de los diferentes curricula.....	357

Tabla 8.50. Competencias básicas en criterios de evaluación de matemáticas.....	358
Tabla 8.51. Las competencias básicas en los criterios de evaluación de matemáticas de los diferentes curricula.....	359
Tabla 8.52. Cuadro resumen competencias básicas de matemáticas de los diferentes curricula.....	360
Tabla 8.53. Cuadro resumen de competencias básicas matemáticas. Comparación con 4º ESO.....	361
Tabla 8.54. Cuadro resumen de competencias básicas matemáticas. Comparación con mínimos 4º ESO.....	362
Tabla 8.55. Cuadro resumen de competencias básicas matemáticas. Comparación con curriculum básico.....	363
Tabla 8.56. Competencias básicas en objetivos de castellano.....	365
Tabla 8.57. Las competencias básicas en los objetivos de castellano de los diferentes curricula.....	366
Tabla 8.58. Competencias básicas en contenidos de castellano.....	367
Tabla 8.59. Las competencias básicas en los contenidos de castellano de los diferentes curricula.....	369
Tabla 8.60. Competencias básicas en criterios de evaluación de castellano.....	370
Tabla 8.61. Las competencias básicas en los criterios de evaluación de castellano de los diferentes curricula.....	372
Tabla 8.62. Cuadro resumen competencias básicas de castellano en los diferentes curricula.....	373
Tabla 8.63. Cuadro resumen de competencias básicas castellano. Comparación con 4º ESO.....	374
Tabla 8.64. Cuadro resumen de competencias básicas castellano. Comparación con mínimos 4º ESO.....	375
Tabla 8.65. Cuadro resumen de competencias básicas castellano. Comparación con curriculum básico.....	376
Tabla 8.66. Comparación competencia básicas matemáticas-castellano de 2º PDC con respecto a 4º ESO.....	377

Tabla 8.67. Comparación competencias básicas matemáticas-castellano de 2º PDC con respecto a mínimos de 4º ESO.....	378
Tabla 8.68. Comparación competencias básicas matemáticas-castellano de 2º PDC con respecto al currículum básico.....	378
Tabla 8.69. Comparación competencias básicas matemáticas-castellano de 2º PCPI con respecto a 4º ESO.....	379
Tabla 8.70. Comparación competencias básicas matemáticas-castellano de 2º PCPI con respecto a mínimos de 4º ESO.....	379
Tabla 8.71. Comparación competencias básicas matemáticas-castellano de 2º PCPI con respecto al currículum básico.....	380
Tabla 9.1. Cuadro de objetivos matemáticas 2º PDC. Comparación con 4º ESO, mínimos y currículum básico.....	382
Tabla 9.2. Cuadro de objetivos castellano 2º PDC. Comparación con 4º ESO, mínimos y currículum básico.....	383
Tabla 9.3. Cuadro de objetivos matemáticas 2º PCPI. Comparación con 4º ESO, mínimos y currículum básico.....	384
Tabla 9.4. Cuadro de objetivos castellano 2º PCPI. Comparación con 4º ESO, mínimos y currículum básico.....	385
Tabla 9.5. Cuadro de contenidos matemáticas 2º PDC. Comparación con 4º ESO, mínimos y currículum básico.....	386
Tabla 9.6. Cuadro de contenidos castellano 2º PDC. Comparación con 4º ESO, mínimos y currículum básico.....	387
Tabla 9.7. Cuadro de contenidos matemáticas 2º PCPI. Comparación con 4º ESO, mínimos y currículum básico.....	388
Tabla 9.8. Cuadro de contenidos castellano 2º PCPI. Comparación con 4º ESO, mínimos y currículum básico.....	389
Tabla 9.9. Cuadro de criterios de evaluación matemáticas 2º PDC. Comparación con 4º ESO, mínimos y currículum básico.....	390
Tabla 9.10. Cuadro de criterios de evaluación castellano 2º PDC. Comparación con 4º ESO, mínimos y currículum básico.....	391
Tabla 9.11. Cuadro de criterios de evaluación matemáticas 2º PCPI. Comparación con 4º ESO, mínimos y currículum básico.....	392

Tabla 9.12. Cuadro de criterios de evaluación castellano 2º PCPI. Comparación con 4º ESO, mínimos y curriculum básico.....	393
Tabla 9.13. Cuadro de competencias básicas matemáticas 2º PDC. Comparación con 4º ESO, mínimos y curriculum básico.....	394
Tabla 9.14. Cuadro de competencias básicas castellano 2º PDC. Comparación con 4º ESO, mínimos y curriculum básico.....	395
Tabla 9.15. Cuadro de competencias básicas matemáticas 2º PCPI. Comparación con 4º ESO, mínimos y curriculum básico.....	396
Tabla 9.16. Cuadro de competencias básicas castellano 2º PCPI. Comparación con 4º ESO, mínimos y curriculum básico.....	397
Tabla 9.17. Cuadro resumen de objetivos matemáticas. Comparación de las otras dos referencias con el curriculum básico.....	399
Tabla 9.18. Cuadro resumen de objetivos castellano. Comparación de las otras dos referencias con el curriculum básico.....	399
Tabla 9.19. Cuadro resumen de contenidos de matemáticas. Comparación de las otras dos referencias con el curriculum básico.....	400
Tabla 9.20. Cuadro resumen de contenidos de castellano. Comparación de las otras dos referencias con el curriculum básico.....	401
Tabla 9.21. Cuadro resumen de criterios de evaluación de matemáticas. Comparación de las otras dos referencias con el curriculum básico....	402
Tabla 9.22. Cuadro resumen de criterios de evaluación de castellano. Comparación de las otras dos referencias con el curriculum básico....	402
Tabla 9.23. Cuadro resumen de competencias básicas de matemáticas. Comparación de las otras dos referencias con el curriculum básico....	403
Tabla 9.24. Cuadro resumen de las competencias básicas de castellano. Comparación de las otras dos referencias con el curriculum básico.....	404
Tabla 9.25. Cuadro de matemáticas. Comparación de los elementos curriculares de 2º PDC con 4º ESO.....	407
Tabla 9.26. Cuadro de castellano. Comparación de los elementos curriculares de 2º PDC con 4º ESO.....	408
Tabla 9.27. Cuadro de matemáticas. Comparación de los elementos curriculares de 2º PDC con mínimos.....	409

Tabla 9.28. Cuadro de castellano. Comparación de los elementos curriculares de 2º PDC con mínimos.....	410
Tabla 9.29. Cuadro de matemáticas. Comparación de los elementos curriculares de 2º PDC con el currículum básico.....	411
Tabla 9.30. Cuadro de castellano. Comparación de los elementos curriculares de 2º PDC con el currículum básico.....	412
Tabla 9.31. Cuadro de matemáticas. Comparación de los elementos curriculares de 2º PCPI con 4º ESO.....	413
Tabla 9.32. Cuadro de castellano. Comparación de los elementos curriculares de 2º PCPI con 4º ESO.....	414
Tabla 9.33. Cuadro de matemáticas. Comparación de los elementos curriculares de 2º PCPI con mínimos.....	415
Tabla 9.34. Cuadro de castellano. Comparación de los elementos curriculares de 2º PCPI con mínimos.....	416
Tabla 9.35. Cuadro de matemáticas. Comparación de los elementos curriculares de 2º PCPI con el currículum básico.....	417
Tabla 9.36. Cuadro de castellano. Comparación de los elementos curriculares de 2º PCPI con el currículum básico.....	418
Tabla 9.37. Comparación en matemáticas de los elementos curriculares de 2º PDC con las tres referencias.....	420
Tabla 9.38. Comparación en castellano de los elementos curriculares de 2º PDC con las tres referencias.....	420
Tabla 9.39. Comparación en matemáticas de los elementos curriculares de 2º PCPI con las tres referencias.....	421
Tabla 9.40. Comparación en castellano de los elementos curriculares de 2º PCPI con las tres referencias.....	422
Tabla 9.41. Matemáticas-Castellano 2º PDC.....	424
Tabla 9.42. Matemáticas-Castellano 2º PCPI.....	426
Tabla 9.43. Matemáticas 2º PDC-2º PCPI.....	428
Tabla 9.44. Castellano 2º PDC-2º PCPI.....	430
Tabla 9.45. 2º PDC- 2ºPCPI. Comparación con 4º ESO.....	432

Tabla 9.46. 2º PDC-2º PCPI. Comparación con Mínimos.....	434
Tabla 9.47. 2º PDC-2º PCPI. Comparación con el curriculum básico.....	436
Tabla 9.48. Objetivos de 2º PDC matemáticas y castellano en su comparación con 4º ESO.....	439
Tabla 9.49. Objetivos de 2º PCPI matemáticas y castellano en su comparación con 4º ESO.....	440
Tabla 9.50. Contenidos de 2º PDC matemáticas y castellano en su comparación con 4º ESO.....	441
Tabla 9.51. Contenidos de 2º PCPI matemáticas y castellano en su comparación con 4º ESO.....	442
Tabla 9.52. Criterios de evaluación de 2º PDC matemáticas y castellano en su comparación con 4º ESO.....	442
Tabla 9.53. Criterios de evaluación de 2º PCPI matemáticas y castellano en su comparación con 4º ESO.....	443
Tabla 9.54. Competencias básicas de 2º PDC matemáticas y castellano en su comparación con 4º ESO.....	444
Tabla 9.55. Competencias básicas de 2º PCPI matemáticas y castellano en su comparación con 4º ESO.....	445
Tabla 9.56. Equivalencia de los elementos curriculares de 2º PDC y 2º PCPI en su comparación con 4º ESO.....	446
Tabla 9.57. Objetivos de 2º PDC matemáticas y castellano en su comparación con mínimos de 4º de ESO.....	447
Tabla 9.58. Objetivos de 2º PCPI matemáticas y castellano en su comparación con mínimos de 4º ESO.....	448
Tabla 9.59. Contenidos de 2º PDC matemáticas y castellano en su comparación con mínimos de 4º ESO.....	448
Tabla 9.60. Contenidos de 2º PCPI matemáticas y castellano en su comparación con mínimos de 4º ESO.....	449
Tabla 9.61. Criterios de evaluación de 2º PDC matemáticas y castellano en su comparación con mínimos de 4º ESO.....	450
Tabla 9.62. Criterios de evaluación de 2º PCPI matemáticas y castellano en su comparación con mínimos de 4º ESO.....	450

Tabla 9.63. Competencias básicas de 2º PDC matemáticas y castellano en su comparación con mínimos de 4º ESO.....	451
Tabla 9.64. Competencias básicas de 2º PCPI matemáticas y castellano en su comparación con mínimos de 4º ESO.....	452
Tabla 9.65. Equivalencia de los elementos curriculares de 2º PDC y 2º PCPI en su comparación con mínimos de 4º ESO.....	453
Tabla 9.66. Objetivos de 2º PDC matemáticas y castellano en su comparación con el currículum básico.....	454
Tabla 9.67. Objetivos de 2º PCPI matemáticas y castellano en su comparación con el currículum básico.....	455
Tabla 9.68. Contenidos de 2º PDC matemáticas y castellano en su comparación con el currículum básico.....	456
Tabla 9.69. Contenidos de 2º PCPI matemáticas y castellano en su comparación con el currículum básico.....	456
Tabla 9.70. Criterios de evaluación de 2º PDC matemáticas y castellano en su comparación con el currículum básico.....	457
Tabla 9.71. Criterios de evaluación de 2º PCPI matemáticas y castellano en su comparación con el currículum básico.....	458
Tabla 9.72. Competencias básicas de 2º PDC matemáticas y castellano en su comparación con el currículum básico.....	459
Tabla 9.73. Competencias básicas de 2º PCPI matemáticas y castellano en su comparación con el currículum básico.....	460
Tabla 9.74. Equivalencia de los elementos curriculares de 2º PDC y 2º PCPI en su comparación con el currículum básico.....	461

INTRODUCCIÓN

Sin un cumplimiento satisfactorio del derecho a la educación, no sólo la vida de cada uno se empobrece y se limita su horizonte, sino que, difícilmente, se pueden realizar otros derechos, como el de la libre expresión, la participación política o el derecho al trabajo en las sociedades avanzadas. Desde el concepto de ciudadanía moderna, se trata de un derecho dirigido a facilitar la inclusión de los individuos con todas las posibilidades para participar plenamente en la sociedad (Gimeno, 2000: 63).

El fracaso escolar

Después de veinte años dedicados a la educación en distintos niveles y desde distintas funciones, y sintiéndome ante todo profesor, veo con absoluta preocupación el problema de lo que comúnmente se denomina fracaso escolar en España y más en concreto, en la Comunidad Valenciana, de donde soy. Los datos que se presentan año a año nos muestran una realidad increíble e imposible de permitir, pero que la sociedad asume acostumbrada a la misma. Los ciudadanos¹ en ocasiones comentamos algún dato respecto al fracaso que nos ha podido sorprender al oírlo, pero como si fuese de un cierto país lejano, ajeno al nuestro, y del que no formáramos parte. Y sorprende este comportamiento del ciudadano medio, frío y distante, con el comentario común en muchas tertulias cotidianas y en medios de comunicación, en que ante cualquier problema se asevera que la gran solución al mismo sería mayor y mejor educación. Muchas conversaciones acaban con la coletilla “...eso se solucionaría con más educación; eso se debería enseñar en la escuela”.

Desgraciadamente, los ciudadanos no vemos incompatible que la educación sea un enorme beneficio para la sociedad con permanecer impasibles con unas cifras que no nos pueden hacer augurar un futuro esperanzador. Es como si creyéramos en los milagros, que tal vez se puedan producir ocasionalmente, pero, al final, lo que se

¹ En la confección de esta tesis he empleado en algunas ocasiones tanto la forma masculina como la femenina para referirme a ambos sexos, mientras que otras veces, con la finalidad de agilizar la lectura, únicamente he utilizado el masculino genérico. En todos los casos, lo he hecho desde la más profunda convicción del absoluto plano de igualdad entre todas las personas independientemente de su género.

impone es la relación directa entre la formación de la población y el bienestar económico y social de la misma. Nuestro país no puede ser un ejemplo de progreso económico cuando una tercera parte de nuestros jóvenes entre los 18 y 24 años no tienen ni un Ciclo de Grado Medio, ni a corto plazo tienen la pretensión de obtenerlo. En el año 2010 España colaboró en que Europa fuese incapaz de llegar al objetivo que se había planteado del 10% en abandono educativo temprano, y además lo hizo con empeño (el único país peor que nosotros fue Malta). Esa es una realidad que nuestra sociedad no puede ni debe soportar ni un instante más, porque vivimos en una economía que necesita ciudadanos cada vez más formados. Y esta formación no sólo la necesitamos en el momento que terminamos los estudios, sino que irremediablemente vamos a tener que estar continuamente formándonos para no quedarnos atrás y no ser expulsados del mercado de trabajo.

La educación es la gran inversión que tiene que realizar una sociedad; además, sin lugar a dudas, es la más rentable. Melgarejo nos describe la situación de un país como Finlandia, ejemplo de nivel educativo en Europa y en el mundo.

Hay más de 1.900 bibliotecas públicas en el país, y 250 autobuses bibliotecas. El número de volúmenes por 1.000 habitantes es el mayor del mundo: 7.226 (cuatro veces más que España). Este factor ayuda enormemente al proceso educativo. Otra variable es que los programas de televisión y las películas extranjeras no se traducen al finés o al sueco. Todas estas películas están subtituladas, con lo cual desde muy pequeños los niños y niñas finlandeses deben aprender idiomas, especialmente inglés. Al estar subtituladas las películas y los dibujos los niños deben de aprender a leer los subtítulos muy rápidamente, con lo que indirectamente se potencia la lectura al ver la televisión. El Estado directamente, o a través de los municipios, financia numerosas fundaciones musicales y de danza de todo el país (Melgarejo, 2006: 248).

España está muy lejos de asumir ese compromiso que tiene Finlandia con la educación de sus ciudadanos y con su futuro.

¿Qué va a suceder en este país con esos jóvenes que no tienen ni un Ciclo de Grado Medio? Lo normal, salvo que empiecen a reciclarse desde ya, es que acaben con graves dificultades de encontrar un trabajo y si lo hacen, con más posibilidades que otros de perderlo, porque son perfectamente sustituibles; más cuando avancen en edad. Tienen muchas posibilidades de acabar en lo que se denomina la exclusión social,

derivada de una exclusión educativa previa, de un fracaso escolar anterior. En cualquier sociedad medianamente responsable, medianamente inteligente ante cifras como las nuestras, estarían aunando fuerzas, remando en el mismo sentido -alumnos, familias, profesores, centros educativos, Administración, medios de comunicación-, intentando erradicar hasta llevarlo a lo ínfimo el fracaso, la exclusión educativa y todas las consecuencias que conlleva. No puedo estar en mayor sintonía con las palabras que se expresan en el preámbulo de la LOE: *“una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos”*. Pero nos quedamos solamente en las palabras. Los hechos, las realidades y las cifras son muy tozudas. No somos un país que apueste por la educación. Eso sí, como he dicho anteriormente, nos quejamos mucho de que ésta, en España, no funciona.

Lo que no debemos olvidar nunca es que detrás del “fracaso escolar” tenemos sobre todo personas que van a tener múltiples dificultades, porque el no poder acceder a una educación básica va a limitar su vida en múltiples aspectos. Estoy hablando de trabajo, de cultura, de poder tener más posibilidades de elegir. Detrás de esas cifras tenemos jóvenes que se van a tener que mover en una sociedad que cada vez valora más la formación, en la que es difícil ser empleado si no tienes un nivel de estudios cada vez más elevado. Pero la educación es muchísimo más; no podemos ni debemos centrarnos en sus consecuencias económicas; su finalidad principal es la de formar ciudadanos que participen de manera activa en el progreso de la sociedad a la que pertenecen.

Es por todo lo expuesto anteriormente por lo que consideré el fracaso escolar el elemento fundamental de estudio cuando comencé el doctorado. Tenía muy claro el tema, el objeto del Trabajo de Investigación, pero no así el asunto sobre el que tratarlo (Wrights Mills, 1961: 226). En un principio, mi voluntad era la de investigar de una forma global el fracaso escolar en la Comunidad Valenciana, por qué sus cifras eran tan distintas a las de otras Comunidades de España con las que compartíamos una misma Ley de educación. Me planteaba la pregunta de cuáles podían ser las causas por las que en los diez últimos años en la Comunidad Valenciana el fracaso escolar había crecido más que en ninguna otra Comunidad y había pasado de estar por debajo de la media española a ser de las primeras Comunidades en este aspecto. Aunque me resultaba muy

atractiva la idea, un tema tan general encerraba la dificultad de poderlo convertir en objeto de investigación; no encontraba la manera de abordarlo de una forma clara.

Es por ese motivo por el que intenté dirigir mis preocupaciones hacia otro asunto dentro del fracaso escolar. Había realizado un trabajo, en la fase de docencia del doctorado, que consiguió que fijara mi atención en la situación educativa en Asturias por su muy alta tasa de graduados en Educación Secundaria Obligatoria², debido entre otras razones al importante nivel de éxito³ en el Programa de Diversificación Curricular⁴. Además, en el colegio en el que estoy, los PDC están implantados con un magnífico resultado, y con muy buena consideración por parte de los compañeros que lo imparten.

Por otra parte, me encontré por aquellos días un titular de prensa referido a la federación de enseñanza de UGT de la C. Valenciana, en el que se afirmaba que con la generalización de los Programas de Cualificación Profesional Inicial⁵ *“se reduciría el fracaso escolar en un 50%, y su tasa se situaría en el 20%, lejos aún del objetivo de la UE que señalaba que para el año 2010, el abandono educativo temprano no debería superar el 10%”*⁶. También por entonces me llamó la atención la enorme importancia que se daba a estos dos programas en el texto del frustrado Pacto Social y Político por la Educación (Ministerio de Educación, 2010a).

Me planteaba múltiples preguntas, pero muy generales sobre ambos programas, como las siguientes: ¿Podría la generalización de los PDC y los PCPI acercarnos a conseguir unas cifras de fracaso escolar similares a la media europea? ¿Qué habría que mejorar en ambos programas desde el punto de vista de profesores y alumnos? ¿En qué medida ayudan a los alumnos a evitar el fracaso escolar? ¿Coinciden ambos puntos de

² En adelante, utilizaremos en múltiples ocasiones, las siglas ESO para referirnos a ella.

³ Ver Informe del rendimiento académico en Asturias. Curso 2006/07. También en los siguientes se aprecia este nivel de éxito. Consejería de Educación y Ciencias de Asturias (2007).

⁴ En adelante, utilizaremos las siglas PDC en muchos casos para referirnos a este programa.

⁵ En adelante, utilizaremos en muchas ocasiones las siglas PCPI para referirnos a este programa.

⁶ Comunicado de prensa 1-12-2009 de UGT Valencia. Federación de enseñanza.

vista? ¿Qué se está haciendo bien en ambos programas para que alumnos que no obtenían buenos resultados en ESO ahora sí los obtengan? ¿Atienden al mismo público? ¿Se debería prescindir de alguno de los dos? ¿Acceden los alumnos de estos programas a ciclos formativos? ¿Un alumno que no obtiene el título en ESO en el aula ordinaria lo obtendría en un PCPI? ¿Y en un PDC? ¿Tienen el mismo valor todos los títulos de Graduado en ESO? ¿Se están disfrazando las cifras del fracaso escolar con el acceso cada vez mayor de alumnos a estos programas?

La perspectiva de la exclusión educativa

Era evidente que tenía que concretar más, y es así como indagando en este tema, llegué a leer el trabajo que ha estado realizando el profesor Escudero, y me encontré con un enfoque distinto de lo que normalmente se conoce como fracaso escolar: la exclusión educativa. Sin duda, el que coincidiera en muchas ocasiones en sus razonamientos hizo que yo también quisiera enfocar mi trabajo desde esa perspectiva y de ahí que comenzara a sumergirme en el estudio de la exclusión social y educativa. En mi decisión incidió la argumentación de Escudero de que el término fracaso escolar *“dirige más la atención hacia un resultado o producto, silenciando, entonces, procesos y trayectorias que seguramente lo fueron creando en el tiempo. De ahí que, también con frecuencia, se vincule más a medidas reactivas (repeticiones, asignación de etiquetas que marcan destinos posteriores, medidas especiales, obstáculos para seguir los estudios, etc.) que a actuaciones preventivas. Y, desde luego, al fracaso le envuelve un halo social y personal que propende mucho más a atribuir responsabilidades y culpas a las “víctimas” que a repartirlas entre otros actores diferentes o instancias, también partícipes sin ninguna duda”* (Escudero, 2006: 10). Estas palabras y el hecho que la perspectiva de la exclusión educativa posibilitara ser más precisos, diferenciar zonas intermedias, así como comprender el fenómeno haciendo hincapié en otros factores son las que me animaron definitivamente a seguir este camino.

No quiero ni puedo negar la enorme influencia del profesor Escudero en mi trabajo, todo lo contrario. Sus publicaciones, sus escritos, me han servido de guía constantemente en él, y es el hilo conductor del que he ido tirando en mi investigación.

Ha sido, sin lugar a dudas, mi referencia principal, sin perjuicio de otros muchos autores cuyos pensamientos también han sido relevantes en la tesis.

Resultaba suficiente el que me atrajera esa perspectiva nueva para mí de mirar el fracaso escolar, pero también coincidió que el profesor Escudero y su equipo se habían centrado en los Programas de Garantía Social⁷ (el precedente de los PCPI) y los PDC en la Región de Murcia de una manera extensiva, en muchos colegios, realizando encuestas y entrevistas a profesores y alumnos⁸.

Por todo lo relatado, me planteé estudiar los PDC y los PCPI en comparación con el aula ordinaria de la ESO. En los tres casos, el alumno podía alcanzar la titulación en Educación Secundaria Obligatoria, pero me preguntaba si realmente los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación y las competencias básicas que se daban en los tres resultaban ser iguales o al menos parecidos.

Escudero (2006) sostiene que es muy probable que bajo programas que dicen buscar la inclusión del alumno realmente nos estemos encontrando con programas que consiguen objetivos y contenidos muy distintos que en 4º de ESO, de modo que a esos alumnos no se les incluye, sino que se les excluye del “manjar educativo” del aula ordinaria de la ESO, dándoles un “menú mucho más bajo en calorías”.

Por lo tanto, lo que he intentado en la tesis es, a partir de los datos tan preocupantes que salen todos los días bajo la referencia del fracaso escolar en España, analizar el mismo bajo la perspectiva de la exclusión educativa. Si la educación la consideramos, como no podría ser de otra forma, como un derecho esencial, el fracaso escolar nos sitúa ante ciudadanos que han sido excluidos de alcanzar de muy diferentes maneras y en muy distintos grados, al menos, una porción básica de la misma.

⁷ El artículo 23.2 de la Ley 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) establece la necesidad de estos programas. En adelante también utilizaremos las siglas PGS para referirnos a este programa.

⁸ Martínez, F., Escudero, J.M., González, M^a T., García, R. y otros (2004): Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro. Proyecto (PL/16/FS/00), financiado por la Fundación Séneca. Murcia.

La investigación

El Programa de Diversificación Curricular y el Programa de Cualificación Profesional Inicial son medidas extraordinarias cuyo objetivo original es el de incluir a aquellos alumnos que muestran muchas dificultades en alcanzar el aprendizaje esperado. Pero es posible que bajo estos instrumentos que dicen buscar la inclusión del alumno consigan a la postre una finalidad muy distinta. ¿Realmente los PDC y los PCPI se configuran como herramientas de inclusión o de exclusión educativa?

Ante esta pregunta veía dos respuestas completamente opuestas. Serían de inclusión educativa si consiguen los alumnos de estos programas conocimientos parecidos a los del aula ordinaria, utilizando medios y metodología distintos, pero sin cambiar en gran medida objetivos y contenidos. Y serían de exclusión educativa si lo que hay en realidad es una rebaja sustancial en los elementos del curriculum de estos programas, de forma que mediante ellos el alumno pudiera obtener con más facilidad el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Podría haber realizado, y en un primer momento me lo planteé, una investigación extensiva en la Comunidad Valenciana, como la efectuada por el profesor Escudero para Murcia. Sin embargo, las limitaciones de estar trabajando y realizando el doctorado al mismo tiempo, unido a intentar hacer un planteamiento distinto del de su equipo de investigación, me inclinaron a realizar mi trabajo de investigación, previo a esta tesis, sobre un estudio de caso en un Instituto de Educación Secundaria donde analicé el curriculum prescrito, el curriculum presentado a los profesores y el curriculum moldeado por los mismos, centrándome únicamente en los objetivos y los contenidos y en las dos mismas materias que también he elegido en esta tesis –matemáticas y castellano-.

Tras la exposición del trabajo de investigación y ante la recomendación del Tribunal de que realizará una investigación más intensiva sobre alguna de esas fases del diseño y desarrollo curricular, opté por centrar la tesis en el curriculum prescrito. Además, como a raíz del proceso de descentralización educativa iniciado en España tras la Constitución de 1978, los currícula de las diferentes Comunidades Autónomas difieren

bastante entre sí, elegí el que es más cercano a mí, el de la Comunidad Valenciana, siendo el interrogante principal de la tesis el siguiente: ¿Plantea el legislador valenciano los Programas de Diversificación Curricular y los Programas de Cualificación Profesional Inicial como instrumentos de inclusión o de exclusión educativa?

Por otra parte para responder a esta cuestión principal me fijé algunos interrogantes intermedios como fueron los siguientes:

- ¿Se plantea el legislador de la Comunidad Valenciana objetivos, contenidos, competencias básicas, criterios de evaluación parecidos en estos dos programas a los de 4º de ESO?
- ¿Se plantea el legislador valenciano un curriculum cuyos elementos del mismo sean equivalentes culturalmente al menos a los establecidos en el Real Decreto de enseñanzas mínimas de 4º de ESO?
- ¿Se plantea el legislador de la Comunidad Valenciana al establecer el curriculum del Programa de Diversificación Curricular y el Programa de Cualificación Curricular Inicial proporcionar a los alumnos y alumnas de estos programas un nivel básico, imprescindible de aprendizajes que les garantice en su vida una igualdad de oportunidades con los otros y que les aleje de la exclusión social?

Para tratar de responder a estas cuestiones he realizado un estudio teórico sobre el fracaso escolar desde el punto de vista de la exclusión educativa, así como de estos dos programas dirigidos a alumnos que presentan serias dificultades en lograr los objetivos necesarios para graduarse. He dividido el marco teórico en cinco capítulos. En el primero de ellos, he mostrado una breve ilustración de datos que describen la realidad educativa de España, detallándola por Comunidades Autónomas, y comparándola con la realidad europea. El segundo capítulo, el que ocupa más espacio y constituye el enfoque del trabajo, lo he dedicado a analizar la exclusión social y su traslación a la exclusión educativa, caracterizando a la educación como un derecho esencial para todos, del que nadie tiene que ser privado. En el siguiente capítulo he mostrado una visión de conjunto

de las continuas reformas educativas que se han producido en España, así como del proceso de descentralización educativa que se ha dado a raíz de la Constitución de 1978. El cuarto de los capítulos lo he dedicado al estudio del curriculum prescrito, señalando su importancia y sus funciones. Asimismo, he abordado en él la cuestión de la comprensividad y la atención a la diversidad en el curriculum prescrito de Educación Secundaria Obligatoria, así como también he estudiado las principales características de los dos programas extraordinarios establecidos en la Ley Orgánica de Educación, en los que centro mi investigación, PDC y PCPI, destacando lo que suponen ambos como última oportunidad para los alumnos que los cursan. En el último de los capítulos de este marco teórico he presentado las principales características de la nueva ley de educación, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, que al carecer de amplio consenso podría resultar efímera.

Una vez establecidas las bases teóricas, presento en una segunda parte los resultados de la investigación realizada y las conclusiones que de ella se derivan. Mi propósito ha sido establecer comparaciones entre los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas de 2º de PDC y 2º de PCPI, en contraste con los de 4º de ESO, enseñanzas mínimas de 4º ESO y un curriculum básico del mismo curso definido por el consenso de expertos en las materias de matemáticas y castellano, con la finalidad de comprobar si los diferentes elementos curriculares presentan semejanzas. He utilizado como técnica para la recogida de datos un análisis completo de la legislación de todos los programas, tanto de los dos que son objeto de estudio en esta tesis como de los utilizados como elemento de comparación. Por otra parte, he intentado ser lo más “objetivo” posible en los juicios de valor, para lo cual he recurrido a la técnica Delphi, en el convencimiento de que la coincidencia de varias subjetividades – las que han aportado los expertos- alcanzará un grado de objetividad mínimo. Es lo que se denomina intersubjetividad compartida.

Esta segunda parte de la tesis, también la he dividido en cinco capítulos. En el primero de ellos –el capítulo 6–, he expuesto los anclajes, los fundamentos de la investigación, que son la base para el entendimiento del resto de los capítulos. En el siguiente capítulo presento el curriculum básico que han definido los expertos a través de Delphi para el último de los cursos de Educación Secundaria Obligatoria. En el

capítulo 8 analizaremos los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas de 2º PDC y 2º PCPI en su comparación con las tres referencias tomadas -4º de ESO, enseñanzas mínimas y currículum básico determinado por los expertos-. El penúltimo de los capítulos lo dedicamos a efectuar nuevas comparaciones en y entre los cuatro elementos curriculares estudiados en los diferentes programas. Finalmente, en el capítulo 10, he formulado una serie de conclusiones después de analizar los datos obtenidos en el trabajo de campo desde la perspectiva desarrollada en el marco teórico, así como también he señalado unas propuestas de mejora con la finalidad de garantizar a todo el alumnado el derecho esencial a la educación.

PARTE I

MARCO TEÓRICO

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El curriculum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

Capítulo 1

EL FRACASO ESCOLAR

Un aspecto fundamental a tener en cuenta en cualquier trabajo relacionado con el fracaso escolar es la dificultad de definirlo. Podemos encontrarnos muchas acepciones de este término, y es por eso que necesitamos precisar cómo lo vamos a entender y desde qué enfoque lo vamos a utilizar, porque dependiendo de ello, vamos a incidir en unos u otros aspectos que lo configuran.

En primer lugar, vamos a acercarnos a él a través de las cifras que intentan medirlo y representarlo, y veremos como éstas nos muestran una visión negativa de la educación española. Especialmente dura es la que nos presenta el llamado fracaso escolar certificado, no tanto la que nos ofrecen los resultados de los Informes PISA. Después, pro seguiremos el capítulo mostrando un enfoque del fracaso escolar que nos va acompañar a lo largo de toda la tesis, la perspectiva de la exclusión educativa.

1.1. UNA APROXIMACIÓN ESTADÍSTICA

Si escribimos que el fracaso escolar en el curso 2011-12⁹ en España fue del 24.9% o que en la Comunidad Valenciana en el mismo año se situó en el 37 %, la mayoría de los lectores pensarán que nos estamos refiriendo a los alumnos que no logran graduarse en ESO, dado que esta es la acepción más usual en la que se emplea el término, y además, tiene la cualidad de ser perfectamente mensurable. Otra acepción que tiene la misma cualidad y a la que se refiere con asiduidad la Unión Europea es la de expresar el fracaso en términos de abandono educativo temprano: porcentaje de población entre 18 y 24 años que no ha completado la Educación Secundaria en su 2^a

⁹ Son los últimos resultados publicados por el Ministerio de Educación, en concreto el 29 de Abril de 2014.

etapa y no sigue ningún tipo de estudio. Conocer si en un país es una excepción o no que sus jóvenes no hayan completado la enseñanza secundaria post-obligatoria es una información muy reveladora sobre la formación de los mismos y su futura relación con el empleo. En el caso de España consideramos el Bachillerato y los ciclos de Grado Medio como las enseñanzas de esta segunda etapa no obligatoria de la secundaria¹⁰.

En ambas de las acepciones anteriores nos estamos refiriendo a un resultado numérico, a un resultado académico, en definitiva, a un final de un proceso. No es el objetivo de este trabajo hacer una relación exhaustiva de los datos, pero sí que queremos referirnos a los que nos parecen más esclarecedores y más descriptivos de la realidad, que nos muestra una situación muy preocupante en cuanto a los resultados educativos, y lo que es peor es que la misma se perpetúa en el tiempo.

1.1.1. El fracaso escolar certificado y los objetivos de la Unión Europea

En primer lugar me referiré a los datos de la tasa bruta de población que finaliza Educación Secundaria Obligatoria, que es la relación entre el alumnado que termina los estudios, independientemente de su edad, con la población total de la edad teórica de comienzo del último curso de enseñanza. Éste es un buen indicador del llamado fracaso escolar certificado o administrativo: fracasa quien no obtiene el título de graduado en ESO, no obstante como indica Martínez García (2009: 57) *“Esta aproximación tiene la ventaja de simplificar la operacionalización del concepto, pero el inconveniente de que no sabemos si ese fracaso está asociado a un nivel alto o bajo de conocimientos, destrezas y capacidades”*.

En la tabla 1.1, en la que se muestra la tasa bruta de población que finaliza ESO en España, es importante ver la serie desde el año 99-00 porque es el primer año en que los alumnos de los colegios españoles dejan de estudiar el antiguo 2º de BUP y ya se encuentra completamente activa la Educación Secundaria Obligatoria. Para la comparación de datos he creído oportuno empezar el análisis en este curso. Si no fuese así, se podría haber dicho con razón que no eran comparables los resultados posteriores a ese curso con los obtenidos en años anteriores. En dicha tabla, tomando como

¹⁰ La primera etapa de enseñanza secundaria, también denominada a nivel europeo e internacional educación secundaria inferior, se corresponde en España con los cuatro cursos de ESO.

referencia los alumnos que no finalizaron Educación Secundaria Obligatoria, podemos observar como a nivel estatal las cifras han variado del 31% en el curso 2006-07 -el valor máximo- hasta el 24.9% actual -su valor mínimo-, cifra no muy diferente a la del año de comienzo de la serie. Por otra parte, en la Comunidad Valenciana hemos pasado de estar en el curso inicial de referencia mejor que la media de España en tasa bruta de población que finalizó ESO -1.3 puntos por encima-, a estar 12.1 puntos por debajo de la misma y ocupar los últimos puestos únicamente por delante de la ciudad autónoma de Ceuta. De manera significativa en el curso 2007-08 esta Comunidad llegó a alcanzar una tasa de no graduación del 40.1%, -más de cuatro de cada diez jóvenes valencianos no se graduaban-.

Tabla 1.1. Tasa bruta de población que finaliza E.S.O. (Graduado en Secundaria).

	11-12	10-11	09-10	08-09	07-08	06-07	05-06	04-05	03-04	02-03	01-02	00-01	99-00
Total	75,1	74,7	74,6	73,0	69,4	69,0	69,2	69,8	71,3	71,9	71,9	73,4	73,4
Andalucía	73,5	73,2	73,6	71,0	64,3	65,0	65,0	64,2	66,5	66,7	66,8	72,9	73,3
Aragón	73,1	75,6	72,7	72,6	70,4	72,7	71,4	72,5	71,1	76,4	75,7	75,4	75,4
Asturias (Principado de)	84,2	85,4	86,8	88,4	83,6	81,2	84,6	86,9	81,6	85,6	81,9	84,1	83,0
Balears (Illes)	67,4	67,0	67,9	64,2	61,1	61,3	64,2	64,6	65,8	66,4	70,3	64,5	64,9
Canarias	74,2	70,0	75,3	76,4	70,6	68,2	67,4	66,7	68,2	70,4	69,0	67,5	67,7
Cantabria	82,5	82,8	88,8	84,1	78,0	80,6	77,1	78,7	76,6	79,3	76,8	80,9	76,2
Castilla y León	78,7	77,4	78,2	77,3	74,2	74,8	76,6	77,7	80,1	76,7	78,1	77,4	76,9
Castilla-La Mancha	71,3	68,5	67,6	66,7	64,2	63,9	65,0	67,3	66,9	66,8	65,0	66,6	65,3
Cataluña	80,9	77,9	76,8	76,1	74,8	72,8	71,6	71,8	74,1	75,4	76,3	75,4	75,5
Comunitat Valenciana	63,0	65,9	65,4	62,8	59,9	61,5	60,1	63,7	66,7	68,2	67,6	69,2	74,7
Extremadura	77,0	74,3	75,4	73,8	68,5	65,7	66,5	66,5	66,5	66,3	63,9	66,0	65,4
Galicia	78,8	78,3	77,7	75,5	73,9	74,0	75,5	75,1	76,2	76,6	77,1	75,9	73,1
Madrid	77,7	79,3	77,8	76,5	73,6	71,5	72,2	73,3	73,9	74,3	75,0	75,9	74,3
Murcia	70,7	70,8	70,4	67,6	64,5	64,9	65,9	65,0	65,4	66,1	66,3	65,1	64,4
Navarra	76,5	78,9	78,9	79,6	77,4	75,9	77,9	79,6	79,8	82,1	79,4	81,6	80,4
País Vasco	85,6	86,1	86,3	85,6	84,4	82,9	83,4	83,1	85,7	82,8	82,5	82,2	82,0
Rioja (La)	75,1	70,5	70,0	69,3	64,4	68,8	68,8	69,6	69,9	71,3	68,8	74,3	73,5
Ceuta	52,8	52,9	58,9	53,4	48,4	50,0	49,6	50,0	53,8	48,6	53,7	53,0	52,5
Melilla	66,8	60,2	60,3	56,3	57,0	62,3	60,8	59,4	52,0	53,4	57,4	54,9	52,3

Fuente: Estadísticas de Educación. Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Resultados académicos. Series. Ministerio de Educación.

Es también de destacar en la tabla anterior la gran diferencia que se aprecia entre las distintas Comunidades Autónomas del país, teniendo como todas tienen la misma ley educativa como referencia de su sistema escolar. Mientras existen Comunidades que en el curso 2011-12, último año del que tenemos publicadas estadísticas, no llegan al 70% de tasa bruta de población que finaliza ESO –la ya citada Comunidad Valenciana y Baleares-, hay otras que están por encima del 80% -Cataluña, Cantabria, Asturias y País Vasco-.

En el Informe sobre el sistema educativo español y capital humano (Consejo Económico y Social de España, 2009) se señalan tres elementos que destacan en el análisis del fracaso escolar: uno es éste que hemos señalado, es decir, las diferencias importantes entre las distintas Comunidades Autónomas, el segundo es el de la importancia de la educación primaria y el de poner todos los medios posibles tan pronto surjan las dificultades en el alumnado – a ello me referiré más adelante-, y en cuanto al tercero hace referencia a la constatación de que el fracaso escolar es más acentuado para los hombres que para las mujeres. Los datos del curso 2011-12 son clarificadores respecto a este tercer punto destacado en el informe, tanto en España como en la Comunidad Valenciana, observándose importantes diferencias. La tasa de graduación en ESO de los hombres en España era de un 69.9% y en las mujeres de un 80.6%, una diferencia de 10.7 puntos. Esta diferencia era todavía mayor en el caso de la Comunidad Valenciana, con una tasa de graduación masculina de tan sólo el 56.1% frente a un 70.2% de la femenina, una diferencia de 14.1 puntos. Es preocupante en ambos casos, pero en el caso de los hombres y en Comunidades Autónomas como la valenciana en donde casi uno de cada dos alumnos no se gradúa, es muy difícil encontrar un calificativo para definir esta situación.

A continuación, ilustraremos con otras tres tablas objetivos relacionados con el fracaso escolar que se han ido estableciendo en la Unión Europea y su grado de consecución en España.

a) Abandono Educativo Temprano

El Consejo celebrado en Lisboa en Marzo de 2000 trazó como objetivo conseguir reducir a un 10% el abandono educativo temprano. Esta tasa, como hemos

indicado anteriormente, supone la manera más habitual que tiene Europa de medir el fracaso educativo. Posteriormente, en la Estrategia 2020 para la Unión se volvió a establecer este mismo objetivo, dado que aunque se redujo de un 17.6% en 2000 a un 14.4% (dato de 2009), no se consiguió alcanzar el mismo (Comisión Europea, 2010).

España, como veremos en la siguiente tabla, se sitúa en cifras muy negativas: casi dobla el abandono educativo temprano de la UE y está por tanto muy lejos de alcanzar el objetivo marcado. Nuestro país está por encima de todos los Estados de la Unión Europea, incluyendo a Malta y a Portugal¹¹. Este dato significa que una cuarta parte de nuestros jóvenes entre los 18 y 24 años no tiene ni siquiera un Ciclo de Grado Medio, ni a corto plazo tiene la pretensión de obtenerlo. Esa es una realidad que nuestra sociedad española no debería resignarse a soportar ni un instante más porque vivimos en una economía que necesita ciudadanos cada vez más formados. Y esta formación no sólo la necesitamos los ciudadanos en el momento que terminamos los estudios, sino que inevitablemente vamos a tener que seguir preparándonos para tener un lugar en el del mercado de trabajo. No es casualidad que la Encuesta de Población Activa del 2º trimestre de 2014 (INE, 2014) muestre como un 53.1% de nuestros jóvenes menores de 25 están en el situación de desempleo, dato éste que no se puede desligar de las cifras de abandono educativo temprano que se observan en España.

En España, sólo un tercio de los jóvenes que no obtienen el graduado en ESO vuelven a la formación posteriormente, y de ese tercio, dos de cada tres finalizan sus estudios con éxito (García Gracia, 2013). Y aunque oficialmente se tiene que permanecer en las escuelas hasta los 16 años, dos de cada diez jóvenes que abandonan la escolarización lo hacen antes de los 15 años, bien por las dificultades escolares que presentan, bien por su orientación al mercado de trabajo¹² o bien porque buscan una formación alternativa fuera de la escuela (Casal, García Gracia, Merino y Sánchez Gelabert, 2013). En muchos de esos casos que acaban en abandono escolar, con la ruptura definitiva con la escuela, hay previamente situaciones de absentismo, con asistencia irregular a las clases.

¹¹ En el año 2002 la tasa de abandono temprano de España se situaba en el 30.7%. Sin embargo Portugal presentaba una tasa mucho más alta que España, el 45%, así como también era el caso de Malta que se situaba en el 53.2%.

¹² A pesar de que legalmente es imposible trabajar en España antes de la edad de 16 años.

Tabla 1.2. Abandono Educativo Temprano en Europa

	2002	2007	2012
Unión Europea (28 países)	16,9	14,9	12,7
Alemania	12,5	12,5	10,6
Austria	9,5	10,7	7,6
Bélgica	14,1	12,1	12
Bulgaria	20,7	14,9	12,5
Croacia	8	3,9	4,2
Chipre	15,9	12,5	11,4
Dinamarca	9	12,9	9,1
Eslovenia	5,1	4,1	4,4
España	30,7	31	24,9
Estonia	13,2	14,4	10,5
Finlandia	9,7	9,1	8,9
Francia	13,4	12,6	11,6
Grecia	16,5	14,6	11,4
Hungría	12,2	11,4	11,5
Irlanda	14,6	11,6	9,7
Italia	24,2	19,7	17,6
Letonia	16,9	15,1	10,6
Lituania	13,4	7,4	6,5
Luxemburgo	17	12,5	8,1
Malta	53,2	32,7	22,6
Países Bajos	15,3	11,7	8,8
Polonia	7,2	5	5,7
Portugal	45	36,9	20,8
R. Checa	5,7	5,2	5,5
R. Eslovaca	6,7	6,5	5,3
Reino Unido	17,6	16,6	13,6
Rumanía	23	17,3	17,4
Suecia	10	8	7,5

Fuente: Las cifras de la educación en España. Curso 2011-12. La comparación internacional. Ministerio de Educación

Como se cita en el informe titulado “El abandono educativo temprano: análisis del caso español”, dicho abandono está ligado fundamentalmente “*a la voluntad de encontrar empleo por parte de personas que estiman que no les compensaría obtener información adicional o piensan que la probabilidad de completarla con éxito es demasiado baja*” (IVIE, 2013: 16). Hay alumnos que no encuentran “rentable” seguir

formándose, demorar por más tiempo su ingreso en el mercado de trabajo, de ahí que cuando las posibilidades de encontrar un empleo se reducen también lo hace el abandono educativo temprano.

También se expresa con mucha claridad en este informe la relación existente entre la tasa de graduado en ESO y el abandono educativo temprano. De hecho en España esta variable es la que *“con mayor impacto se relaciona con el propio desempeño educativo previo de alumno. No terminar con éxito la enseñanza obligatoria es el principal factor de abandono”* (IVIE, 2013: 41). De hecho, el abandono educativo temprano ha llegado a superar el 80% entre los jóvenes que no acababan la ESO, en los años anteriores a la crisis económica. En el mismo estudio sobre el abandono educativo en España se citan las repercusiones sobre la salud, la calidad de vida y otros aspectos, pero se incide principalmente en sus repercusiones económicas tanto para el individuo como para la sociedad, en términos de baja empleabilidad, de escasa estabilidad laboral, de bajos salarios y de otras condiciones de trabajo que son inferiores para el alumnado que abandona. Para la sociedad la reducción del abandono escolar podría representar crecimiento económico porque habría personas mejor formadas, y por lo tanto también se produciría una bajada de desempleo.

Veámos en la tabla 1.2 a países como Alemania y Francia que están, sin embargo, en el entorno del 10%-12% en esta estadística de abandono educativo temprano, y países como Finlandia, Suecia, Austria, Países Bajos entre otros que han alcanzado con holgura el objetivo del 10%. No es fruto del azar que estos países vayan económicamente bastante mejor que nosotros, y que presenten tasas de paro mucho menores dado que tienen una población mejor formada y preparada para conseguir un puesto laboral en el mercado de trabajo. Es muy difícil acceder al empleo hoy en España, pero resulta prácticamente imposible si la formación académica de la persona es muy baja. La educación es la gran inversión que tiene que realizar una sociedad; además, sin lugar a dudas, es la más rentable. Jóvenes sin unos estudios mínimos tienen y seguirán teniendo si no empiezan a reciclarse escasas posibilidades para encontrar un puesto de trabajo, y todavía resulta más complicada la situación de personas de una edad avanzada si han caído en el desempleo y no acreditan una extraordinaria formación.

b) Tasas de Graduación en Educación Secundaria Segunda Etapa

También en Lisboa para 2010 se estableció como objetivo alcanzar una tasa de graduación en Educación Secundaria Segunda Etapa del 85%. En el caso español esa tasa sería el resultado de la suma de las graduaciones en Bachillerato y en el Ciclo Formativo de Grado Medio.

Tabla 1.3. Tasas de graduación en bachillerato y ciclos de grado medio en España. Curso 2011-12.

	Graduación en Bachillerato	Graduación en C. Grado Medio	Suma de las dos graduaciones
Total	52,1	22,4	74,5
Andalucía	48,8	21,2	70
Aragón	51,1	25,3	76,4
Asturias (Principado de)	64,3	29,8	94,1
Balears (Illes)	41,6	17,5	59,1
Canarias	49,7	21,1	70,8
Cantabria	54,9	28,3	83,2
Castilla y León	57,7	25,4	83,1
Castilla-La Mancha	47,4	22,8	70,2
Cataluña	49,8	24,5	74,3
Comunitat Valenciana	47,3	26,6	73,9
Extremadura	50,2	21	71,2
Galicia	57,3	23,1	80,4
Madrid (Comunidad de)	59,2	17,5	76,7
Murcia (Región de)	51	18,3	69,3
Navarra (Comunidad Foral)	52	20,4	72,4
País Vasco	68,3	24,6	92,9
Rioja (La)	48,4	24,5	72,9
Ceuta	33,5	17,8	51,3
Melilla	39,4	13	52,4

Fuente: Elaboración propia a partir de “Estadísticas de Enseñanzas no universitarias. Curso 2011-12. Alumnado que terminó los estudios por enseñanza/titulación. Ministerio de Educación”.

Como se puede ver en la tabla 1.3, en el conjunto de España estamos todavía muy por debajo de alcanzar ese propósito. Sin embargo, algunas de nuestras Comunidades Autónomas, como el País Vasco y Asturias, han alcanzado esa cifra,

mientras que otras se encuentran muy próximas a ese 85% -Cantabria, Castilla y León, Galicia-. En cambio, otras como Baleares están a más de 25 puntos, lo que habla de la disparidad de realidades de nuestras Comunidades Autónomas también en lo que respecta a tasas de graduación. Asimismo podemos observar como la obtención de la titulación en Bachillerato es más del doble que en Ciclos Formativos, lo que indica la tendencia del alumnado español a dirigirse más hacia el primero una vez acabada la Educación Secundaria Obligatoria.

c) Titulación Universitaria.

La Unión Europea se propone como objetivo en su Estrategia 2020 llegar al 40% de titulación universitaria, situándose en el 2010 en el 31%. En el documento titulado “Estrategia Europa 2020” de la Comisión Europea (2010: 12) se dice que *“Menos de una de cada tres personas de entre 25 y 34 años tiene un título universitario, en comparación con un 40 % en Estados Unidos y más del 50 % en Japón. Según el índice de Shangai, solo dos universidades europeas se encuentran entre las 20 mejores del mundo”*. España no debe tener grandes problemas en alcanzar esta cifra porque, como se puede observar en la tabla 1.4, nos encontramos muy por encima en lo que se refiere a Educación Superior de países como Alemania e Italia y no muy alejados de los países con una tasa superior como Irlanda, Reino Unido y Luxemburgo.

Nada tenemos que envidiar a la formación en Educación Superior de otros países, pero sí llama la atención nuestros déficits en los otros niveles de enseñanza. Si establecemos una comparación con Alemania¹³, observamos que nuestro problema no está en la población que tiene estudios superiores. Lo que preocupa es el gran porcentaje de población que está por debajo de la Educación Secundaria 2ª etapa.

¹³ Mientras la población española alcanza estudios superiores en un 39.2% en Alemania sólo el 27.7%. Sin embargo el 35.2% de la población española no alcanza unos estudios de Secundaria 2ª etapa y en Alemania es tan sólo de un 13.2%. La diferencia es lo que hemos denominado “clase media” en formación: un 59.1% en Alemania frente a un escaso 25.6% en España.

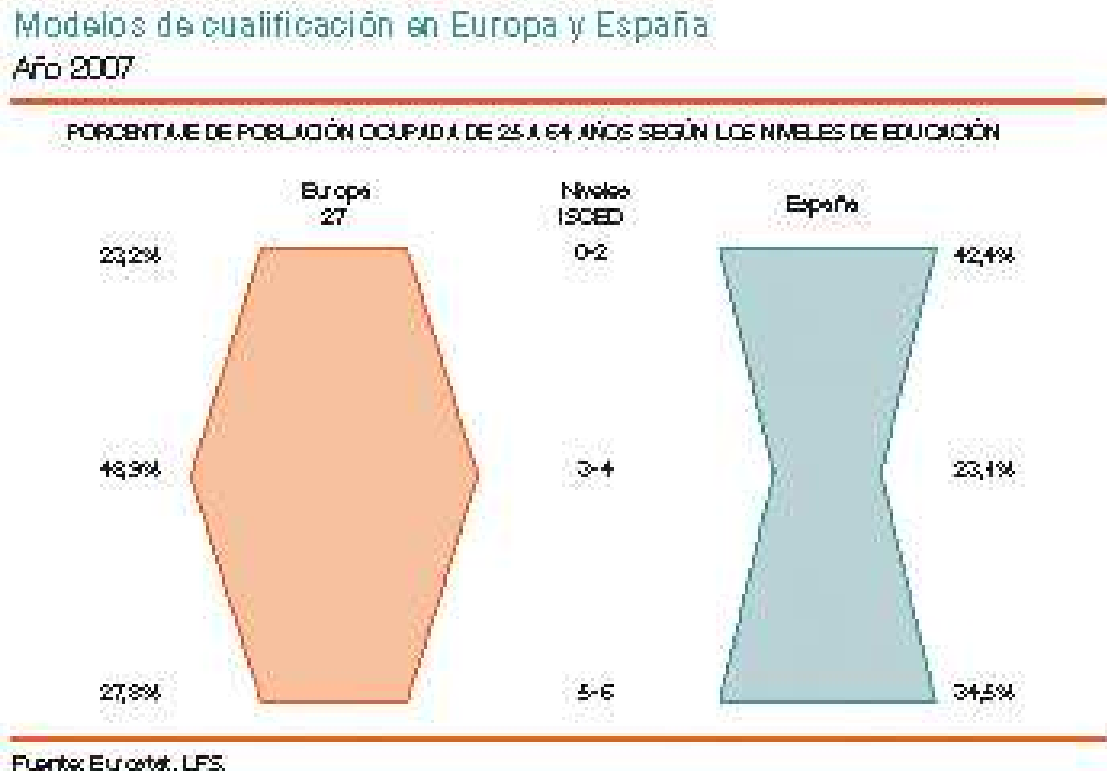
Tabla 1.4. Distribución porcentual de la población adulta de 25 a 34 años según nivel de formación, por grupos de edad. Año 2011.

	Nivel inferior a Secundaria 2.ª etapa	E. Secundaria 2.ª etapa	E. Superior
Alemania	13,2	59,1	27,7
Austria	11,8	67	21,2
Bélgica	18,1	39,4	42,5
Dinamarca	19,7	41,7	38,6
Eslovenia	6	60,2	33,8
España	35,2	25,6	39,2
Estonia	14,3	46,7	39
Finlandia	9,8	50,8	39,4
Francia	16,7	40,3	43
Grecia	19,9	47,6	32,5
Hungría	12,7	59,2	28,1
Irlanda	15	37,8	47,2
Italia	28,7	50,3	21
Luxemburgo	16,6	36,7	46,6
Países Bajos	18,3	41,9	39,8
Polonia	5,9	54,9	39,2
Portugal	44,3	28,8	26,9
R. Checa	5,7	69,1	25,1
R. Eslovaca	5,9	68,4	25,7
Reino Unido	15,7	37,4	46,9
Suecia	9,1	48	42,9

Fuente: Las cifras de la educación en España. Estadísticas de Educación. Año 2011. La comparación internacional. Ministerio de Educación.

Por los datos que aparecen en la tabla anterior, se puede decir que España es un país con escasa “clase media” en formación y, sin embargo, con una “clase alta y baja” muy amplia. La educación española no es un desastre total y absoluto como se nos quiere hacer creer por algunos, pero sí que hay una educación de primer nivel: tenemos una de las tasas de universitarios y de técnicos de Ciclos de Grado Superior de Formación Profesional más alta de Europa, y al mismo tiempo, tenemos un 35% de nuestro alumnado con un nivel de estudios bajísimo. Lo podemos observar en la figura 1.1, que nos muestra de forma muy clara la enorme diferencia entre Europa y España en esa “clase media”.

Figura 1.1. La formación y el mercado de trabajo.



Fuente: Eurostat. LFS. Homs (2008: 127)

1.1.2. El Informe PISA y el fracaso escolar en España

En este apartado se relacionarán los resultados obtenidos por España en el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (por sus siglas en inglés¹⁴) con los observados del fracaso escolar certificado, así como se dejará constancia de la enorme influencia que tiene la repetición en los mismos. Este Informe PISA es realizado por la OCDE desde el año 2000 y se centra en medir las competencias de los alumnos y alumnas de 15 años de los diferentes países que participan a través de pruebas de lectura, matemáticas y ciencias.

A) El Fracaso escolar-PISA: unos resultados no tan negativos

Cuando nos referimos a los resultados que obtienen los alumnos y alumnas españoles en las pruebas PISA nos viene la idea repetida machaconamente por los

¹⁴ Programme for International Student Assessment.

medios de comunicación y por sectores interesados en transmitir esa imagen, de que la educación española se encuentra en una pésima situación. Además, los datos estadísticos que acabamos de ver en el apartado anterior así lo corroborarían. Sin embargo, no parece ser que el nivel de conocimientos que los alumnos demuestran en las mismas sea tan negativo como los obtenidos a través de su evaluación en el sistema escolar español.

Así, Martínez García (2009) se refiere al fracaso escolar-PISA como el alumnado que no obtiene un mínimo de conocimientos, que en PISA se define como el que no ha obtenido un nivel mínimo de 2 en las pruebas. Por ejemplo, en PISA 2009 se establecieron 6 niveles de rendimiento en matemáticas y en ciencias, mientras que en lectura se fijaron 7. El nivel 6 es el superior de rendimiento en las dos primeras competencias y el nivel 7 en la última, y el nivel 2 representaría el dominio básico de las competencias. Martínez García señala las enormes diferencias de resultados en España entre el fracaso escolar administrativo y el referido fracaso escolar-PISA.

Es particularmente llamativo que siendo los resultados educativos de Castilla y León y La Rioja casi tan buenos como los de Finlandia, sus tasas de fracaso escolar administrativo son prácticamente del cuádruple y del séxtuple, respectivamente. Deben ser dos de los lugares del mundo donde es más difícil obtener el título mínimo de la educación obligatoria. (...) El incremento del fracaso escolar administrativo observado en España puede estar relacionado con el alto grado de exigencia de la ESO, lo cual es contrario a lo que comúnmente se cree (Martínez García, 2009: 83).

Carabaña también coincide en estas diferencias y pone como ejemplo los resultados de la Comunidad Autónoma de La Rioja, donde el fracaso escolar-PISA es cinco veces menor que el que representa el alumnado que no ha obtenido el graduado en ESO.

Las calificaciones escolares y el fracaso escolar son hechos sociales muy importantes, pero son una mala medida del aprendizaje de los alumnos. Además, no sólo son malos indicadores a nivel global, sino que dependen de las diversas administraciones y de las normas de las aulas y los centros. Se ve bien claramente hasta qué punto notas y títulos son arbitrarios comparándolos a nivel de CCAA con los resultados de las pruebas PISA. Por ejemplo, La Rioja tiene solamente un 5,3% de alumnos por debajo del nivel 2 de PISA, pero sus escuelas niegan el título de ESO al 28,4% de los alumnos; un porcentaje de

“fracaso escolar” sólo un poco inferior al de Andalucía, que es del 34,7%, cuando el 17,7% de los alumnos andaluces están por debajo del nivel 2 de PISA (Carabaña, 2009:75-76).

Por su parte, Calero y Choi cuantifican esa brecha que existe entre uno y otro fracaso a nivel de toda España, señalando que *“Cabe advertir que el ‘riesgo de fracaso escolar’ según PISA no coincide plenamente con la acepción convencional de fracaso escolar. Así, mientras que en el año 2008 el ‘fracaso escolar administrativo’ en España era del 28,5%, el ‘fracaso escolar’ en PISA-2009 era del 19,6%”* (Calero y Choi, 2013: 570).

Por tanto, los datos aportados por PISA nos dan otra visión de la misma realidad. Los conocimientos de nuestros alumnos no se encuentran tan alejados de los de países de nuestro entorno europeo, frente a lo que parecía desprenderse de los datos del fracaso escolar administrativo. El fracaso escolar-PISA rebaja en casi una tercera parte el fracaso escolar evaluado en los centros escolares. No obstante, aun así estaríamos cerca del 20%, lo cual sigue siendo una cifra muy elevada y preocupante. En cualquier caso, la diferencia indicada nos tiene que hacer reflexionar acerca del discurso que ha calado en la sociedad sobre la falta de exigencia en las escuelas españolas, los datos ofrecidos por PISA vendrían a echar por tierra este argumento. Además, hay otro aspecto a analizar en la educación española, que vendría a incidir todavía más en la falsedad de la falta de nivel en la escuela española: es la cuestión de la repetición del curso escolar, a la que a continuación me referiré.

B) Influencia en PISA de la repetición del curso escolar

Si hay un hecho que puede caracterizar la escolarización en España es el abuso que se hace de la repetición como recurso. Llama la atención que muchas veces son los padres de los alumnos los que ven conveniente la repetición de curso de sus hijos, en lugar de plantear otras alternativas, a mi juicio más favorables para los mismos. Hay países donde la repetición no existe, como Japón, Noruega e Islandia, y en muchos países como por ejemplo Finlandia, Suecia y Canadá, la repetición en ningún caso llega al 10 %. España se encuentra entre los países que presenta un alumnado con más altas

tasas de repetidores, en cifras muy parecidas a la de sus países vecinos Francia y Portugal (PISA, 2013b).

Como podemos apreciar en la siguiente tabla, en el curso 2011-12 sólo un 61.7% de los alumnos no había repetido curso; el resto, el 38.3% lo había hecho al menos en una ocasión. Las tasas de idoneidad en la edad muestran el alumnado que progresa adecuadamente durante la escolaridad obligatoria, de forma que realiza el curso correspondiente a su edad. La citada tasa se estudia para diversas edades: 8 años –al comienzo de 3º de Primaria-, 10 años -5º de Primaria-, 12 años –comienzo de la Educación Secundaria Obligatoria- y en los dos últimos cursos de esta etapa (14 y 15 años).

Al inicio del primer curso de ESO sólo el 83.9% no ha repetido curso. Este dato es enormemente preocupante, pues nos indica las grandes dificultades con las que ya se encuentra el alumnado en Educación Primaria. La tasa de repetición en Primaria en España -16.1%- es superior a la media de las repeticiones en la Unión Europea y en la OCDE -15 y 16 por ciento respectivamente- considerando toda la Educación Obligatoria, tal como se muestra en el informe PISA 2012. Conforme pasan los cursos, el problema de la repetición lejos de atenuarse se acelera, llegando a cifras en las que casi cuatro de cada diez alumnos y alumnas que empiezan 4º de ESO han repetido. Carabaña (2013: 33) señala que *“el mejor predictor de la repetición en Secundaria es el haber repetido en Primaria”*. Yo añadiría a este comentario que el mejor predictor de la repetición en Secundaria es el haber tenido el alumno o la alumna dificultades académicas en la Educación Primaria, que no siempre acaban en repetición.

Por eso, sería tan importante tomar todas las medidas al alcance de la Administración en esta etapa. Cuanto más se tarda en hacerlo, más complicado resulta revertir la situación en la que se encuentra el alumnado. Es muy difícil cambiar las trayectorias de los alumnos y alumnas aunque se pongan muchos recursos económicos y personales cuando ya han avanzado en la ESO. Sería mucho más eficaz poner todo el empeño en la Educación Primaria. En uno de los estudios más importante realizados en España sobre fracaso escolar y abandono escolar en España se coincide en señalar la

etapa de Educación Primaria como clave para la explicación y para la solución del problema.

A pesar de que la primaria suele quedar fuera del foco de atención, en parte porque los porcentajes de fracaso son inferiores, pero también, sin duda, por la extendida inclinación a convertir la ESO en el escenario exclusivo de todos los males y, por tanto, considerar únicamente a la LOGSE o a las reformas en general como el causante de ellos, lo cierto es que todo empieza en primaria (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010: 178).

Tabla 1.5. Tasas de idoneidad en las edades de 8, 10, 12, 14 y 15 años. Curso 2011-12.

	8 años		10 años		12 años		14 años		15 años	
	2001-02	2011-12	2001-02	2011-12	2001-02	2011-12	2001-02	2011-12	2001-02	2011-12
AMBOS SEXOS										
TOTAL	95,3	93,8	91,9	89,1	86,4	83,9	73,8	69,6	62,0	61,7
Andalucía	93,0	93,9	89,9	88,6	83,6	83,3	70,8	65,3	56,7	57,1
Aragón	95,6	92,5	92,7	86,7	88,7	80,8	73,7	67,8	62,7	58,9
Asturias	96,1	94,0	93,3	90,5	88,5	85,6	74,5	73,7	63,7	66,7
Balears (Illes)	92,3	91,8	86,8	85,2	78,6	77,2	64,9	63,3	53,0	55,1
Canarias	93,5	93,3	88,9	86,7	80,8	79,2	69,0	64,8	57,2	56,4
Cantabria	96,6	95,8	93,3	91,9	87,8	87,1	73,1	72,2	59,7	63,2
Castilla y León	96,0	93,2	92,3	88,3	86,8	82,3	72,5	69,6	58,4	60,3
Castilla-La Mancha	95,3	92,1	91,1	86,3	85,4	79,0	69,2	64,7	55,2	55,9
Cataluña	96,2	96,2	94,2	93,7	91,8	90,7	85,7	77,8	82,9	72,0
C. Valenciana	98,7	91,4	94,9	87,3	87,5	82,1	73,2	69,0	58,0	59,1
Extremadura	95,5	94,2	91,9	89,1	86,1	83,9	72,0	64,9	55,0	56,4
Galicia	95,5	94,2	91,5	89,4	85,6	84,5	70,5	70,7	58,4	62,5
Madrid	95,6	93,7	92,5	88,9	87,3	83,6	72,9	71,1	60,7	63,3
Murcia (Región de)	94,9	92,3	91,0	86,6	84,4	78,5	70,4	63,3	55,0	55,0
Navarra	95,8	93,6	93,2	88,4	90,5	83,3	82,0	74,8	68,2	69,5
País Vasco	96,7	94,7	94,0	90,9	89,5	86,8	78,5	77,7	70,6	73,8
Rioja (La)	96,4	95,1	93,4	91,0	88,7	86,3	74,9	67,8	59,5	59,9
Ceuta	92,8	91,7	85,5	85,0	75,0	78,8	67,3	47,2	48,1	37,7
Melilla	91,5	92,9	84,9	89,1	83,3	83,2	56,8	55,9	49,5	47,6

Fuente: Estadísticas de educación. Indicadores y publicaciones de síntesis. Las cifras de la educación en España. Curso 2011-12. Las transiciones y los resultados educativos. Ministerio de Educación.

Hemos visto anteriormente como en PISA se miden las competencias de los alumnos a los 15 años en lectura, matemáticas y ciencias. No se hacen las pruebas para los alumnos que se encuentran en un curso determinado sino para los que tienen esa edad independientemente del curso en que se encuentren. Con un número tan elevado de repetidores como tenemos en España, resulta casi milagroso que el alumnado se encuentre en niveles muy cercanos a la media europea cuando los alumnos que realizan PISA no están en el curso que les correspondería por su edad, 4º de ESO.

En el Informe PISA de 2012 se puede comprobar la diferencia entre el alumnado español y el del resto de la OCDE y Unión Europea.

Tomando como referencia la edad de evaluación de 15 años, los estudiantes participantes en PISA 2012 deberían estar en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (4º ESO) en el momento de aplicación de la prueba. En España, sin embargo, el 24% de ellos se encontraban cursando 3º ESO y el 10% aún estaban en 2º ESO, por lo que tan solo el 66% de los estudiantes participantes en esta edición de PISA no ha repetido curso. Este porcentaje en la OCDE asciende al 84% y en la UE al 85%, 18 y 19 puntos porcentuales más que en España. Cifras de repetidores a todas luces preocupantes (Ministerio de Educación, 2013: 114).

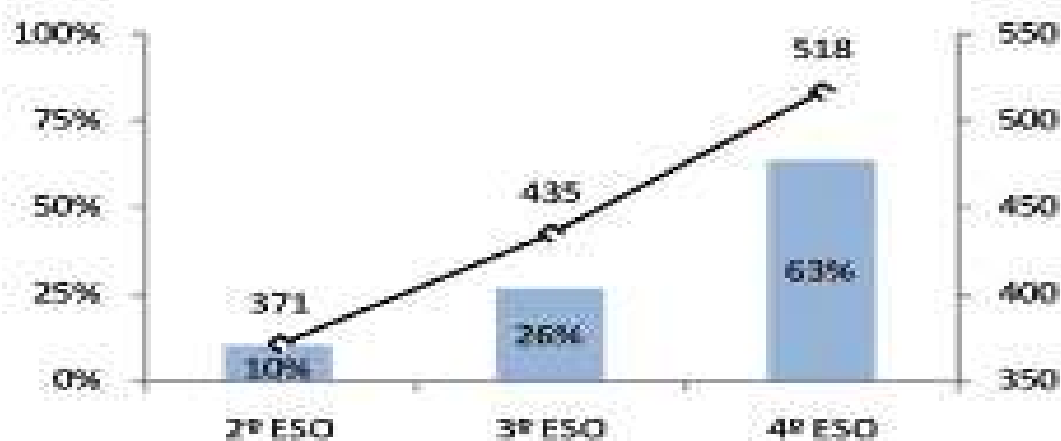
La situación del alumnado español en el informe PISA de 2009 era todavía peor. El número de repetidores alcanzaba el 36%, manteniéndose en el 10% los que repetían por segunda vez (Ministerio de Educación, 2010b). Estos son los datos que se desprenden de los dos últimos informes PISA, pero la realidad española es, como hemos visto, según las cifras oficiales del Ministerio de Educación todavía más preocupante – sólo el 61.7% de los alumnos en el curso 2011-12 no había repetido a la edad de 15 años-.

Como hemos visto anteriormente, mientras en España el número de repetidores en PISA 2012 fue del 34%, la media de la OCDE fue del 16% y la de la Unión Europea del 15%, y la diferencia es todavía mayor si analizamos las cifras de los alumnos y alumnas que han repetido dos cursos: mientras que en España es del 10%, tanto en la Unión Europea como en la OCDE es del 2%. Pese a todo ello, el alumnado español alcanza una valoración en matemáticas de 484 frente a una media en la UE de 489,

siendo en comprensión lectora y en ciencias la diferencia todavía menor, 488 y 496 respectivamente en España frente a 489 y 497 en la UE.

Respecto a las diferencias entre el alumnado que se presenta a las pruebas de PISA en el curso que le corresponde por edad y el que está en cursos diferentes debido a la repetición, puede ser indicativo el gráfico que aparece en el informe PISA de 2009 respecto a los resultados obtenidos en comprensión lectora y que a continuación se muestra.

Gráfico 1.1. Rendimiento de los alumnos españoles en lectura en función de la repetición del curso.



Fuente: PISA 2009. OCDE. Informe español. Ministerio de Educación (2010b: 111).

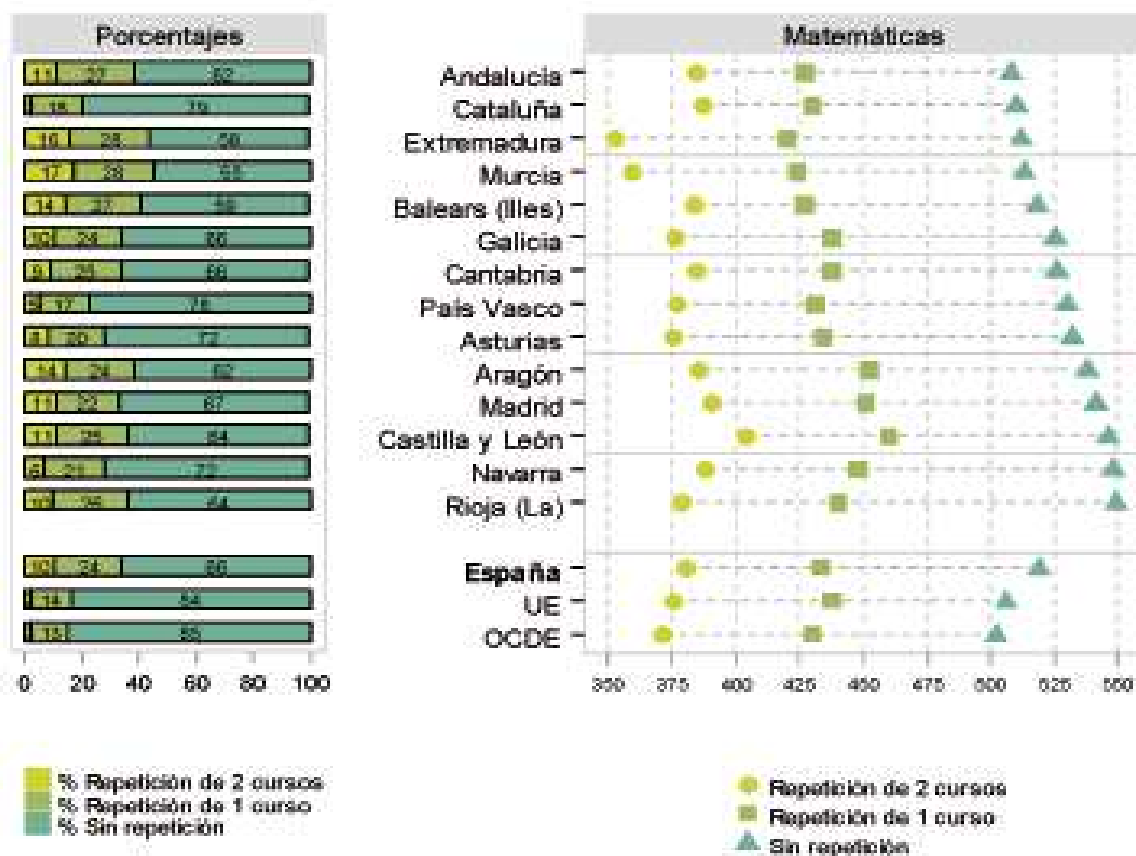
La repetición, tan excesivamente utilizada en España como hemos visto, lejos de ser la solución al problema de las dificultades de aprendizaje del alumno representa un enorme impulso para su alejamiento de la escuela. Así, los autores del informe titulado “El fracaso y abandono escolar en España” señalan distintas razones para que este proceso se acelere.

Es difícil sorprenderse de que el alumno obligado a repetir radicalice su desafección o su rechazo a la escuela, o caiga en ellas si no lo había hecho antes. En primer lugar, es descalificado y estigmatizado; en segundo lugar, no sólo tiene que repetir aquello en lo que falló sino también todo aquello en que no lo hizo, que normalmente es la mayor parte; en tercer lugar, es separado de

sus compañeros y, posiblemente, de los profesores con los que en otras circunstancias habría continuado; en cuarto lugar, es colocado con otros alumnos más jóvenes, lo que seguramente implica una separación y un desfase en unas edades que se caracterizan por un desarrollo y un ritmo rápidos a la hora de quemar etapas; en quinto lugar, sus nuevos compañeros también son presuntamente más capaces (al menos de momento), pero como además son menores, todo le empuja a oponer la jerarquía de la edad y la experiencia a la del logro académico y la escuela, revolviéndose ostensiblemente contra ésta (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010: 187-188).

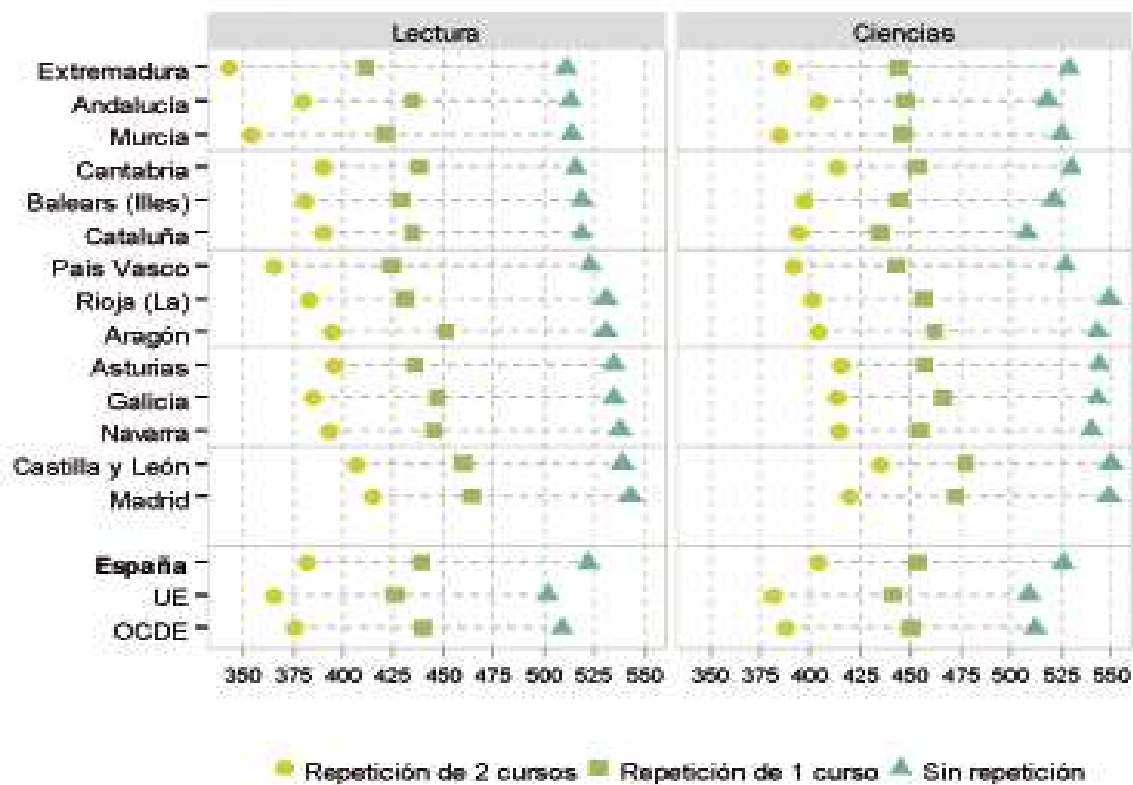
Poniendo el punto de atención en si el alumnado ha repetido o no curso, en los siguientes gráficos -1.2 y 1.3- se muestran los resultados obtenidos en PISA 2012 en matemáticas, en comprensión lectora y en ciencias.

Gráfico 1.2. Distribución del alumnado en función de la repetición de curso y puntuación media en matemáticas en España, la OCDE, la UE y en las Comunidades Autónomas.



Fuente: PISA 2012. OCDE. Informe español. Volumen I: resultados y contexto. Ministerio de Educación (2013: 115).

Gráfico 1.3. Distribución del alumnado en función de la repetición de curso y puntuación media en lectura y ciencias en España, la OCDE, la UE y en las Comunidades Autónomas.



Fuente: PISA 2012. OCDE. Informe español. Volumen I: resultados y contexto. Ministerio de Educación (2013: 116)

Como podemos apreciar en los gráficos de las principales competencias que se miden en los informes PISA, las diferencias obtenidas entre los repetidores que están en 2º ESO y 3º ESO y los que están en su curso son muy importantes. Podemos observar como los resultados obtenidos por los alumnos que realizan las pruebas y están sin repetir, que se encuentran en 4º de ESO con 15 años, están al nivel del grupo de los países de la Unión Europea y de la OCDE que obtienen mejores resultados. Nada tienen que envidiar a los resultados que obtienen países que los tenemos en el nivel más elevado de la educación a nivel mundial: Corea del Sur, Japón, Canadá o la misma Finlandia. En matemáticas, si únicamente consideramos el alumnado que no repite,

España alcanzaría el mismo nivel que Finlandia¹⁵, 519, es decir 30 puntos más que la media de la Unión Europea. Y si tomamos las Comunidades Autónomas con mejores resultados, La Rioja (549) y Navarra (548), están prácticamente a la misma altura que el país que obtiene los mejores resultados en competencia matemática: Corea del Sur (554). Sin embargo, las diferencias con los resultados alcanzados en el conjunto de España por los alumnos que repiten son muy importantes: 139 puntos en el caso de los que se encuentran en 2º de ESO con 15 años y 86 puntos en el caso de los que están cursando 3º de ESO.

En comprensión lectora y en ciencias obtenemos conclusiones muy parecidas. España, si sólo consideramos el alumnado no repetidor se encontraría entre los primeros países y si nos fijamos en las Comunidades Autónomas que alcanzan los mejores resultados, éstas estarían situadas a la altura del país que alcanza los mejores resultados, que es, por cierto, el mismo país en los dos casos, Japón, con una valoración de 538 en comprensión lectora y 547 en ciencias.

Todos estos datos vendrían a poner en tela de juicio el discurso, tantas veces repetido por los sectores más conservadores de la sociedad, de la falta de exigencia en el sistema educativo español. Lo que realmente ponen de manifiesto estos datos son las enormes diferencias entre las dos terceras partes de nuestro alumnado frente a la tercera parte del mismo que alcanza valoraciones muy bajas, resultado éste que no podría ser de otra manera al encontrarse en cursos inferiores. Además como se señala en PISA 2012, estos alumnos, al no alcanzar unos niveles básicos, tienen graves riesgos de acabar en la exclusión social. Suelen ser alumnos que terminan engrosando el número del abandono educativo temprano.

Por otro lado, los alumnos repetidores presentan mayor riesgo de exclusión social. Los resultados promedio de los que repiten un curso se encuentran en el extremo bajo del nivel 2 de las competencias, es decir apenas adquieren el dominio básico de la principales áreas educativas. Y aquellos que repiten 2 cursos obtienen puntuaciones medias que se encuentran en el nivel 1 de la escala; es decir, ni siquiera alcanzan los niveles mínimos necesarios para su correcta integración en la sociedad del conocimiento. Es posible que, tras graduarse en ESO, estos alumnos pasen a formar parte del colectivo de españoles que abandonan tempranamente el sistema educativo (PISA 2012: 116).

¹⁵ País que se ha puesto en innumerables ocasiones como referencia educativa a nivel europeo y mundial.

Pese a ello, la media de los resultados obtenidos por los alumnos que “sólo” repiten un curso se encuentra en el nivel 2, de modo que alcanzarían en promedio un dominio básico de conocimientos, aunque sea con dificultad.

Calero señala cuáles serían los objetivos que hipotéticamente se quieren alcanzar con la repetición. Principalmente, el intentar que el alumnado repetidor se reincorpore con más fuerza al proceso educativo, lo que, como se ha podido comprobar, no se consigue en ningún caso según los datos expuestos.

El principal argumento a favor de la repetición de curso se encuentra en el hecho de que puede proporcionar a alumnos que acumulan retrasos en el ritmo de aprendizaje o de maduración la posibilidad de cerrar dicha brecha respecto a sus compañeros y, por tanto, evitar un fracaso posterior. De cerrarse dicha brecha, el alumno podría reemprender el proceso de aprendizaje sin lastres, mejorando su autoestima y su concepto de la educación, y habiendo tenido la experiencia positiva de haberse puesto al nivel de sus compañeros de curso. A su vez, la repetición transmitiría al alumno y a sus compañeros el valor del esfuerzo, al emitir la señal de que sólo quienes alcanzan un determinado objetivo, igual para todos, pueden superar el curso (Calero, 2012: 5).

La repetición, pues, no es la solución a la brecha que surge entre los distintos alumnos, por lo que habría que buscar otras formas de conseguir que estos alumnos que tienen dificultades en el ritmo de aprendizaje consiguieran alcanzar una formación básica adecuada. Todo ello sin considerar el enorme coste económico que la generalización de la repetición supone para el país. Los recursos que se dedican a la misma se podrían emplear en volcar más medios en el proceso de aprendizaje de estos alumnos que podrían continuar en su curso de edad.

1.2. OTRO ENFOQUE DEL FRACASO ESCOLAR

Descrita la realidad a la que nos referimos, no queremos fijarnos únicamente en lo obvio; queremos ir más allá. Pretendemos ver qué hay detrás de esa aproximación estadística que hemos mostrado, y para ello, nos vamos a situar desde otra perspectiva para analizar esa realidad anteriormente descrita, que es muy preocupante en España en general, y en la Comunidad Valenciana en particular.

El fracaso escolar del que tantas páginas se escribe hoy, y tantas reflexiones acarrea, no es un fenómeno que venga de muy lejos en el tiempo, sino que es inherente a la escolarización universal que se ha producido en los países desarrollados, y como bien explica el profesor Gimeno, en el modelo de “graduación por edad” y en la diferente respuesta que el alumno tiene ante el mismo.

El modelo de graduación más extendido está basado en el periodo de-vida-año de escuela, que se corresponde con la asignación de partes del curriculum. A este modelo de “graduación por edad” convirtiendo el grado en unidad curricular le impulsa un objetivo: la búsqueda de homogeneidad de los estudiantes hasta el límite de lo gobernable para mejorar las condiciones de trabajo pedagógico, agrupando al alumno por competencias y niveles de instrucción cuyo desarrollo se considera de alguna manera ligado a la evolución de la edad (...) La graduación, con la inevitable adjudicación de competencias y conocimientos que deben ser adquiridos en cada grado dio lugar a otro tipo de diversidad: la desviación individual respecto a la norma por la desigual respuesta y acomodo de los alumnos a la secuencia de grados (Gimeno, 2000: 84-85).

Como señala también el profesor Fernández Enguita, poco preocupaba el fracaso escolar cuando existía una educación muy diferenciada según la clase social a la que se pertenecía. Para nada se consideraba la posibilidad de que todos los alumnos alcanzasen una educación básica por encima de la educación primaria.

¿Desde cuándo preocupa el fracaso escolar? No preocupaba medio siglo atrás, cuando se consideraba natural que los niños y adolescentes fueran rechazados en masa por el sistema escolar. La escolarización primaria era un objetivo de carácter universal (para todos y en todas partes), pero a nadie le extrañaba que miles de alumnos dejaran de serlo para incorporarse a la actividad económica, particularmente si se trataba de las tareas domésticas, las mujeres, o del trabajo agrario e industrial, los hombres (Fernández Enguita, 2010:13).

No nos ha de bastar emplear la palabra fracaso escolar en términos de blanco o negro. ¿O el estudiante ha tenido éxito o ha fracasado? En ese sentido, debemos encontrar matices e intentar ser menos contundentes. Observar el fracaso desde la perspectiva de un determinado resultado académico nos lleva a quedarnos únicamente en la superficie, en no contemplar lo que se oculta debajo, en no ver el proceso que nos ha llevado hasta allí, en no delimitar hasta qué punto se fracasó. Debemos, pues, profundizar más en cómo el alumno ha llegado a esta situación de no titulación.

Necesitamos indagar más en el fracaso, conocerlo más, ver qué hay detrás de los números, aunque a veces hablen por sí mismos. Esto es lo que se propone este trabajo.

Para ello, nos vamos a centrar en otra manera de ver esa realidad que está ahí, y que denominamos fracaso, en otra perspectiva: en concreto, en la de la exclusión educativa. Ésta se basa en una premisa capital: la educación es un derecho esencial del individuo. Pero el derecho que tiene el ciudadano no es sólo el de poder asistir a la escuela; es el derecho a poder recibir unos contenidos y alcanzar unos objetivos básicos.

Escudero escribe sobre las ventajas de utilizar esta perspectiva:

Aunque cabe encontrar y elaborar otros esquemas bien distintos de lectura e interpretación del fracaso escolar, la opción de sustituir este término por el de exclusión educativa puede resultar teóricamente útil y políticamente más acertada. En esta perspectiva encontramos aportaciones que nos permiten aquilatar con más rigor los puntos de mira, es decir, la construcción teórica del fenómeno, precisar cómo es pertinente aquello a lo que nos estamos refiriendo cuando hablamos de exclusión, diferenciar zonas que seguramente hay que reconocer entre lo que son estados finales y situaciones transitorias de vulnerabilidad, así como convocar, para su comprensión, un conjunto multifactorial de elementos, relaciones y dinámicas (Escudero, 2006: 10).

Incluso, como vemos, habla de la utilidad de sustituir un término por otro. Considero al respecto que la expresión “fracaso escolar” está demasiado asentada como para llegar hasta ese extremo, lo que no quita para observar la realidad desde una óptica distinta y que nos sea bastante más reveladora.

Coincido con las palabras de Escudero (Ibid.: 1): “*Mis intenciones, desde luego, no van en la dirección de minimizar las evidencias ni los motivos de preocupación social y educativa de los bajos rendimientos de muchos sistemas escolares, en particular el nuestro*”. Yo tampoco pretendo, en ningún caso, ocultar ni minimizar el fracaso escolar existente: la realidad es una; la realidad es la que es; le podemos poner un nombre u otro, pero no por eso la vamos a transformar.

También normalmente cuando hablamos de fracaso escolar hacemos referencia al individuo que fracasa. Hay un determinado porcentaje de alumnos que no consiguen titular o que no siguen estudiando. En cierta manera, cargamos las tintas

“culpabilizando al alumno”: son vagos, no están motivados, les falta base, no tienen interés. Hay muchísimos más culpables cuando hablamos de fracaso escolar. La perspectiva de la exclusión educativa nos va a permitir precisar y afinar más, y comprender mucho mejor un fenómeno que no tiene un “culpable” sino muchos, que no se debe a un solo factor sino a múltiples.

Se pone más el acento en el alumno que en otros factores a la hora de explicar el fracaso. De hecho, se habla de “alumno fracasado” y se explica más el mismo por sus capacidades intelectuales (“es que es muy cortito”) o por la motivación del alumno (“no tiene interés, pasa de todo, le faltan ganas”). Ni que la motivación del mismo no dependiese de los contenidos que se enseñan ni de la forma en que se hace. Es más, si culpabilizamos al alumno, fundamentalmente también estamos desacreditando a la escuela. ¿Es que no se puede hacer nada desde la escuela ni desde otras instituciones?

Por otra parte, parece ser que algunos quieren relacionar la calidad educativa de una escuela con el número de estudiantes que suspenden en la misma. ¿Acaso no se trata de que el alumno aprenda? ¿Debe estar mejor considerado el profesor que suspende que el que aprueba? ¿Es imposible conseguir que una inmensa mayoría de los alumnos aprendan unos conocimientos básicos? Como dice Darling-Hammond, “*Con bastante frecuencia la gente tiende a suponer que los estándares o niveles educativos han aumentado, y son de mayor calidad, si un mayor número de estudiantes fracasa en alcanzarlos (...) También revela la poca confianza que tenemos en nuestra capacidad para enseñar de manera suficientemente potente como para lograr altos niveles de aprendizaje con la mayoría de nuestros estudiantes*” (2001: 155).

Ahora bien, como nos dice Escudero, “*Todos los “músicos” tenemos quizás alguna responsabilidad en cómo suena la orquesta. Pero, sin ningún género de duda, son enormes las de quienes tienen la batuta, dirigen la orquesta y nos ponen delante la partitura a tocar*” (2005: 6). Es por ello que la norma fundamental que debe seguir la Administración es la de apoyar a todos los miembros de la comunidad educativa, y muy especialmente a los profesores que son los que al final educan a los niños. La Administración tiene que establecer las mejores condiciones posibles para que la

educación sea de calidad, entendiendo por este concepto el que todos los alumnos sean capaces de alcanzar un nivel básico de aprendizajes, porque sin ello, las posibilidades de llevar una vida con plenitud y sin exclusiones se reduce considerablemente.

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El curriculum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

Capítulo 2

LA PERSPECTIVA DE LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA

Hemos comentado en el capítulo anterior que vamos a tratar el fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. Pero antes queremos intentar clarificar distintos aspectos sobre este término: ¿Qué es la exclusión? ¿Existen distintos tipos de exclusiones? ¿Qué entendemos por exclusión social? ¿Quiénes son los excluidos? ¿De qué se les excluye y en razón a qué condiciones? ¿Existen diferentes formas de exclusión social? Todas estas preguntas van a ser objeto de análisis en el primero de los apartados de este capítulo, el dedicado a la exclusión social.

En el segundo de los apartados trasladaremos todo lo visto de exclusión social a la exclusión educativa, a fin de poder situarnos en ella y, desde ahí, dirigir nuestro foco hacia el fracaso escolar. Nuestra intención es estudiarlo, analizarlo e interpretarlo desde la perspectiva de la exclusión educativa con el fin de poner el acento en aspectos del mismo que quedan normalmente ocultos. Para ello, aplicaremos la misma secuencia narrativa que hemos seguido con respecto a la exclusión social, haciendo especial referencia al derecho esencial que toda persona tiene a la educación y a cómo el currículum es una herramienta fundamental para poder disfrutar del mismo.

2.1. LA EXCLUSIÓN SOCIAL

El término exclusión no es una palabra nueva, pero, en su uso moderno, Sen (2000) atribuye la autoría de la expresión a René Lenoir (1974), Secretario de Estado de Acción Social del Gobierno francés en esos años. Sin embargo, Saül Karzs (2000: 137),

aunque también nombra a Lenoir, nos indica que “*es común datar su aparición en los ensayos de P. Massé (1969), de J. Klanfer (1965)*”¹⁶.

Es a partir de la década de 1990 cuando se generaliza su expresión tanto en lo geográfico -se globaliza a partir de Francia-, como en sus usos en múltiples disciplinas, así como en volverse un tema imprescindible en conversaciones, discursos, medios de comunicación. A partir de entonces, el término ha ido cogiendo auge; ha ido engullendo a otros: por ejemplo, se entiende como un concepto mucho más amplio que el de otros como pobreza y marginación. También ha cogido un número ilimitado de significaciones y ha reemplazado a otros como el de inserción y el de integración que se aplicaban en sentido positivo. Así nos lo precisa Karzs (2000: 139) “*Noción sin orillas, sin límites. Ya en 1974, René Lenoir confeccionaba una lista tan enorme de las situaciones reales o potenciales de exclusión- desde la vivienda hasta el sentimiento amoroso- que al final resultaba muy difícil no reconocerse en ella*”.

El término exclusión, como hemos comprobado, lo aplicamos en muy diversas situaciones. Las exclusiones son múltiples: sabemos de la exclusión étnica, de la sanitaria, de la de acceso al empleo, del ejercicio de derechos políticos, de la exclusión profesional, de la exclusión del derecho a votar, de la exclusión educativa, de la debida a ser de un determinado sexo, de la exclusión del poder, de la exclusión en vivienda,... Como dice Karzs (Ibid.: 141) sobre la misma, “*Toda enumeración acaba siendo incompleta y a la vez, radicalmente, tiene cabida para todo*”.

Siguiendo a este autor, podemos hablar de exclusión en singular y de las exclusiones en plural. Cuando hablamos de estas últimas, hacemos referencia a todas las que hemos citado anteriormente. Pero si hacemos referencia a la palabra exclusión en singular y con mayúsculas sólo nos podemos estar refiriendo a la exclusión social; en definitiva, la educación, la sanidad, el empleo... al final siempre desembocan y se están

¹⁶ Massé, P.1969. Les Dividendes du progrès. Paris, Bayard.

Klanfer, J.1965. L'Exclusion sociale, jétude de la marginalité dans les societés occidentales. París, Bureau de recherches sociales.

Lenoir, R. 1974. Les Exclus. Un français sur dix. París, Le Seuil

refiriendo a lo social. Lo social engloba la mayoría de las formas de exclusión plurales. En palabras de Karzs:

Podríamos exclamar: ¡Exclusión, sí, pero social! Este adjetivo cumple, en efecto, un papel tan primordial como estratégico: lejos de enunciar un rasgo entre otros, destaca los que la exclusión tiene de propio. Más que un atributo circunstancial, es una verdadera marca, un sello, una impronta indeleble. Este adjetivo destaca la diferencia entre la exclusión y las exclusiones. Si tiene la misma función gramatical que escolar, profesional, político, etc., para las formas plurales y finalmente parcelarias de exclusión, no puede, con todo, comparárseles. Este adjetivo denomina, no un campo o un dominio, sino nada menos que el sentido, la clave, la naturaleza de la exclusión, y por tanto, de cada una de sus formas particulares. Designa no un rasgo coyuntural, sino una dimensión estructural (Karzs, 2000: 150).

Como vemos, si la palabra exclusión viene definida por un adjetivo, éste es el de social. Esta exclusión engloba al resto de exclusiones; es lo que tienen en común todas ellas.

2.1.1. El concepto de ciudadanía y la exclusión social

Puede parecer un contrasentido pero para hablar del concepto de exclusión, en singular, necesariamente tengo que hacer referencia al término ciudadanía. Aristóteles ya formula una idea de ciudadanía, pero, aunque se utiliza el término desde la Grecia clásica, su significado ha ido variando a lo largo del tiempo. Es Thomas Henry Marshall quien en 1949 define la concepción moderna que se tiene de ciudadanía. Él añadió una nueva dimensión a este concepto: el componente social. Para él, la ciudadanía en su sentido amplio es el resultado del sumatorio de tres ciudadanía que se complementan: la ciudadanía civil, la ciudadanía política y la ciudadanía social. A su vez estos tres tipos de ciudadanía se fundamentan en la posesión por parte de los miembros de una comunidad de derechos civiles, de derechos políticos y de derechos sociales. Los derechos civiles son los necesarios para la libertad individual; los derechos políticos para participar en la vida pública, para poder elegir y ser elegidos; y los derechos sociales para el acceso a un trabajo remunerado, a sanidad, a educación, y a la previsión social en situaciones de riesgo -en definitiva, a un bienestar vital básico- (Marshall y Bottomore: 1998). Lo que hace Marshall es legitimar la sociedad liberal a través del concepto de ciudadanía social, e intentar compatibilizar dos conceptos que no tienen por qué ser antagónicos: libertad e igualdad.

Es esta última dimensión de ciudadanía que añade Marshall, la que principalmente nos interesa, como observaremos al hablar de exclusión, aunque también veremos que de una forma indirecta tiene connotaciones con las otras dos. En todo caso, y desde la concepción indicada, la condición de ciudadano se alcanzaría cuando el individuo tuviera la totalidad de ese conjunto de derechos, considerándole “miembro de pleno derecho de una comunidad”. En palabras de Adela Cortina (1998: 93) “*si una comunidad política deja desprotegido a alguno de sus miembros en cualquiera de estos aspectos, está demostrando con hechos que no le considera en realidad ciudadano suyo.*”

De proporcionar al ciudadano este nivel básico vital se encarga el Estado; no tiene por qué ser el único suministrador de bienestar entre los ciudadanos, pero sí el único responsable. Es el proveedor de las políticas sociales que son generalmente redistributivas, reequilibrando los recursos entre unos ciudadanos y otros, dotando a todos de un mínimo básico para vivir. Es lo que llamamos comúnmente el Estado de Bienestar, que se generalizó principalmente en Europa después de la II Guerra Mundial. De hecho, los derechos sociales de los que disponen los ciudadanos de un país son una buena herramienta para calibrar el Estado del Bienestar del mismo. Hay Estados que son más tendentes a garantizar la extensión de los mismos, el número de ellos; y sin embargo, hay otros que se centran en la intensidad, en la profundidad con que un derecho social es garantizado. En palabras de William Beveridge, economista y autor del informe titulado *Report to the Parliament on Social Insurance and Allied Services*, o “Informe al Parlamento acerca de la seguridad social y de las prestaciones que de ella se derivan”,¹⁷ que se hizo público en noviembre de 1942 y que marca el nacimiento del Estado de Bienestar en el Reino Unido dando cobertura universal a todos los ciudadanos de la cuna a la tumba -“*Cradle to the grave*”-.

¹⁷ “Seguro social y servicios afines: informe de Lord Beveridge”. Traducción y coordinación de Carmen López Alonso. 1989. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

2.1.2. Características de la exclusión

Una vez visto el concepto de ciudadanía y su proveedor, el Estado de Bienestar, acudiremos al diccionario y recogeremos definiciones de distintos autores para ver a qué nos referimos cuando hablamos del término exclusión y, de este modo, entenderemos por qué hemos recurrido al concepto de ciudadanía, y especialmente a su componente social. En primer lugar, nos haremos eco de la definición que nos dan dos diccionarios: el María Moliner, en una de sus acepciones habla de exclusión como “*Quitar una cosa de un conjunto de las de su clase o de un lugar en que le corresponde estar o figurar*”; y en el diccionario de la RAE, “*Quitar a alguien o algo del lugar que ocupaba*”. En ambas se hace referencia a quitar, a privar, en el caso de la exclusión social más que a algo es a alguien del lugar que ya estaba o que le correspondía estar, que tenía derecho a estar.

Saül Karzs (2000) identifica cuatro características fundamentales cuando se invoca esta expresión: su carácter polisémico, consensual, paradójico y, por último, especular. El carácter polisémico ya lo hemos citado antes cuando hemos hecho referencia a la multitud de exclusiones que existen. El carácter consensual se refiere a que están interesadas en la problemática de la exclusión personas y corrientes que en principio tienen planteamientos muy diferentes. Las características de paradójico y especular son las que hacen especial hincapié en ese alguien que nos daba anteriormente la definición del diccionario.

Lo normal sería pensar que están fuera de la sociedad al estar excluidos, pero no es así; ocupan otro status distinto al del resto de ciudadanos. Karzs dice que al hablar de exclusión estamos tratando una categoría paradójica “*los excluidos están en la sociedad (...) La exclusión atañe a personas que están fuera de la sociedad de la que al mismo tiempo forman parte. Para ser excluido, hay que estar adentro. Si no se está adentro, no se es excluido: se está en otra parte (...) Como tales excluidos están adentro, en una sociedad concreta, hay políticas públicas que se interesan por ellos, se implementan dispositivos de propósito social o filantrópico, surgen estudios...*” (Ibid.: 160).

La característica de especular se refiere a que hay incluidos en la medida que hay excluidos, pero ambos anhelan la misma sociedad. Lo podemos leer en Karzs cuando habla de los in y los out, los incluidos y los excluidos, ambos comparten los mismos objetivos. Unos los logran realizar y otros no. Ambos son la cara y la cruz de la misma moneda, anverso y reverso. Los excluidos son quitados, privados de ocupar un lugar en que les corresponde estar, y que tienen derecho a ocupar. Tienen que tener un cierto número de características en cuanto a empleo, escolaridad, vivienda, vida familiar,... No es un acto de voluntad: por querer, no eres excluido.

Quedan así instalados los dos personajes centrales de la problemática de la exclusión. Están los in y los out, los incluidos que están en la sociedad y que son de la sociedad, y los excluidos que están, desde luego, en la sociedad aunque sin ser de ella. In y out lo son en la medida en que comparten los mismos objetivos y se adhieren a los mismos ideales, que unos logran realizar y los otros no, o mal. Ocupan lugares diferentes, radicalmente diferentes incluso, pero en la misma escala de la estratificación social, en una sola y única línea. Sus intereses individuales y colectivos divergen, pero en el seno de deseos y metas convergentes. Sus posiciones económicas, políticas, culturales, familiares, etcétera, no se contradicen, sólo presentan particularidades, disparidades, desigualdades. Se supone que ambos, in y out, quieren la misma sociedad. Esto es justamente lo que los define: hay in y out en la medida, y sólo en la medida, en que se supone que quieren la misma sociedad. Si no quieren la misma sociedad, ya no son incluidos y excluidos sino, por ejemplo, clases sociales (Karzs, 2000: 177).

2.1.3. El objeto de la exclusión

Hemos hablado ya de ese “alguien”, el excluido, que está dentro de la sociedad pero de forma distinta que otros, en otro nivel. Ahora, veremos una serie de autores que se centran, no en esta dualidad –incluidos y excluidos–, sino en el objeto de la exclusión, esto es, en atender a de qué se les priva, qué se les quita a los excluidos, perspectiva ésta que da absoluto sentido a la introducción explicativa que hemos realizado del término ciudadanía. La exclusión, como pudimos observar en la definición, supone ante todo referirnos al verbo privar de, quitar a alguien algo que le corresponde, el derecho a tener ese algo, el derecho a ocupar ese lugar. Cuando hablamos de exclusión educativa, lo estamos haciendo de privación del bien educación; luego veremos de qué forma. Cuando hablamos de acceso a la vivienda, estamos hablando de privación de ese bien, de la vivienda. Pero hay algo fundamental en la definición de exclusión que la

caracteriza, y es que al excluido no se le da “algo que le corresponde”, como veíamos en el diccionario María Moliner anteriormente.

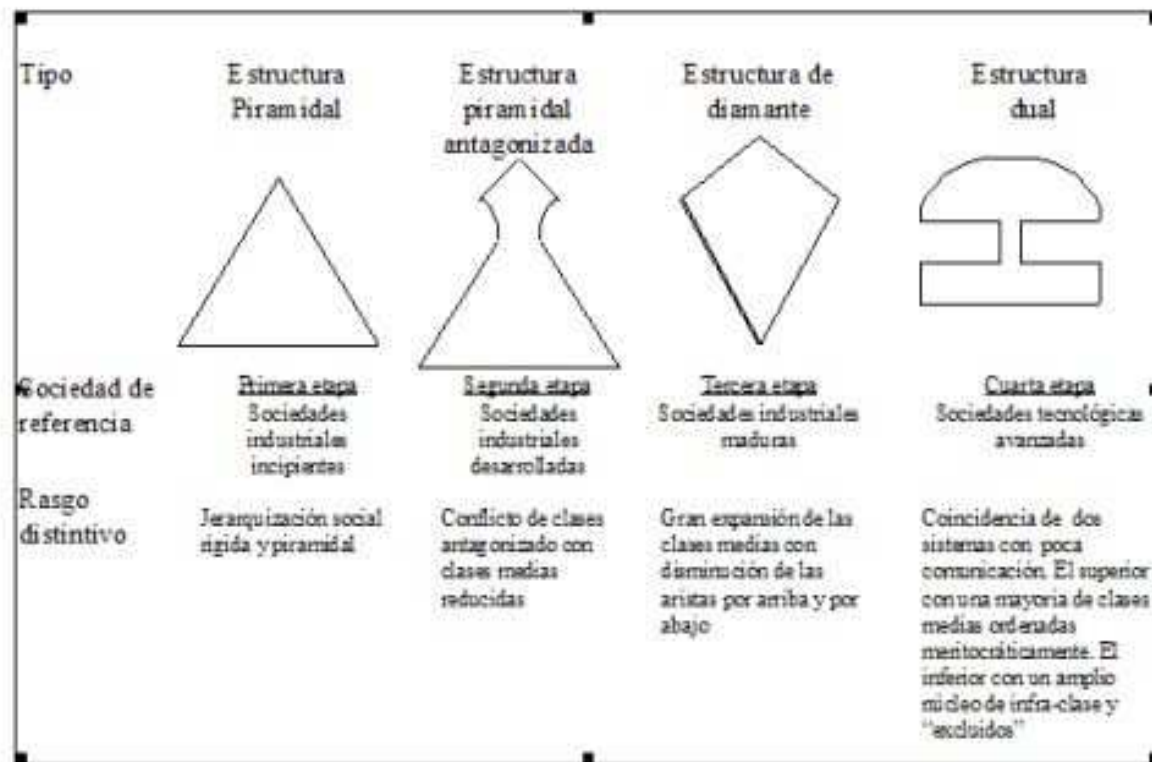
En primer lugar, Tezanos no deja lugar a ninguna duda al relacionar exclusión social con encontrarse fuera, out, de la componente social de ciudadanía. La exclusión social va inherente a la idea de negación de derechos sociales y oportunidades vitales, y a la idea del Estado de Bienestar. *“El término “exclusión social” es utilizado para referirse a todas aquellas personas que, de alguna manera, se encuentran fuera de las oportunidades vitales que definen las conquistas de una ciudadanía social plena en los horizontes de finales del siglo XX”* (Tezanos, 2001: 138).

De hecho, nos indica que esa pérdida de derechos sociales nos está llevando, como él señala, a una “dualidad de condiciones ciudadanas”. Podríamos entroncarlo con lo que hemos dicho antes: los excluidos están en la sociedad, pero hay ciudadanos de primera y otros que son considerados de segunda con unos derechos limitados.

La exclusión social sólo puede ser definida en términos de aquello de lo que se es excluido, es decir, del nivel de vida y del modo de inserción laboral y social propio de un sistema civilizado y avanzado.(...) De algunos de esos derechos y oportunidades y, sobre todo, del derecho a tener un puesto de trabajo o un modo de vida que permita una existencia digna, es del que están siendo “apartados” y excluidos en nuestros días un buen número de personas, en virtud de determinados procesos sociales que están conduciendo en la práctica a una dualidad de condiciones ciudadanas (Tezanos, 2001: 146-147).

Esta dualidad a la que se refiere se refleja de una forma nítida en la figura 2.1, que el mismo autor realiza sobre la evolución de las estructuras en las sociedades industrializadas. Si nos fijamos en el dibujo de la sociedad tecnológica avanzada, que es en la que nos encontramos, observamos cómo tiene una amplia base de parados, subempleados, jubilados y de otros sectores “excluidos”, y además esta sociedad viene caracterizada por una muy escasa movilidad ascendente, con las clases medias y altas representadas en la parte superior del dibujo. Se puede ver también cómo han ido cambiando los distintos tipos de sociedad industrializada a lo largo del tiempo, y como esta nueva sociedad en nada se parece a la anterior.

Figura 2.1. Evolución de los perfiles de las pirámides de estratificación en las sociedades industrializadas. Las Sociedades tecnológicas avanzadas.



Fuente: Tezanos, J.F. (1994) *Clases sociales y desigualdad en las sociedades tecnológicas avanzadas*, pág. 123

La petición por parte del empresariado en las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX, con la coartada de impulsar una mayor competitividad en las empresas, han traído medidas de flexibilización del mercado de trabajo cada vez más extremas, y sobre todo se ha ido produciendo una desregularización de la protección social que se ha agudizado todavía más tras la gran crisis económica de 2007, tras la cual se ha producido una ofensiva casi definitiva contra los fundamentos del Estado del Bienestar.

Otro autor que también relaciona inclusión, la otra cara de la moneda, con ciudadanía y nos describe las tres componentes de la misma, dando como se merece especial importancia a la educación dentro de la ciudadanía social, es Giddens.

Inclusión se refiere en su sentido más amplio a ciudadanía, a los derechos y deberes civiles y políticos que todos los miembros de una sociedad deberían

tener, no sólo formalmente, sino como una realidad de sus vidas. También se refiere a las oportunidades y a la integración en el espacio público. En una sociedad en la que el trabajo sigue siendo esencial para la autoestima y el nivel de vida, el acceso al trabajo es un ámbito principal de oportunidades. La educación es otro, y lo sería incluso aunque no fuera tan importante para las posibilidades de empleo, para las que es determinante (Giddens, 1999: 123).

Podemos decir que el antónimo de ciudadanía social para Giddens es el término exclusión. Si la expresión ciudadanía la relacionamos con derechos, la exclusión significa el no acceso a los mismos. Y siendo más precisos, la exclusión social la debemos relacionar con la pérdida de los derechos sociales a los que da acceso la condición de ciudadano.

Raya vuelve a poner el acento en la misma idea, con apoyo en la normativa de la Ley contra la Exclusión del País Vasco.

Este concepto expresa una manera de estar en la sociedad, que no viene definida por lo que la persona es (identidad) sino por lo que carece, por lo que ha perdido, o nunca ha tenido. Así la situación de exclusión tiende a ser definida por aquello de lo que se está excluido, es decir, el nivel de vida y los derechos sociales propios de la sociedad de pertenencia. (...) A su vez matiza que está excluida “toda persona que, en mayor o menor medida, se encuentra incapacitada o imposibilitada para el ejercicio de alguno o de varios de los derechos sociales que otorgan status de ciudadanía a un individuo (Raya, 2004: 3).

Ella también hace hincapié en la relación de desigualdad entre el sujeto excluido y el resto de la sociedad “*derivada de la carencia, o no acceso, a determinados derechos sociales, particularmente los relacionados con la protección de riesgos, que empujan a la persona a vivir al día o a sobrevivir en los márgenes de la sociedad*” (Ibid.: 4).

Por lo tanto, y tomando como referencia los autores anteriormente citados, a la pregunta directa ¿de qué se priva al excluido?, podemos contestar de una forma también directa: de sus derechos sociales, de su condición de ciudadanía social, y por tanto también, como componente de ciudadanía, de su condición de ciudadano o, si se quiere matizar, de su relegación a ser ciudadano de segunda.

El incluido desde esta perspectiva lo podemos definir como la persona que disfruta de su condición de ciudadano, de su condición de ciudadano social, de los derechos sociales básicos. El excluido, sin embargo, está formalmente dentro de la sociedad, pero no disfruta de su condición de ciudadano, no disfruta de ese mínimo social básico, que es considerado como un derecho, aunque el desmantelamiento progresivo de los Estados del bienestar, y la propia lógica del capitalismo global, hace que cada vez más ciudadanos dejen de tener esta condición. ¿Pertenece a la sociedad? Sí. ¿Son ciudadanos? No.

2.1.4. Condiciones para la exclusión: el etiquetaje

Más importante que pensar en si hay incluidos y excluidos es buscar el porqué de los mismos, es caracterizar a los unos y los otros. La exclusión no es una característica personal, no es una cualidad del individuo desde su nacimiento. En palabras de Escudero (2006: 19), *“Es, más bien, un resultado o situación en la que algunas personas son marginadas, separadas, privadas de la comunidad, de ciertos bienes o servicios, por no satisfacer ciertos requisitos o criterios establecidos o no atenerse a ciertas reglas”*. Y estos bienes, como hemos visto, no pueden ser cualesquiera sino que tienen que ser indispensables, esenciales para el individuo, derechos sociales que les son propios.

Las condiciones vienen establecidas por un determinado orden que viene adherido a la sociedad y que hace que quien no sigue sus reglas y cumple sus condiciones sale despedido de él, acaba marginado, excluido, en los márgenes del mismo, en las afueras. No hay sujetos excluidos independientemente de un determinado orden (Castel 2004; Tezanos 1994, 2001). Cuando hablamos de sociedad, al igual que hacemos cuando hablamos de exclusión, no necesitamos adjetivaciones. En ambos casos, capitalista y social nos vienen a la mente sin necesidad de nombrarlas, porque la exclusión, en singular, es propia de este tipo de sociedad, va unida a ella como un tributo a pagar. El capitalismo postindustrial necesita mano de obra cualificada. Las personas que en su día podían conseguir un salario aceptable en un trabajo rutinario,

mecánico, serían incapaces de cambiarse ahora a otros que necesitan de capacidades intelectuales, que son los que se demandan en estos nuevos tiempos.

Podría haber una sociedad que garantizara todos los derechos sociales sin condiciones, pero no es ésta la sociedad en que vivimos. En ella se necesita una determinada formación para acceder a un puesto de trabajo, y no sólo eso, sino una demanda de la misma por parte del mercado. Para acceder a una vivienda se necesita una determinada renta mínima, bien para tenerla en propiedad o bien para alquilarla.

Pero no basta con cumplir una serie de condiciones, sino que tiene que haber quien “etiquete” al individuo de excluido. Para ello, el Estado articula una serie de medidas de integración que van dirigidas a estos colectivos, que siendo válidas, no dejan de etiquetar. Sería mejor tomar, no medidas contra la exclusión social, sino medidas a favor de la cohesión social, que eviten este etiquetaje. No habría que tomar medidas para el acceso a las viviendas de colectivos marginales sino que tendría que haber una ley que protegiese el derecho de todos los ciudadanos a acceder a una vivienda. No se trataría de hacer leyes en negativo para aquellos que no acceden a los bienes y servicios, sino en positivo, leyes que defiendan y consoliden los derechos sociales, no programas de inserción que, aunque en principio son para mejorar la situación del individuo, constituyen la base del etiquetaje. Los dispositivos de intervención, las medidas tomadas hacia ciertos individuos crean categorías que los encasillan.

Karzs describe que se necesita no sólo estar excluido sino que alguien lo ratifique. Se está excluido en relación al cumplimiento de unas condiciones, el no tener determinados derechos sociales. Se está excluido en relación con un determinado orden, que es fijado esencialmente por las lógicas del mercado, pero que necesita la certificación de la Administración.

Condición necesaria de la exclusión: cierto itinerario material por parte de ciertas poblaciones. Condición suficiente: itinerario inscrito en una serie de significaciones teóricas, de clasificaciones administrativas, de intimaciones institucionales, de asignaciones económicas, de tratamientos políticos. Hay que tener pues problemas diversos y, además, estar apresado en las mallas de cierta

maquinaria de codificación de lo real. Dicho en otros términos, yo planteo que hay sin duda excluidos de carne y hueso que viven en situaciones subjetivas y objetivamente intolerables y cuyo número aumenta sin parar. Pero señalo que, para que las cosas sean así se requiere la existencia de una problemática de exclusión: sin esta problemática, los llamados excluidos no los son todavía o han dejado de serlo. Sin psiquiatría no hay locos sino poetas,... (Karzs, 2000: 135-136).

2.1.5. Zonas de exclusión social

En nuestros días, la sociedad tiende cada vez más a una dualidad de condiciones ciudadanas: los unos y los otros, los incluidos y los excluidos, los que alcanzan una ciudadanía social plena y los que no. Antes, la clave era alcanzar un buen trabajo, pero hoy en día las barreras son mayores: no se trata ya de conseguir un trabajo que satisfaga al individuo, económica, social y personalmente, sino de conseguir “cualquier trabajo”; es tener o no tener un trabajo lo que separa. Pero en la exclusión social no estamos ante el blanco o negro; hay grises: los que van desde la plena integración hasta la exclusión. Y no se pasa de estar incluido a excluido en un instante, ni se es excluido desde siempre; no se nace con ello. Como hemos indicado, no se trata de una cualidad, de una característica del individuo. Es más, la exclusión es un proceso, como indica Castel (2004: 57), quien la plantea como un continuo: “*los excluidos están en la desembocadura de trayectorias*”. El individuo puede situarse a lo largo de su vida en tres zonas, que no son estancas sino que forman parte de un proceso dinámico.

Hay una zona de integración: se trata en general de personas que tienen un trabajo regular y soportes de sociabilidad bastante firmes. Hay una zona de vulnerabilidad: por ejemplo el trabajo precario, situaciones relacionales inestables. Y hay una tercera zona, la zona de exclusión, en la que caen algunos de los vulnerables e incluso de los integrados. (Castell, 2004: 58).

García Serrano y Malo (1996), partiendo del enfoque de Castel (1992), subdividieron esas tres zonas:

- Integración:
 1. Integración Total.
 2. Erosión de las redes sociales.
 3. Pobreza Integrada: ingresos regulares bajos y redes sociales sólidas.

- Vulnerabilidad :
 4. Pobreza económica: problemas relacionados con la residencia habitual y erosión de las redes sociales no familiares.

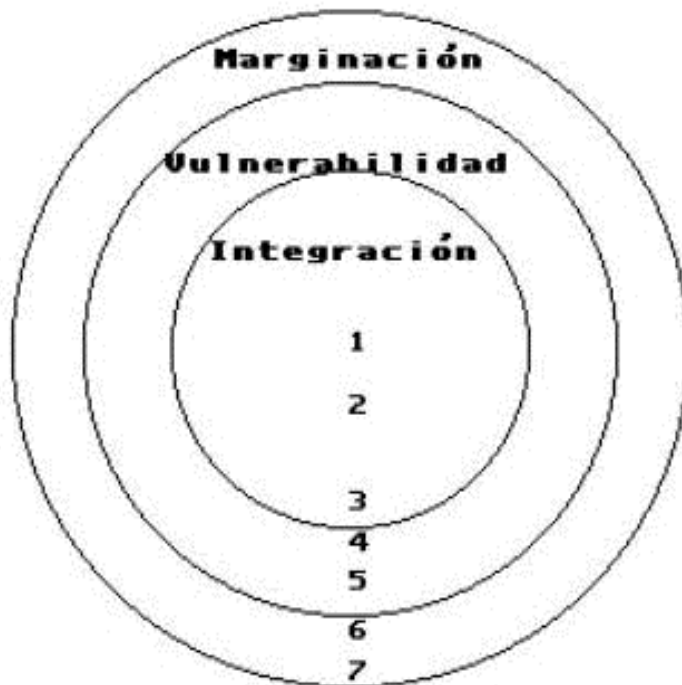
 5. Exclusión social: supervivencia gracias a la economía sumergida (irregular), problemas relacionados con la residencia habitual y erosión de las redes sociales familiares.

- Exclusión:
 6. Exclusión social severa: supervivencia gracias a la economía sumergida (tanto irregular como delictiva) o la mendicidad y si existen ingresos regulares son sumamente escasos; serio deterioro de los hábitos y normas sociales; graves problemas relacionados con la residencia habitual e incluso inexistencia de ésta.

 7. Marginación y muerte social del individuo.

Podemos ver las zonas anteriormente descritas en la siguiente figura que también elaboraron los autores.

Figura 2.2. Zonas de marginación/integración.



Fuente: García Serrano y Malo (1996) a partir de Castel.

Posteriormente, Tezanos, incorpora una nueva zona a las introducidas por Castel:

La virtualidad de este marco consiste en que permite focalizar los procesos que pueden conducir a las personas a vascular desde una zona de vulnerabilidad hacia la integración o hacia la exclusión. A tal efecto, resultarán fundamentales las eventuales intervenciones públicas (asistenciales o de inserción), así como la ubicación de las personas en redes sociales que puedan proporcionar ayudas o estímulos. Lo cual nos remite a una esquematización final del proceso en cuatro zonas: de integración, de vulnerabilidad, de asistencia y de exclusión (...). En esta perspectiva, la exclusión social vendría caracterizada como una situación de alta vulnerabilidad, en la que los mecanismos de prevención, de asistencia, o de apoyo social-relacional no existen o no son capaces de restablecer un mínimo equilibrio de reinserción o integración. O si queremos decirlo de una manera más rotunda, el punto crítico al que se llega cuando todo falla (Tezanos, 2001: 178).

La Administración, a través de medidas de reinserción, de políticas sociales, intentará que los individuos no caigan en la exclusión y disfruten de un buen número de derechos sociales, y con las suficientes garantías. Como podemos observar, desde la inclusión absoluta a la exclusión más exacerbada, podemos encontrar múltiples situaciones intermedias, pues aunque hemos estado hablando de incluidos y excluidos, de in y out, todo es más complejo; hay múltiples formas de grises que son fruto de trayectorias, de itinerarios, de procesos seguidos por los individuos de una sociedad. Pero ¿en qué consiste la reinserción, si están insertados ya y dentro de la sociedad? ¿Acaso la reinserción consiste en cambiarlos de un lugar un poco mejor del que estaban sin molestar demasiado al conjunto?

2.1.6. Tipos de exclusión social

A continuación, vamos a distinguir varios tipos de exclusión social que pueden ser muy interesantes para comprender y analizar la naturaleza y el origen de la misma a través sobre todo de la aportación de Amartya Sen (2000)¹⁸, quien distingue al menos cuatro tipos de exclusión, además de denunciar la utilización demasiado indiscriminada del término: no se puede utilizar para describir todo tipo de privación. No todas las privaciones son casos de exclusión social.

Él señala las distintas formas de exclusión social y, dependiendo de si hay una presencia clara de objetivo directo de provocar la exclusión, dependiendo de si es deliberada o no, distingue entre exclusión activa y exclusión pasiva. Pone como ejemplo de la primera, determinada política que se dio en Estados Unidos de excluir a inmigrantes de ciertos beneficios federales. Es una exclusión buscada de forma directa, es un acto voluntario, intencionado y hecho a propósito. Mientras que la exclusión que afecta a una parte de la población por haber perdido el empleo o no poder acceder a él debido a unas condiciones macroeconómicas negativas no está buscada, no es un acto

¹⁸ “Social exclusion can indeed arise in a variety of ways, and it is important to recognize the versatility of the idea and its reach. However, there is also a need for caution in not using the term too indiscriminately (by skilfully using the language of exclusion to describe every kind of deprivation-whether or not relational features are important in its genesis)”.

deliberado. Podría ocurrir también que una misma exclusión activa provoque varias exclusiones pasivas, no buscadas en un principio.

Por otra parte, y dependiendo del carácter de la exclusión, distingue entre exclusiones sociales constitutivas¹⁹ (Escudero las llama sustantivas) e instrumentales. La primera es una privación, una exclusión en sí misma, pues desde su origen lo es. Mientras que la instrumental es una privación, una exclusión en principio menor, pero que puede conducir a otras exclusiones más graves. También Sen pone ejemplos de las mismas. No poder relacionarse con los demás ni participar en la vida de la comunidad al ser privado del derecho al voto sería una exclusión constitutiva, mientras que no poder utilizar el mercado de crédito no es una pérdida en sí misma; es más, un individuo puede no necesitarlo, pero en algunos casos puede conducir a otras privaciones: a una insuficiencia de ingresos para poder vivir con dignidad o a no poder aprovechar oportunidades interesantes.

Entre estos tipos de exclusiones sociales podemos encontrar relaciones: las activas serían normalmente parte de las constitutivas, porque siempre buscan provocar deliberadamente una exclusión concreta y específica. Mientras que muchas veces las instrumentales son pasivas, puesto que no se suelen buscar de una forma voluntaria y decidida, deliberada.

El profesor Escudero, también siguiendo a Sen, introduce otros dos tipos de exclusión que englobarían a las anteriores. Habla de exclusión fuerte y exclusión blanda: *“En realidad tanto la exclusión sustantiva como la activa pueden ser consideradas como modalidades duras o fuertes de exclusión. La instrumental y pasiva, quizás con matices que no vienen al caso, serían formas blandas, es decir, modalidades de inclusión incompleta, desfavorable o insuficiente”* (Escudero, 2006: 18). Con todo, sobre esta división de las exclusiones podríamos encontrar ejemplos que la contradijeran. Así, una exclusión activa y sustantiva como sería la de la no gratuidad a los medicamentos menores de 5 euros para determinadas rentas, no tiene por qué ser considerada fuerte. Del mismo modo, la restricción al acceso al crédito de la que

¹⁹ Lo que Escudero llama sustantiva yo la llamo constitutiva, pero los dos nos referimos a la palabra que emplea por Amartya Sen “constitutive” en “Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny”.

hablábamos antes se podría considerar exclusión instrumental y pasiva pero no por ello blanda, porque puede ocasionar, como decíamos, el no poder acceder a bienes esenciales por falta de renta.

A mi juicio, sería mejor definir la exclusión fuerte y blanda en función de la importancia del bien del que se priva y el grado en el que se hace. Si es un bien esencial para el desarrollo de la vida del individuo y la privación es considerable, hablaríamos de una exclusión fuerte, y al contrario, hablaríamos de blanda. En la mayoría de los casos coincidirán los resultados siguiendo el criterio del profesor Escudero y el establecido aquí, pero en otros como hemos visto no²⁰.

Este análisis de los tipos de exclusión nos ayuda a discriminar todavía más lo que es la inclusión y la exclusión. Como podemos apreciar, la introducción de las zonas y de los tipos de exclusión social contribuye a matizar el concepto y la diversidad de casuísticas que podemos encontrar entre los extremos. No todo, como hemos dicho otras veces, es blanco o negro, sino que hay zonas intermedias. Además, al estar hablando de un proceso, alguien que se encuentre excluido y con una tipología de exclusión “dura” necesariamente ha tenido que pasar por zonas menos extremas y por tipologías “más suaves”.

2.2. LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA

En el apartado anterior acabo de definir, analizar e interpretar el concepto de exclusión, de la exclusión en singular y con mayúsculas, la social. Podíamos diferenciar la exclusión social de las múltiples formas en las que se nos podía revelar la exclusión en plural, y conveníamos que la educativa era una de ellas. Es más, no dejaba de ser una de las formas en que se presentaba la misma porque ¡qué más social que la educación! La exclusión educativa, pues, no deja de ser una de las partes de la exclusión social, y además, como veremos más tarde, un componente esencial de la misma, dado que es la base de otras que también son sociales. Podemos decir que tiene un efecto

²⁰ Tal vez sean esos los matices de los que habla Escudero en la cita anterior. (Escudero: 2006: 18).

multiplicador. Al final, educación, sanidad, empleo... se están refiriendo a lo social; son formas parciales de esta exclusión.

También, siguiendo con el paralelismo, podemos afirmar que hay excluidos educativos en la medida que también existen los incluidos, ambos comparten la misma sociedad y las mismas escuelas. Pero sobre ello profundizaremos más adelante; ahora, queremos centrarnos en otro aspecto fundamental. Cuando anteriormente acudíamos al diccionario para definir la exclusión, nos encontrábamos con el verbo fundamental que define este término, y que no es otro que “quitar”, y su sinónimo “privar”. Queremos definir con exactitud de qué se les está privando, qué se les está quitando a los individuos cuando hablamos de exclusión educativa.

2.2.1. El derecho a la educación: un derecho reconocido y esencial

Cuando definíamos la exclusión, relacionándola con el concepto de ciudadanía social y los derechos inherentes a la misma, la educación, sin lugar a dudas, forma parte de los mismos. No hay ciudadanía social, y por lo tanto ciudadanía, sin derecho a la educación. Y cuando nos referíamos al Estado como el último responsable de la provisión de los derechos sociales, también lo estábamos haciendo implícitamente del derecho a la educación, como pilar fundamental de lo que llamamos el Estado del Bienestar, que nació como indica Cortina (1999: 25) “*con el empeño, entre otros propósitos, de proteger los derechos humanos de la llamada <<segunda generación>>, a los que también se ha dado el nombre de derechos económicos, sociales y culturales*”²¹. Vimos al hablar de exclusión que de lo se le privaba al individuo en última instancia es de su condición de ciudadano, y más concretamente de su componente social, del cual, junto a derechos como la sanidad, una renta mínima, un empleo, una vivienda, etc., forma parte la educación. Cuando hablamos de excluidos educativos podemos afirmar con rotundidad que de lo que se les está privando, de lo que se está quitando al individuo es del derecho a la educación. En el siguiente apartado vamos a precisar detenidamente en qué consiste este derecho a la educación que toda persona debe tener.

²¹ Entre esos derechos humanos de segunda generación se encuentra el derecho a la educación como se reconoce en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.

A) Un derecho reconocido

El derecho a la educación tiene un reconocimiento a nivel universal –fundamentalmente en los Derechos del Hombre, Derechos del Niño, Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales-, continental –recogido en la Carta Social Europea y en la Convención Europea de los derechos humanos- y a nivel nacional –reflejado en la Constitución Española-. La educación, pues se reconoce y se recomienda como conveniente para todos; su bondad tanto para el individuo como para la sociedad nadie la pone en duda (Gimeno, 2000); y además de ser un medio para conseguir una multiplicidad de fines, -después veremos algunos de ellos-, representa una finalidad en sí misma (CETIM, 2009).

La formulación más habitual del derecho universal a la educación tiene su reconocimiento en la Declaración de Derechos del Hombre de 1948, en su artículo 26.1:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (ONU, 1948).

Se trata también de un derecho reconocido en la Declaración de Derechos del Niño de 1959, en su artículo 7:

El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad (ONU, 1959).

En ambos casos podemos destacar cómo se asimila el término educación y el derecho a la misma a la escolarización, la cual debe ser gratuita, estableciendo para la persona la obligatoriedad de acudir a la escuela. Asumimos esta equiparación de términos pero precisamos que la educación, la transmisión de cultura, el proceso de socialización del individuo no sólo se da a través de la escuela, tal y como después comentaremos con más amplitud. En cuanto a la gratuidad de la misma indicar que debemos tener muy presente al hablar de ella los gastos complementarios -libros,

uniformes, transporte, comedor- que tienen los padres, y que pueden dificultar y ser un obstáculo para la escolarización de los niños (Tomasevski, 1999).

Además de estas dos Declaraciones de Derechos, tenemos que hacer mención por su importancia y porque es el lugar donde con más precisión se explicita el derecho a la educación al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. La ONU, fundada tras la Segunda Guerra Mundial, cuenta entre sus órganos con el Consejo Económico y Social (ESOCOC), y dentro de éste se encuentra la Comisión de Derechos Humanos que además de elaborar la declaración de Derechos del Hombre también confeccionó el texto de dicho Pacto, adoptado por la Asamblea de Naciones Unidas en 1966. En el artículo 13.2 de dicho Pacto (ONU, 1966) se dice:

Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

- a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;
- b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;
- e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.

Destacar también, como órgano creado por la ONU en 1985, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CESCR), el cual se encarga de supervisar el Pacto anterior y verificar el ejercicio del derecho a la educación en los diferentes Estados. Este órgano considera que el derecho a la educación –escolarización- no es una cuestión sólo de acceso sino también de calidad de la misma, aspecto que, como veremos, es relevante en el ejercicio pleno del derecho a la educación.

También se han celebrado Conferencias Mundiales para fijar objetivos en el cumplimiento del derecho a la educación por parte de los países, y para plasmar en qué

se concreta en la práctica. Destacar la Conferencia de Jomtiem de 1990 y la de Dakar, celebrada diez años más tarde. En ambas se plantea el objetivo de una Educación para Todos, EPT, que no sólo se centre en el acceso sino también en la calidad, y aunque se califica a la educación básica escolar como la más importante para el individuo, se menciona a la educación como un derecho a desarrollar a lo largo de la vida.

En la Unión Europea este derecho está recogido en la Carta Social Europea 1961 (Consejo de Europa, 1996), artículo 17.2, dirigido “*a garantizar a los niños y adolescentes una educación primaria y secundaria gratuita, así como a fomentar la asistencia regular a la escuela*”. Es importante la precisión que se hace en Europa de lo que se considera educación básica y elemental: primaria y secundaria. Y también se prevé en el artículo 2 del Protocolo nº 1 de la Convención Europea de los Derechos Humanos de 1952:

A nadie se le puede negar el derecho a la educación. El Estado, en el ejercicio de las funciones que asuma en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas (Consejo de Europa, 1952).

En España, en la Constitución de 1978, queda reflejado este derecho en su artículo 27. Queremos destacar dos apartados del mismo, pues inciden en idénticos aspectos que el articulado de normativas supranacionales, el apartado 1 “*Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.*” y el apartado 4 “*La enseñanza básica es obligatoria y gratuita*”.

Como hemos podido comprobar la escolarización es una obligación para el individuo pero es una exigencia para los Estados, para que la apliquen y desarrollen en la más alta medida. El Estado tiene que ser el garante de ese derecho fundamental que tiene que ser satisfecho en su totalidad, lo cual no quiere decir que sea el único responsable de que la educación se difunda suficientemente a todos los ciudadanos. Eso sí, el Estado es el primero que tiene que ponerse al frente, impulsando y apoyando a las escuelas y a los profesores. La implicación del Estado no puede estar fundamentada en la palabra, aunque no esté de más enviar mensajes muy claros a la sociedad sobre la importancia de la educación; debe estar, esencialmente, en lo que es su núcleo fundamental: la administración del dinero público a través del presupuesto -su principal herramienta-. El Estado debe asegurar que todos los ciudadanos podrán disfrutar en

igualdad de oportunidades del sistema educativo, el cual es el instrumento principal para dar cumplimiento al derecho de todos a la educación. Como se refiere el profesor Gimeno (2005c: 106) *“En democracia, para asegurar los derechos de la sociedad, el Estado tiene que tenerlos.”* El Estado tiene que tener el poder suficiente para protegerlos. Tampoco olvidemos que además es quien dirige y establece el marco legal del proceso educativo y fija entre otros elementos de currículum los contenidos mínimos que los alumnos deben de aprender en la escuela.

Son la Administración, las escuelas, el profesorado quien tiene que tener el empeño, el objetivo, la utopía, pero también los hechos, las realidades, el esfuerzo de luchar por una educación para todos.

Son los derechos reconocidos que han de garantizarse por motivos de justicia los que exigen el compromiso de los poderes públicos, las instituciones y el profesorado de equipar a todos los estudiantes al menos con los aprendizajes esenciales. Éste ha de ser, entonces, el contenido y el propósito de las atenciones y cuidados que sean menester. Eso es lo que significa, a la postre, asumir un compromiso ético y social con la formación de los seres humanos y sostener, al tiempo, una concepción optimista y esperanzadora en la capacidad de aprender de las personas (dentro, obviamente, de límites razonables). Es una meta justa y además viable, si nos lo proponemos y procuramos crear las condiciones y estímulos pedagógicos y sociales adecuados (Escudero, 2006: 8-9).

Es, sin lugar a dudas, una labor de toda la sociedad, codo con codo; es una lucha conjunta por un objetivo complicado y difícil. Es por ello que la solución no es sencilla y que necesita de todos, cada uno en el papel que le corresponde, pero remando en la misma dirección (Marina, 2004). Para todo ello, como hemos dicho anteriormente, la Administración es fundamental, es quien dirige y establece el marco legal del proceso educativo. Como indica Marchesi (2000: 236), *“La educación de los alumnos, la reducción del fracaso escolar o la ampliación de la oferta educativa no es una tarea exclusiva de los centros ni de los profesores. Es principalmente una responsabilidad de los poderes públicos, de las administraciones educativas, de las familias y de la sociedad en su conjunto. Pocos ponen en duda que lo que viven los niños en su familia y en las calles de su ciudad, o lo que ven en los medios de comunicación o en su entorno más próximo tiene influencia decisiva en su formación”*.

Como señala el propio Escudero (2005a) comparando la educación con una orquesta, todos los músicos tienen responsabilidad, pero la máxima la tiene quien dirige la orquesta y nos pone la partitura que tenemos que tocar. Es por ello que la norma fundamental que debe seguir la Administración es la de apoyar a todos los miembros de la comunidad educativa, y muy especialmente a los profesores que son los que al final educan a los niños.

B) Trascendencia del derecho a la educación

La educación transmitida fundamentalmente a través del acceso a la escuela la consideramos un derecho fundamental, esencial y básico para el ser humano, no sólo por lo que por sí solo representa -la forma más común de acceder a la cultura-, sino porque es la puerta de entrada -la condición necesaria- para que otros derechos se materialicen. Además, la educación de los ciudadanos de un país es pieza fundamental en su desarrollo económico y social. Y hoy en día ha cobrado todavía más importancia en la sociedad en que vivimos, donde sin un mínimo de formación es imposible acceder a participar en la vida económica.

La educación es la base para que el ciudadano participe en las decisiones de la sociedad a la que pertenece de una manera libre e informada. Sin participación del ciudadano no hay democracia real, y sin educación, difícilmente se puede participar de una forma consecuente. Se dice también que la educación es el fundamento que capacita a las personas para que adquieran una ciudadanía plena, en el sentido del ejercicio de todos y cada uno de sus derechos y en su mayor grado posible. Lo comprobaremos más adelante cuando veamos que la educación no es sólo un derecho social sino que impulsa otro tipo de derechos esenciales que deben posibilitar crear sociedades más cohesionadas y justas. Siguiendo esta perspectiva Iyanga (2006: 199) explicita que *“Los derechos humanos, considerados como un complejo jurídico, son a la vez fundamentales por cuanto sirven de fundamento a otros más particulares, derivados o subordinados a ellos, y esenciales en cuanto que son derechos inherentes al hombre.”* El derecho a la educación es la base de otros muchos.

La ONU establece una división entre derechos civiles y políticos por una parte y derechos económicos, sociales y culturales por otra, pues bien, considerando la división anterior el derecho a la educación estaría dentro de estos últimos pero tiene influencia también en los primeros (Tomasevski 1999, 2001, 2003). La educación es un puente entre los derechos humanos establecidos en estas dos clasificaciones.

La educación, reducida en la mayoría de ocasiones a escolarización, parece ser la llave maestra de la solución de todos los problemas de la sociedad. Cuando alguna cuestión se plantea, al final todo lo reducimos a que su solución es una mayor y mejor educación. Carbonell hace referencia a una escuela cuasi salvadora:

Por otra parte, la multitud de roles y funciones tiene que ver con la concepción de la escuela como hipermercado donde cada vez se consumen más productos y se derivan más problemas por parte de una sociedad que siempre ve la escuela como la salvadora moral y efectiva de cualquier disfunción, desgracia o catástrofe social. Una fe y confianza que, paradójicamente, no se corresponde con la valoración social de la institución escolar (Carbonell, 2006: 110-111).

No sabemos si la educación es la solución a todo, pero lo bien cierto es que nos puede abrir un mundo mayor de posibilidades de vivir. Vamos a analizar de una forma exhaustiva el porqué es tan esencial que el sujeto, el individuo, pueda ejercer y desarrollar en el mayor grado posible este derecho.

a) Es la forma más común de acceso a la cultura

Si educar, es esencialmente transmitir la cultura a las nuevas generaciones, entendiendo por ésta todo lo que ha elaborado el ser humano (Gimeno, 2000), la escuela es la institución más común para que los individuos se apropien de ella. En las sociedades primitivas era suficiente con la transmisión de la misma, con la socialización directa por parte de las familias, del grupo de iguales o del trabajo. En las sociedades actuales no es posible transmitir la cultura a través únicamente de las células primarias de convivencia (Pérez Gómez, 1992); la escuela se hace necesaria aunque hay que subrayar que la aparición y desarrollo de las nuevas tecnologías de información está ocasionando que sea cada vez más difícil equiparar el término educación al de escolarización. Y no sólo esto, el aprendizaje que cada vez es más necesario para el individuo no sólo durante una pequeña etapa de su vida sino a lo largo de la misma está

haciendo que la escuela pierda cierto protagonismo. Dicho esto, consideramos que el papel de la escuela como impulsor de aprendizajes ulteriores es fundamental, pues debe establecer unas bases sólidas en el sujeto para ello. Fernández Enguita recalca el papel trascendental de socialización por parte de la escuela.

La socialización es un proceso o conjunto de procesos que dura toda la vida, pero no siempre con la misma eficacia. Lógicamente, ésta es mayor cuanto menos formados y maduros están el carácter, los conocimientos, la inteligencia, las actitudes, etc. de la persona. Ello hace que la escuela, que acoge a los individuos prácticamente desde que despegan de la vida vegetativa hasta que se incorporan a papeles adultos, sea particularmente poderosa (Fernández Enguita, 2006: 23).

Cabe también precisar que, para algunos, la escuela es prácticamente la única forma de acceso a la cultura, especialmente para las clases más desfavorecidas, en donde el niño tiene muchas más dificultades de acceder a ella por otros medios (Bourdieu y Passeron, 1973). Las clases más altas pueden acceder no sólo a la cultura escolar sino a una cultura condicionada por las posibilidades económicas del individuo. No obstante, la escuela no puede propagar toda la cultura, tiene que seleccionarla, tiene que decidir qué es aquello de lo que el individuo necesita apropiarse. A pesar de la enorme cantidad de tiempo que pasamos en la escuela, muchas horas al día durante muchos años, éste es un tiempo limitado, y no cabe todo; además no toda la cultura tiene la misma trascendencia, lo que exige que se tenga que elegir una cultura escolar determinada, se necesita argumentar la necesidad y utilidad de incorporar un contenido al currículum (Marhuenda, 2000). Como nos advierte Coll (2006a, 2006b) tenemos que ser conscientes de que si introducimos contenidos nuevos, tenemos que ser capaces de eliminar otros para no caer en la nefasta sobrecarga de los mismos, que puede llevar a limitar la reflexión y la comprensión en las aulas. La escuela como indica Contreras (1991: 25) tiene al niño que *“garantizar que asimile aquellos elementos de la cultura que la sociedad cree que sus miembros han de poseer para ser capaces de perpetuarla y renovarla”*. Pero, además, tiene que jugar un papel nuevo dado que al alumno cuando asiste a la escuela ya dispone de información relativa a las materias que estudia a través de otros medios, lo que precisan no es tanto mucha más información sino organizarla y saberle dar un sentido (Pozo, 2010).

b) Desarrolla la personalidad del sujeto

La educación siempre ha sido la gran esperanza del hombre, el mejor de los utensilios para conseguir seres humanos que alcanzasen la mejor de sus posibilidades, seres humanos felices. Rousseau (2000: 9) en su obra “Emilio o La Educación” ya demostraba su gran fe en la misma. *“Todo cuanto nos falta al nacer, y cuanto necesitamos siendo adultos, se nos da por la educación”*. Es una constante en la historia del hombre y para muchos el fin esencial de la educación escolar, extraer el mejor yo del individuo, desarrollando, ampliando al máximo posible no sólo lo cognitivo e intelectual sino también lo corporal, lo afectivo, lo social, lo moral y lo ético del hombre. No se trata del mero aprendizaje de contenidos intelectuales sino que implica el desarrollo completo de la persona. Coll (1997: 22) afirma contundentemente que *“no habrá probablemente discrepancia alguna entre los profesionales de la educación si afirmamos que la finalidad última de ésta es promover el crecimiento de los seres humanos”*. En el anteriormente citado Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en su artículo 13.1 también se señala que *“la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales”*.

Esta utopía educativa de realización del hombre y de alcanzar la felicidad se conseguiría a través de la apropiación, de la conquista de la cultura entendida ésta, en palabras de Dewey (1998: 111), *“como la capacidad para ampliar constantemente el radio de acción y la precisión de la propia percepción de significados”*. La educación escolar amplía las opciones del hombre y de elección del mismo. Gracias a ella se podrá acceder a la totalidad de las posibilidades que se ofrecen en la vida, tanto en lo profesional como en otros aspectos del ocio: apreciar una buena película, valorar una obra literaria, leer un periódico con cierta asiduidad. Es la posibilidad de abrir el mundo, de ensancharlo. Así lo explicita Gimeno:

La persona no cultivada o con carencias y deficiencias notables en la educación queda excluida socialmente, al ser impedida su participación plena en la sociedad. La educación proporcionada por la escolarización obligatoria, igual para todos, constituye un requisito que capacita para el ejercicio de la ciudadanía plena (...) Sin un cumplimiento satisfactorio del derecho a la educación, no sólo la vida de cada uno se empobrece y se limita su horizonte, sino que, difícilmente, se pueden realizar otros derechos, como el de la libre

expresión, la participación política o el derecho al trabajo en las sociedades avanzadas. Desde el concepto de ciudadanía moderna, se trata de un derecho dirigido a facilitar la inclusión de los individuos con todas las posibilidades para participar plenamente en la sociedad (Gimeno, 2000: 63).

Cuando decimos que es tan fundamental una buena educación para acceder a una serie de bienes vitales, no sólo nos referimos a cuestiones materiales esenciales para vivir, como tener un trabajo, una casa, sino también otras cuestiones tan importantes como éstas y que se traducen en otros elementos imprescindibles.

La falta de una buena educación no sólo puede conducir a formas de exclusión que pongan en entredicho las posibilidades de los sujetos para poder ganarse la vida y eludir la pobreza material. También puede privar de otros contenidos y formas de vida digna que, cuando están ausentes o aminoradas, conducen a la pobreza vital. Aquellos estudiantes que no derivan de su paso por la escuela imágenes positivas de sí mismos, sentido de la confianza, eficiencia y seguridad, así como capacidades y actitudes para establecer vínculos con los demás sostenidos sobre la valoración de los otros, el reconocimiento, respeto, solidaridad y responsabilidad, también son marginados y privados de aprendizajes educativos en su acepción más amplia, y que son fundamentales (Escudero, 2006: 14).

c) Es la base para una participación política y, por lo tanto, de una democracia participativa

Numerosos autores señalan la gran importancia que tiene para la democracia la educación de los ciudadanos que tienen que ejercerla. Así lo señala Gimeno (2000: 22-24): *“Una sociedad de hombres libres que cooperen el bien común, libremente elegido, que debaten los modos de vida posibles a seguir, sólo es viable en una sociedad educada”*. La carencia de educación dificulta e impide la participación, cuando la democracia no queda reducida a la elección de representantes sin comunicación entre éstos y sus representados. Sin la educación no se puede hablar de democracia con mayúsculas, de una democracia asentada en los pilares de la participación activa del ciudadano, un ciudadano capaz de reflexionar, de pensar, de debatir y de decidir. No es suficiente, no se puede restringir la democracia al ejercicio del voto una vez cada cierto espacio de tiempo. Pero para ello necesitamos ciudadanos formados, que participen activamente en movimientos organizativos, en la sociedad civil (Dewey, 1998).

Podemos decir que a más democracia, mejor educación; y cuanto mejor educación tenga una sociedad en su conjunto, más posibilidades del ejercicio de la participación por parte de todos. En general, mayores niveles de educación suelen coincidir con mayores grados de participación de la ciudadanía:

Los crecientes déficits de participación en los procesos democráticos y el desafecto en los asuntos públicos convierten en objetivo de primer orden educar para el ejercicio activo de ciudadanía. Mayores niveles de educación, normalmente, suelen correlacionar empíricamente con mayores grados de participación de la ciudadanía. De ahí la necesidad de preparar a los jóvenes para el ejercicio informado, activo y responsable de la ciudadanía, a ejercer en los distintos ámbitos y dimensiones de la vida (política, social, cultural, ecológica y económica) (Bolívar, 2008: 114).

Seguramente la democracia cada vez será más participativa. Los nuevos tiempos, las nuevas maneras de comunicarse, la globalización, pueden ocasionar esta circunstancia, pero para darle un verdadero impulso necesitamos un pueblo educado, que no crea sin pruebas²². La democracia necesita de hombres y mujeres no ajenos a las decisiones que les afectan y que no deben tomar otros por ellos. Somos los que debemos ser partícipes y responsables de las mismas. Hombres y mujeres formados para poder participar con criterio, para no ser manipulados y engañados, para decidir el mejor modo de vida posible a seguir. Es por estos motivos por los que Michel Autès sostiene de esta forma tan rotunda que:

No se puede decir, a la vez, que el ciudadano es el último fundamento de la legitimidad política pero que no se le preguntará su opinión porque es un imbécil que no entiende nada. En una democracia, lo peor de todo es considerar que los ciudadanos no son competentes: esto es la negación de la democracia (Autès, 2004: 50).

Un ciudadano sin un mínimo de cultura, que no esté informado o que no sepa discriminar la información, liberándose de posibles manipulaciones, no está en disposición de ejercer plenamente la libertad y la participación. Apple y Beane

²² Miret Magdalena, en un artículo aparecido en "El País", 8 de Enero 1996, da la siguiente definición de educación: "Educar no es convertir al niño, al adolescente y al joven en un almacén de datos, sino dar al ser humano el poder de autogobernarse racionalmente para no creer sin pruebas".

defienden que la mejor manera de adentrarse en la participación democrática es comenzar por ejercerla en las escuelas.

Las escuelas, como una experiencia común de casi todos los jóvenes, tienen la obligación moral de introducirlos a la forma de vida democrática, y saben también que este tipo de vida se aprende por experiencia. No es un rango que se alcance sólo después de conocer otras cosas. Además creen que la democracia alcanza a todas las personas, incluidos los jóvenes (Apple y Beane, 1997: 22).

La sociedad democrática está más interesada que otro tipo de sociedades en que los ciudadanos reciban una buena educación (Dewey, 1998: 81). Es imposible que una sociedad educada compuesta de ciudadanos que piensen, que reflexionen, que tengan espíritu crítico, no sea una sociedad democrática. Democracia y educación se refuerzan, tienen una relación directa, van unidas la una a la otra, entrelazadas.

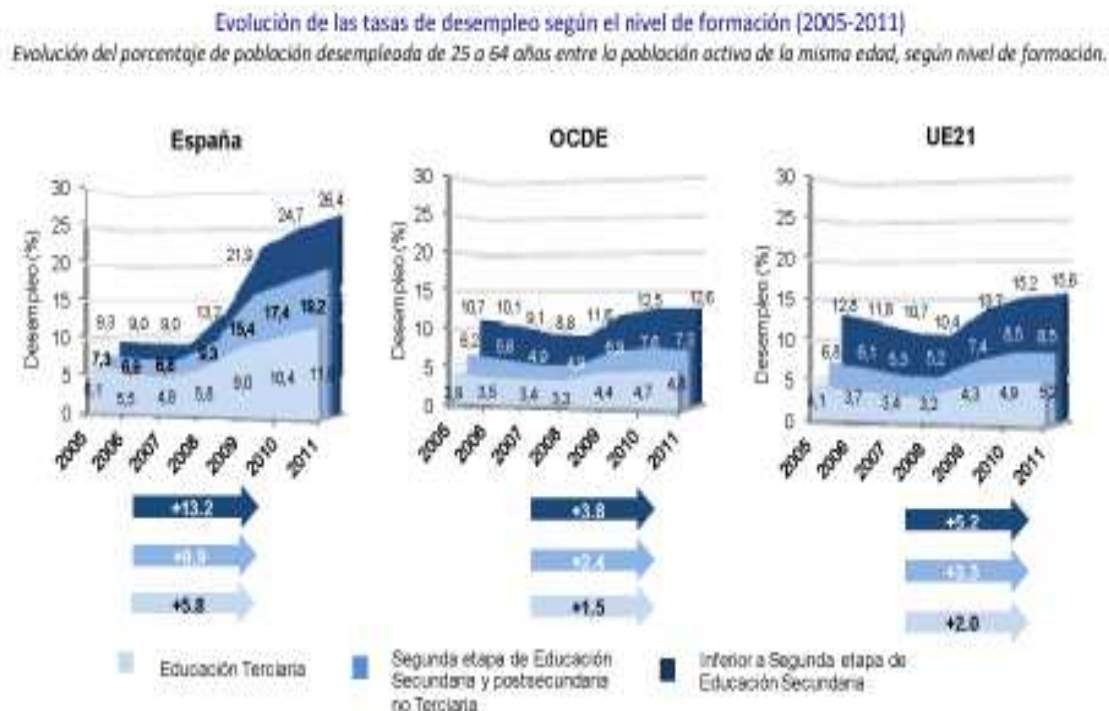
d) Es el fundamento para la participación de la persona en la vida económica

Vivimos en la sociedad de la formación, y sin la misma, es imposible acceder hoy en día a un trabajo para el que cada vez se necesitan más conocimientos y capacidades. Vivimos en una sociedad que no es que esté en proceso de cambio, es que ha cambiado. Los puestos de trabajo que antes se demandaban han dado paso a otros muy distintos, en los que las capacidades intelectuales e interpersonales son las que tienen la primacía en esta sociedad post-industrial que podemos llamar, como hace Pérez Gómez (2006: 96), “sociedad de economía del conocimiento”. El éxito en la transición de la escuela al trabajo es muy desigual dependiendo de las condiciones de expansión o recesión de la economía pero también de la formación con la que acceden los jóvenes a la búsqueda de un empleo (Casal, 2010).

En el siguiente gráfico podemos ver con claridad cómo a medida que los individuos, sean estos hombres o mujeres, obtienen mayor nivel de estudios, las dificultades de encontrar un empleo decrecen.

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

Gráfico 2.1. Tasas de desempleo y nivel de formación por en España, OCDE y UE.



Fuente: OCDE (2013a).

Como afirma el profesor Fernández Enguita (2002: 161) “*El derecho a la educación, pues, no es simplemente un derecho más, parte de la ciudadanía o del consumo de un conjunto de bienes y servicios, sino la base misma del derecho al trabajo*”. Eso sí; cada vez resulta más difícil que los puestos de trabajo que encuentren se correspondan con lo que ellos habían estudiado. Sin lugar a dudas, el empleo es la “llave” que puede abrirles el acceso a una vivienda digna, a unos bienes esenciales, y a tener una determinada calidad de vida que les impida caer en la exclusión social. Además, debido al cambio de sociedad al que nos hemos referido, tener una buena formación suele ser también un elemento cada vez más importante para acceder a un buen empleo y a un salario suficiente. Como ya indicaba Darling-Hammond (2001: 69), “*Los que abandonan la secundaria antes de graduarse, por ejemplo, tienen menos de un tercio de posibilidades de encontrar trabajo y, en el caso de encontrarlo, lo normal es que su salario sea menos de la mitad de lo que habrían ganado hace veinte años*”.

Cada vez resulta más difícil el acceso al mismo, pero mucho más a uno que no sea precario, un empleo cualificado en el que tengas unas condiciones laborales

aceptables. De ahí lo que indica Tezanos (2001: 43): *“la relevancia del concepto de “desigualdad” en el empleo que utilizan algunos sociólogos para enfatizar el carácter fuertemente discriminante y estratificador de las diferentes posiciones ocupadas en el mercado de empleo”*. Por lo tanto, una cuestión fundamental de la educación es la probabilidad, casi segura, de que su carencia nos lleve a la exclusión social. Como afirman Brunet y Altaba (2010: 266) *“Cada vez es más probable que una educación baja y unas destrezas cognitivas insuficientes encierren a los ciudadanos en un ciclo vital de precariedad, bajos salarios y alto riesgo de pobreza en la vejez”*. Del puesto de trabajo que logren alcanzar va a depender su posición en la sociedad, va a ser el fundamento para una estratificación social (Gimeno 1998, Mardones 1999).

e) Es condición necesaria y fundamental para que el individuo alcance la condición de ciudadano y su inclusión social

Cuando estuvimos revisando el concepto de exclusión social observamos que para ser considerado ciudadano un individuo tenía que disfrutar de derechos civiles, políticos y también sociales. El concepto de ciudadanía supone un buen ejemplo de lo que significa el equilibrio entre los principios de libertad y de igualdad. Éstos son los dos principios básicos sobre los que se sustentan nuestras sociedades occidentales. Son dos principios perfectamente compatibles pero cuyo equilibrio presenta una enorme dificultad pues mientras la derecha ideológica pone el acento en la libertad de elección, la izquierda hace más hincapié en lo que respecta a la igualdad de todos los seres humanos.

La Revolución Francesa supone como en otras muchas cuestiones, un antes y un después, aparecerán los derechos del hombre y del ciudadano: nacerán los derechos civiles cuyo pilar fundamental es el principio de libertad, y los derechos políticos sustentados en el principio de igualdad. Y aunque en materia educativa se empieza a demandar el establecimiento de un sistema de educación pública por parte del Estado hasta entonces en manos privadas -principalmente ligadas a la institución eclesiástica-, en ningún caso se habla todavía del derecho a la educación al no estar incluido en ninguno de los dos derechos antes mencionados, sino en los llamados derechos sociales.

Y estos tendrán que esperar hasta después de la II Guerra Mundial para ser reconocidos como tales.

Los derechos sociales nacieron con el Estado de bienestar. Es verdad que su aparición se caracterizó por una gran variedad y una gran complejidad, pero todos estos derechos, pese a su heterogeneidad, tenían una misma base, un punto común de convergencia: todos ellos se dirigían a hacer posible las exigencias derivadas del principio de igualdad (Puelles, 2010: 159).

El profesor Gimeno (2005b: 36) recalca la importancia fundamental de estos derechos: *“Sin disponer efectivamente de los derechos sociales –la educación entre ellos-, los civiles y políticos son papel mojado. (...).Sin el disfrute de un cierto nivel de educación, la libertad de expresión o de participación política, por ejemplo, son poco efectivas y la dominación de unos sobre otros será inevitable.”*

Sin el ejercicio pleno del derecho a la educación un individuo no puede alcanzar la condición de ciudadano porque no puede acceder a la totalidad de sus derechos civiles, políticos y sociales. El disfrute del derecho a la educación es una condición necesaria para ello, pues hemos visto como para ejercer plenamente la democracia se necesitaba un ciudadano educado; para conseguir un trabajo digno y continuado en el tiempo también se necesitaba una educación básica; y también ésta es necesaria para el ejercicio de la libertad de una manera responsable y respetuosa con el otro. Sin la apropiación plena del derecho a la educación un individuo no puede ser miembro de pleno derecho de la sociedad, ni puede acceder a la condición de ciudadano, es más su carencia le conduce inevitablemente a la exclusión social.

Como señalan Gómez Llorente (2002) y Fernández Enguita (2007) la contribución de la escuela a la formación de ciudadanos que disfruten de los derechos que inherentemente le corresponden tiene que ser capital. Si no es así, contribuirá a la aparición de cada vez más excluidos sociales. El excluido está formalmente dentro de la sociedad, pero no disfruta de su condición de ciudadano, no disfruta de ese mínimo social básico, que es considerado como un derecho, aunque el desmantelamiento progresivo de los Estados del bienestar y la propia lógica del capitalismo global hacen que cada vez más ciudadanos dejen de tener esta condición.

f) Es el pilar básico para la creación de sociedades con más desarrollo económico y social

La transcendencia más material de la educación es que la formación de todos los ciudadanos de un país es básica para su desarrollo económico (Álvarez 2008, Lundgren 1996). Sin una buena formación de los ciudadanos de un Estado no se puede conseguir una provisión de bienes y servicios considerable para las personas que lo habitan, al menos de una manera continua y constante en el tiempo (Iyanga 2006 y Martínez Arias 2009). Es posible que, por determinadas circunstancias especiales, aumente la riqueza de esa nación, pero la consistencia en ese incremento lo dan los niveles de formación y cultura que tengan sus ciudadanos. Como señala Marchesi (2000: 11) *“Todos los sectores sociales parecen estar de acuerdo con la importancia de la educación en la vida de los ciudadanos y con la estrecha relación que existe entre el progreso educativo de un país y su desarrollo económico y social”*. Toda la sociedad relaciona estrechamente el nivel de educación-formación de un país con su desarrollo económico y social. Álvarez Méndez (2008: 211) nos avisa del riesgo de *“someter los procesos básicos de la educación, en los que prioritariamente interesa la formación integral de las personas y la transmisión cultural, a los intereses y necesidades del mercado laboral.”*

Defender que existe relación entre la formación de los ciudadanos de un país y el nivel de desarrollo del mismo no es considerar a la gente como capital humano, no es pretender que el crecimiento económico sea el principal objetivo de la educación, aunque es bien cierto que algunos economistas puedan definir a la misma como una producción eficiente de capital humano dejando a un lado todos sus aspectos de derechos humanos (Sen, 1997; Pérez Murcia 2007).

La educación es el acceso a una vida digna, al disfrute de los derechos en su plenitud, que tienen que estar al alcance de todos los ciudadanos, lo cual contribuye también a que creamos sociedades más justas y cohesionadas, aunque, como señala el profesor Gimeno, en ningún caso va a haber una igualdad absoluta en la sociedad por recibir todos los individuos que la forman la misma educación. Lo que no puede ser es que la escuela se convierta en una causa de desigualdad y no en un medio de reducir las diferencias:

Que un ser humano reciba la misma educación que cualquier otro -algo que se deriva del hecho de ser un derecho universal- no significa igualarlos entre sí. La educación no es un omnipotente medio para la supresión de las desigualdades cuyo origen está fuera de las escuelas y son previas a la escolarización (Gimeno, 2000: 62).

Como hemos visto es fundamental para el sujeto, pero también para la sociedad en la que se encuentra la plena realización de este derecho (Daudet; Singh, 2001). El que un individuo acceda a la cultura, alcance la mejor de sus posibilidades, consiga un empleo adecuado, ejerza responsablemente la participación, alcance su condición de ciudadano no va sino a contribuir a crear sociedades más democráticas, más desarrolladas económicamente, más cohesionadas, más justas, más repletas de ciudadanos y no de individuos excluidos de sus derechos.

g) Es el pilar básico para una sociedad más justa

La fe que se ha tenido en muchos momentos de la historia en los efectos cuasi milagrosos que podría tener la educación en una sociedad ha hecho pensar que ésta posibilitaría el cambio de la sociedad en la que se insertaba. Sin embargo, en otros instantes de más pesimismo se ha pensado que sin políticas sociales y económicas que incidan en la sociedad la educación poco o nada podría hacer. Así Derouet (2001: 81-82) señala que *“El discurso sobre la igualdad de oportunidades no expresa un objetivo verdadero de la escuela, sino una mistificación necesaria para el éxito de la reproducción de las desigualdades”* Es el eterno debate de si la escuela tiene un papel reproductor de la sociedad o transformador.

Para el profesor Fernández Enguita (2001: 74) aunque *“la educación debería ser una manifestación y un instrumento de la igualdad social”*, la escuela comparte al mismo tiempo un carácter reproductor de la sociedad pero también transformador. Así, podemos apreciar que la misma escuela crea desigualdades, los resultados escolares obtenidos por los alumnos son muy dispares, pero al mismo tiempo puede servir como ejemplo de cambio el observar, como gracias a la escuela, el papel de la mujer en nuestra sociedad ha variado notoriamente.

Connell observa que la educación realmente está siendo utilizada como instrumento de legitimación de la distribución desigual de los bienes sociales.

La educación es determinante en la legitimación de la desigualdad. Los sistemas educativos fomentan constantemente la creencia en que las personas favorecidas en la distribución de los bienes sociales merecen esas ventajas. Merecen un mejor trato porque son más inteligentes, o están mejor formados, o trabajan con mayor ahínco, o porque sus padres y ellos mismos se sacrificaron para conseguir esos bienes (Connell, 1997: 41).

Gimeno, por su parte, nos señala el propósito intencional de cambio de la educación. No tendría sentido la educación sin esa posibilidad de variar profundamente tanto la realidad del individuo como de la sociedad en la que se encuentra.

Los seres humanos nacen en condiciones de desigualdad y son desiguales en realidad. El que sean iguales, hacerlos iguales, es una intervención contrafáctica, un acto de voluntad o aspiración que hay que imponer a esa realidad a la que debemos resistir. (...) La educación es en sí misma la posibilidad utópica de transformar la realidad de los individuos; si no fuese así no tendría sentido invertir tanto en ella, ni tendríamos motivo para impulsarla. Si lo hacemos es porque creemos y esperamos que nuestras acciones tengan algún poder de transformación (Gimeno, 2005b: 31).

Esto no implica que cerremos los ojos a la realidad. En la escuela, en general, el componente sociocultural de la familia del alumno o la alumna es el mejor predictor del su éxito o de su fracaso escolar, y la prueba de ello la podemos encontrar en los resultados de la prueba PISA tanto en España como en la mayoría de los países de la OCDE (Pérez Gómez, 2006). Sólo, en excepciones como Finlandia, el sistema educativo sí que logra paliar esas diferencias de origen, pero debemos tener muy en cuenta que en este país hay una gran cohesión social. Como señala Martínez Rodríguez (2013: 132) *“Pensar que desde la escuela por sí sola se puede luchar contra la exclusión y favorecer la justicia social, sería caer en una especie de utopismo pedagógico que a día de hoy parece estar superado”*

Pero, ¿qué podemos considerar una sociedad más justa? Un mínimo de justicia social significaría la no existencia de exclusión social, no sólo que los bienes en una sociedad estén lo más equitativamente distribuidos, sino que cuanto menos una parte de la sociedad no se encuentre excluida. La exclusión social es el lado más alejado de justicia social. Como señala Marina (2010), el triunfo de la inteligencia personal es la

felicidad pero el triunfo de la inteligencia social es la justicia. Hay diversas teorías sobre lo que significa la justicia social. Desde el utilitarismo se defendía que una alternativa será siempre mejor que otra si maximiza el bienestar general. Esto puede llevar a que algunas personas, una minoría, se sientan perjudicadas. Se trataría de proporcionar el mayor bienestar posible al mayor número de personas. Como señala Antonio Bolívar (2012), tanto la justicia como equidad de Rawls, como el enfoque de las capacidades de Sen, constituyen una crítica global a este enfoque utilitarista de las teorías anteriores sobre la justicia social. Bolívar indica que en la teoría de Rawls existen dos principios fundamentales que la integran: la igualdad equitativa de oportunidades y el principio de la diferencia. La igualdad de oportunidades que propone no es una distribución de recursos igualitaria, sino que apuesta por una compensación para las personas que son poseedoras de menos recursos. El segundo de los principios implica que la única manera de justificar las desigualdades es cuando éstas benefician a los más desfavorecidos. El mismo autor señala que Sen plantea una teoría de la justicia diferente, basada en las capacidades, en una igualdad de las oportunidades de elegir el modo de vivir por parte de los individuos. Por tanto, el concepto de capacidades se refiere a lo que la gente puede hacer o ser. Para Sen, una persona es pobre no cuando posee pocos ingresos sino cuando es privado de las capacidades básicas.

La idea de equidad toma fuerza a partir de la obra de Rawls. Si en la igualdad se trataba de proporcionar los mismos recursos a todos, en la equidad de lo que se trata es de igualar dando más recursos a los que más lo necesitan. Se estaría pensando en una discriminación positiva. Desde el enfoque de la igualdad todos los individuos deben recibir el mismo tratamiento, sin embargo desde el marco de la equidad el tratar desigualmente a los individuos puede resultar justo si se beneficia a los que más necesidades presentan. Como destaca Apple (1986: 24) *“para que una sociedad sea justa debe contribuir al máximo al beneficio de los menos beneficiados.”*

Cuando hablamos de igualdad en la escuela para contribuir a la justicia social, tenemos que determinar en primer lugar a qué nos estamos refiriendo cuando utilizamos este término. Es muy posible que si pretendemos una determinada clase de igualdad estemos aceptando otras desigualdades que creemos sí se puede consentir. También nos debemos plantear hasta qué punto puede lograrse la igualdad. El profesor Gimeno (2013) señala que la respuesta la encontraremos en la justicia, pues hay unas

desigualdades que pueden ser justas y otras que no. En concreto él se está refiriendo como justas a las derivadas del esfuerzo de cada individuo.

Como señala Blanco una de las funciones más importantes de la educación es avanzar hacia sociedades más justas y equitativas. Los colectivos más desfavorecidos socialmente son los más necesitados de una mayor y mejor educación, y la escuela debería ser el instrumento esencial para reducir la brecha que existe entre los individuos en muchas de nuestras sociedades.

La escuela tiene un papel fundamental en evitar que las diferencias de origen de los alumnos se conviertan en desigualdades educativas, y por esa vía de nuevo en desigualdades sociales. Hoy en día la escuela no es ni mucho menos el único espacio para acceder al conocimiento, pero todavía es la única instancia que puede asegurar una distribución equitativa del mismo si se dan ciertas condiciones (Blanco, 2006: 8).

Ahora bien, como señala la propia Blanco (2006) y también Bolívar (2012) junto con la mejora de la educación se deben impulsar políticas sociales que contribuyan a crear una sociedad más justa, lo que a su vez también ayudará a que la escuela también lo sea. La educación es un instrumento fundamental, pero por sí sólo no puede eliminar las desigualdades que existen en nuestra sociedad ni las distintas formas de exclusión que se dan en ella. Se necesita en el corto plazo una acción tendente a implementar políticas económicas que igualen las diferencias.

h) Otras funciones

Además de estas siete funciones que acabamos de describir con más detenimiento, existen otras muchas que diversos autores atribuyen a la educación. Así, la escuela a través del tiempo ha venido a ocupar funciones de las que con anterioridad se ocupaban las familias. Si ha habido dos cambios fundamentales por los que la escuela ha ido asumiendo papeles socializadores y también de custodia que antes eran asumidos por la familia estos han sido: el proceso de incorporación de ambos progenitores al mercado de trabajo y el desplazamiento de la población de los pueblos a las ciudades –la urbanización-. En los pueblos, la familia es bastante más amplia que en las ciudades, no se circunscribe exclusivamente a los padres, hay familiares más o menos cercanos que vigilan y educan al niño. La imposibilidad de no poder dejar a los hijos con nadie cercano y de confianza ha hecho que la escuela coja el relevo de funciones que hasta la

fecha las asumían las familias, especialmente la función de custodia, una función más en la enorme cantidad de las mismas que ha ido asumiendo con el transcurso del tiempo.

También los Estados han tenido mucho interés en la educación, como instrumento para fomentar una identidad nacional para toda la población a través de la enseñanza obligatoria, utilizando el control del ministerio sobre las escuelas y estableciendo currícula que favorecieran esta finalidad (Goodson, 1995). La escuela, es pues, una herramienta poderosa muy codiciada por los Estados, en la que los individuos reciben durante los primeros años de su vida y durante muchas horas de esos años una cultura que hay que controlar para el servicio de unos intereses que normalmente no se explicitan.

Cada régimen político, cualquiera que sea su naturaleza, se apresura a servirse de la escuela para lograr consenso alrededor propio. Las naciones han tenido en las aulas un instrumento privilegiado para crear o reforzar su identidad como tales, y de ahí que los nuevos Estados aborden de inmediato reformas escolares y que en los Estados plurinacionales la educación sea objeto de pugna sin fin entre las nacionalidades que los integran y el poder central,... (Fernández Enguita, 2006: 34).

Pero estos intereses no han sido sólo políticos, sino también religiosos. Otra función de la escuela ha sido el adoctrinamiento religioso, de hecho, una de las asignaturas del curriculum es la religión, y una mayoría de los colegios privados concertados o sostenidos con fondos públicos tienen como titulares a la Iglesia o a órdenes religiosas. Es una forma muy poderosa de influencia social. Si no fuese así, ¿por qué motivo la iglesia iba a tener en sus manos la titularidad de más de una cuarta parte de los colegios de España?

Carbonell (1996) cita también la función de retención, es decir, el intento de los gobiernos a través de la escuela de dilatar la incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo, ampliando la oferta educativa postobligatoria. En épocas de elevado paro, los jóvenes se refugian en la escuela para mejorar su formación ante la falta de empleos en donde colocarse. Un claro ejemplo de ello lo tenemos en estos momentos en España, en donde hay una gran demanda de plazas de formación profesional debido a las dificultades de incorporación que tienen los alumnos en su incorporación al mercado de trabajo.

Para Zabala, que toma como referencia la enseñanza oficial en España durante el siglo XX, más allá de las buenas intenciones que se pueden extraer de las grandes declaraciones de principios, la función de selección ha sido la primordial.

La función fundamental que la sociedad ha atribuido a la educación ha sido la de seleccionar a los mejores en relación con su capacidad para seguir una carrera universitaria o para obtener cualquier otro título de prestigio reconocido. Lo que ha justificado la mayoría de los esfuerzos educativo y la valoración de unos aprendizajes determinados por encima de otros ha sido la potencialidad que se les atribuye para alcanzar unos objetivos propedéuticos, es decir, determinado por su valor a largo plazo y respecto a una capacitación profesional, infravalorando de este modo, el valor formativo de los procesos que los chicos y las chicas siguen a lo largo de la escolarización (Zabala, 1995: 25).

A través del concepto de curriculum oculto, Torres Santomé ve unas últimas finalidades que en nada se parecen a las que se explicitan en el curriculum prescrito y que tienen que ver más con la formación en las costumbres con las que el alumnado tendrá que convivir cuando acceda al mercado de trabajo.

Los contenidos de los programas son importantes, pero es mucho mayor la preocupación por lograr que niños y niñas se sienten en los lugares asignados, permanezcan en su sitio, sepan esperar, levantar la mano y responder cuando y como el profesorado demanda, saber entrar en fila, guardar silencio, realizar cíclicamente una serie de actividades (por ejemplo, cada día el mismo número de horas de clase, cada hora una materia diferente, y con un orden de asignaturas que casi nunca logra alterarse; cada hora de esas materias a su vez se subdivide en fracciones temporales en las que se realizan regularmente unas tareas escolares determinadas, etc.) (Torres Santomé, 1992: 62).

Estos eran y no otros, para él, los últimos objetivos que la escuela tenía asignados, estas enseñanzas no explicitadas en el curriculum de la escuela eran las verdaderamente importantes a aprender por el alumnado.

Para finalizar, un aspecto que no debe pasar desapercibido es la importancia de la ideología: de la infinidad de funciones que puede adoptar la escuela, dependiendo del modelo de sociedad al que aspiremos, del tipo de persona que deseemos que se forme en ella pondremos el acento en unas o en otras (Gimeno, 1997). Lo educativo, en ningún caso es neutro, detrás de la mayoría de las elecciones educativas que se toman hay una ideología muy definida y determinada.

Es más, la ideología dominante en la sociedad, intentará que el conocimiento puesto en la escuela a disposición de los alumnos mantenga el statu-quo. Intentarán que la escuela no se convierta en una herramienta para la transformación social sino en eficaz utensilio para la reproducción de la misma. Apple (1986: 85) afirma que “*Resulta cada vez más evidente que la escuela es utilizada con propósitos hegemónicos, entre otros modos, mediante su enseñanza de las disposiciones y valores culturales y económicos que son, supuestamente, <<compartidos por todos>>*”. Por otra parte, Puelles (2010) hace un breve repaso histórico en que se ve cómo la prevalencia de unos fines sobre otros van variando dependiendo de los grupos sociales dominantes en cada periodo del tiempo.

Carbonell expone que bajo una supuesta neutralidad científica hay siempre una gran componente ideológica.

El conocimiento escolar está totalmente connotado por la ideología. Así, la selección de contenidos del currículum –los conocimientos que se incluyen o se excluyen, o la decisión de los que se considera básico o secundario-, como su organización y secuenciación, responden a opciones ideológicas –jerarquización de valores, modos de interpretar el mundo y de entender la vida- y a intereses económicos y políticos muy determinados (Carbonell, 1996: 36).

La educación se ha convertido en un campo de batalla entre fuerzas conservadoras y fuerzas progresistas. Al perseguir modelos de sociedad diferentes sus concepciones sobre todos los componentes de la educación son dispares. Es complicado, pero también necesario llegar a acuerdos, que como señala Gómez Llorente en el caso español solamente se produjo en el texto constitucional.

El tema educativo pasó por fin al primer plano, y las leyes de educación han sido objeto de fuertes controversias, e incluso de grandes protestas ciudadanas. El desacuerdo ha sido bien notorio, de ahí su escasa estabilidad. Sólo en el momento de elaborar la Constitución se llegó a un acuerdo básico y muy costosamente como veremos (Gómez Llorente 2003: 16).

Si alguna cuestión reclama la sociedad, todos los implicados en la cuestión educativa - profesores, padres y alumnos- es la necesidad de un consenso político y social en la educación, donde la estabilidad en todo lo referente a este ámbito sea un objetivo esencial, aunque para ello se tenga que renunciar a programas de máximos de las partes enfrentadas. Un consenso que también abarcaría las funciones que la escuela debe desempeñar en la sociedad, pero para ello hace falta mirar más hacia el interés

general y no a los intereses particulares que siempre han prevalecido. Pérez Tapias (2008: 48-49) sostiene que para *“el logro de dicho acuerdo requiere debates en profundidad, desde las comunidades educativas hasta las sedes parlamentarias, y su contenido no será en todo caso para acabar con las alternativas posibles, sino, como acuerdo dinámico, para sentar las bases sobre las que seguir hablando de éstas”*.

Creo que se ha podido comprobar en este apartado como de lo que se priva al individuo cuando se cae en la exclusión educativa, el derecho a la educación, es de una importancia trascendental, para el individuo y también para la sociedad en la que está. Comparto las palabras de Iyanga (2006: 205): *“Con la educación, se logra el bien social y el bien de las personas que componen la sociedad, porque la educación perfecciona a la persona, pero también perfecciona a la sociedad”*. Por todo ello, es tan importante que se haga efectivo para todos, el disfrute del derecho a la educación, y es por lo que también tenemos que poner todas las condiciones para evitar que los alumnos acaben en la exclusión educativa, tanto por lo que ésta puede representar en sus vidas como también para la sociedad a la que pertenecen.

A continuación y a manera de resumen de la transcendencia del derecho a la educación, enumero en los siguientes dos cuadros, los principales efectos que su ejercicio tiene tanto para la sociedad como para el individuo.

Cuadro 2.1. Principales efectos para la sociedad de la no exclusión educativa del individuo.

1. Posibilitar sociedades democráticas en donde las personas participen libremente.
2. Crear de una sociedad de ciudadanos, poseedores de derechos civiles, políticos y sociales.
3. Aumentar el desarrollo económico y social de un país.
4. Lograr sociedades más justas y cohesionadas, reduciendo las diferencias entre los ciudadanos.

Cuadro 2.2. Principales efectos para el individuo del disfrute del derecho a la educación.

1. Establecer unas bases sólidas para la realización de futuros estudios.
2. Acceder a la cultura a través de la escuela, la única manera para los más desfavorecidos.
3. Alcanzar la mejor de las posibilidades del individuo, no se trata tan sólo de aprendizajes intelectuales sino del desarrollo completo de la persona.
4. Fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades.
5. Ampliar las opciones vitales que puede tener el individuo.
6. Disfrutar de otros derechos humanos. Es el puente entre los derechos civiles y políticos, y los derechos económicos y sociales.
7. Ser condición necesaria para alcanzar la ciudadanía, para ser miembro de pleno derecho de una sociedad.
8. Aumentar las posibilidades de llevar una vida digna: trabajo, vivienda, bienes esenciales para no caer en la exclusión social.
9. Tener una imagen positiva de uno mismo.
10. Posibilitar la participación democrática sin ser manipulado.

2.2.2. Una visión amplia del derecho a la educación

El derecho a la educación lo podemos entender desde un enfoque más restrictivo, sería suficiente con el mero acceso a la escuela, o desde un enfoque más amplio que es por el que propugnamos, no es suficiente con quedarnos en lo cuantitativo, la calidad de lo que se ofrece en el aula forma parte fundamental también de ese derecho.

A) Concreción muy diferente del derecho según los países

En la plasmación real del derecho a la educación tenemos que distinguir lo que ocurre en el llamado tercer mundo y los países en vías de desarrollo de lo que sucede en los países más desarrollados. En los primeros, el acceso a la educación está muy limitado al concurrir numerosos obstáculos, a veces insalvables, y en los que sectores de la población en edad de escolarizar no acceden principalmente por motivos de sexo, religión, etnia, clase social (Tomasevski, 1999). En estos países, el acceso a la escuela por parte de todos los niños, su simple presencia en ella, sería el primer paso a dar y a consolidar, así como la permanencia en la misma durante el mayor tiempo posible, lo cual no es óbice para tener en cuenta la cuestión de la calidad. Torres (2000) denuncia como en la región de América Latina y el Caribe ha aumentado notablemente las cifras de niños matriculados pero también la repetición, el abandono escolar y los bajos niveles de aprendizaje. Señala que el acceso está en cifras del 95% pero una tercera parte de los alumnos no acaba la Educación Primaria, otra tercera parte la acaba pero repitiendo uno o dos cursos, y la mitad de ellos no acceden a Secundaria. (Torres, 2005).

Sin embargo, en los países más desarrollados, la educación es generalizada; es prácticamente universal en la enseñanza Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. En estas sociedades se han ido alcanzando niveles razonables de calidad, aunque todavía no podemos presumir que esté bien redistribuida. El profesor Escudero (2005b) utiliza el término “una educación de calidad equitativa” para referirse a que todos los que asisten a la escuela tienen que lograr unos aprendizajes “necesarios y valiosos” para los mismos. Las instituciones, las escuelas, tienen la obligación de poner todos los medios a su alcance para que todos los ciudadanos adquieran un nivel básico de conocimientos que les permita ejercer su derecho de ciudadanía, el ejercicio de la democracia y su no exclusión social. No es suficiente con posibilitar a todos la asistencia a clase hasta los dieciséis años. Hay que hacer algo más. Sostienen esta idea, entre otros, autores como Gimeno (2000: 69) -“*La escuela, durante la etapa de escolaridad obligatoria, debe ser integradora de todos o, en caso contrario, traicionará el derecho universal a la educación*”-, o también Darling-Hammond (2001: 11) -“*Educar a todos los niños de manera efectiva es la misión de las escuelas hoy en día*”-. Como podemos comprobar, la palabra “todos” es una palabra fundamental en las citas de ambos autores, y la

empleamos como una pretensión irrealizable, si se quiere, pero que nos debe servir de guía. Es una utopía, como dice Escudero (2006: 7), “*por la que algunos pensamos que hay que seguir peleando*”; o como indica Echadita (2006: 104), “*Si otro mundo es posible, como se señaló en Porto Alegre para indicar que podemos construir un mundo orientado con otros valores y otras prácticas más acordes con la dignidad de todos los seres humanos, debemos de asumir que otra educación escolar es necesaria y posible también*”. Lo que no se puede consentir en una sociedad desarrollada y democrática, como se apoda, es que una parte de la misma, tal vez minoritaria pero sin lugar a dudas amplia, no llegue a ese nivel imprescindible. Si en un Estado del Bienestar consolidado se posibilita un mínimo de renta garantizado para cubrir las necesidades vitales básicas de cualquier individuo, en la escuela se debería garantizar al menos un nivel básico de educación del que todos debemos ser titulares.

A pesar de ello, en estos mismos países desarrollados hay quienes consideran que se cumple el derecho a la educación de cada ciudadano simplemente con dotar a cada uno de ellos de la posibilidad de asistencia a la escuela. Es responsabilidad únicamente del individuo el aprovecharla. Así, Escudero señala los problemas que esta forma de pensamiento genera: “*Bajo una atmósfera ideológica y cultural que tiende a personalizar el éxito y el fracaso, a los alumnos más desfavorecidos que encuentran dificultades en su progreso por la educación, no sólo se les considera como los únicos responsables de sus méritos y su suerte, sino que también se justifica –a veces por compasión– su marginación hacia medidas o atenciones especiales a ellos “adaptadas”, o, sin más, se les expulsa del sistema*” (Escudero, 2005a: 90). Es evidente que el alumno no está exento de alguna responsabilidad, pero establecerla única o mayoritariamente en él parece desmesurado, cuando no injusto. El alumno tiene sus circunstancias, y a veces éstas hacen que su actuación sea coherente y racional si no se toman medidas que las compensen.

Podemos, por tanto, diferenciar la realización efectiva del derecho a la educación en unos y otros países. Mientras que en unos se pone en cuestión el simple acceso a la escuela, en los países desarrollados el dilema como hemos podido apreciar es otro. La educación como dice el profesor Gimeno (2000: 11) es un “derecho universal satisfecho parcialmente y en desigual medida”, existe un muy distinto grado de “provisión de este

bien” en las distintas zonas del planeta, y también en el interior de los países no llega en igual o similar medida a unas personas que a otras. No hay una única manera de interpretar el derecho a la educación, se puede hacer de una manera restrictiva, considerando que se cumple este derecho si la totalidad de los niños y niñas de un país están matriculados en un centro escolar, y no sufren ninguna discriminación a la hora de acceder a la escuela: ni religiosa, ni racial, ni sexual ni de ningún otro tipo. No obstante, tanto las cumbres mundiales de Jomtien (1990) y de Dakar (2000), así como numerosos autores (Darling Hammond, 2001; Gimeno, 2000; Tomasevski, 2004; Torres, 2005), consideran que el significado del derecho a la educación va más allá del simple acceso.

Otra cuestión a evaluar es la concreción real del derecho en cada país, que dependerá de los condicionamientos propios del mismo: económicos, culturales e incluso de voluntad política por parte de la Administración del Estado de llevarlo a cabo. A título de ejemplo de las pésimas condiciones en que se encuentran las escuelas en mucho países, decir que, en América Latina y el Caribe hay 66.000 escuelas que no tienen acceso a la electricidad, es por ello que se ha desarrollado el proyecto “Luces para aprender” que ejecuta la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2013) en el marco de las Metas Educativas 2021 (OEI, 2010). Como se dice en el último Informe de la UNESCO (2014: 5) del seguimiento de la Educación para Todos *“Sigue habiendo 57 millones de niños que no están aprendiendo simplemente porque no van a la escuela. El acceso no es el único problema crítico, la mala calidad limita también el aprendizaje, aun para los niños que logran ir a la escuela. Un tercio de los niños en edad de cursar la enseñanza primaria no están aprendiendo las nociones básicas, hayan estado o no en la escuela”*.

B) Tres principios para el ejercicio efectivo del derecho a la educación

La Comisión de Derechos humanos de la ONU, nombró por primera vez un Relator Especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomasevski, con el mandato entre otros, de informar acerca de la situación mundial de la realización progresiva de este derecho. La Relatora Especial redactó en el año 1999 un magnífico y crítico informe preliminar sobre el derecho a la educación, en el que expone las cuatro características fundamentales que deben de tener las escuelas primarias y las

obligaciones de los gobiernos en relación a la realización efectiva del derecho a la educación: disponibilidad o asequibilidad (Available) - necesidad de que existan escuelas para todos los niños y niñas-; accesibilidad (Accesible) - la no existencia de discriminaciones a la hora de asistir a la escuela-; aceptabilidad (Acceptable) - todas las escuelas se deben atener a unos criterios mínimos apreciados por los padres y por los niños- y adaptabilidad (Adaptable) - una escuela que se ajuste a los intereses del niño, a sus circunstancias culturales, religiosas y no al contrario-. Son las llamadas cuatro Aes de Tomasevski, que siendo cierto que en el citado informe se especifica que están referidas a la escuela primaria, cuestión que señala Torres (2005, 2006) como algo restrictivo, no es menos cierto que en todos los informes realizados por Tomasevski - desde 1999 hasta el año 2004- se puede comprobar que para ella la educación es algo más que la escuela, y la educación básica es también mucho más que la escuela primaria. Sobre todo en los dos últimos criterios empleados por ella, aceptabilidad y adaptabilidad, podemos apreciar cómo no tiene una visión restringida del derecho a la educación, siendo para ella una cuestión que va mucho más allá del simple acceso.

Otros autores, como Bonal (2011) y Pérez Murcia (2007) comparten con Tomasevski una visión amplia del significado del derecho a la educación, alejándose del sentido estrecho del término, que se fija exclusivamente en lo cuantitativo, en el número de niños y niñas matriculados, y no en lo cualitativo, en lo que logran aprender en las aulas. Destacar la contribución de una de las grandes defensoras de esta visión extensa del derecho, Rosa Torres. El título de uno de sus artículos no puede ser más elocuente de lo que para ella representa este derecho: “Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela” (Torres, 2006). Ella defiende la necesidad de que cuando hablemos del derecho a la educación, pongamos sobre todo el acento en los aspectos centrales de la misma: currículo y pedagogía. Aboga, también, por universalizar no sólo el acceso a la escuela sino el acceso al aprendizaje, exigiendo el derecho no a cualquier educación sino a una buena educación, y no sólo a alcanzar los aprendizajes esenciales en la escuela sino a lo largo de la vida (Torres, 2000, 2005).

Los Organismos Internacionales han centrado sus esfuerzos en los últimos años en la cuestión del acceso y en la etapa de educación primaria. Tal vez por lo que apunta acertadamente Torres (2005) de como conforme crecen los problemas, las aspiraciones

y las metas decrecen y se alargan los plazos, y también por la aparición en la escena de la educación del Banco Mundial, entidad también perteneciente a Naciones Unidas, que aunque en sus primeros documentos se refería a la educación como un derecho humano muy pronto se olvidó de ello, exponiendo a la misma a una lógica del libre mercado, como si fuese un bien cualquiera (Tomasevski, 2004).

Después de haber dejado constancia del reconocimiento del derecho a la educación en numerosas Declaraciones, Acuerdos y Pactos firmados por la inmensa mayoría de los países, y después de mostrar que no hay una única manera de interpretar este derecho, queremos enumerar tres principios que en nuestra forma de ver son fundamentales a la hora de hacer plenamente efectivo el derecho a la educación y que van en la dirección de presentar una visión amplia del derecho:

1) La educación tiene que ser gratuita y obligatoria, al menos en la Educación básica, sin que exista ningún tipo de discriminación en el acceso.

El derecho a la educación es demasiado restrictivo cuando identificamos exclusivamente la instrucción “elemental y fundamental” a la que se refiere la Declaración de Derechos Humanos con la Educación Primaria, más cuando hay países en donde este nivel escolar tiene una duración de tres o cuatro años. Consideramos que esta instrucción fundamental debería identificarse no sólo con este período escolar sino también con lo que se denomina internacionalmente la Secundaria Inferior, debería de llegar esta Educación Básica hasta los 16 años, como ocurre en la mayoría de países desarrollados. Además esta edad, también debería ser la edad mínima para trabajar. En la actualidad la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en su Convenio nº 138 de 1973, artículo 2.3 afirma que: “(...) *no deberá ser inferior a la edad en que cesa la obligación escolar, o en todo caso, a quince años*”. También debería de haber una mayor coherencia a nivel internacional en la fijación de los límites de edad, realidad que Tomasevski describe con gran claridad:

La edad mínima para contraer matrimonio, sobre todo de las niñas, puede fijarse a un nivel bajo, por ejemplo los 12 años. La edad mínima de responsabilidad penal puede ser incluso de 7 u 8 años. Por consiguiente, hay niños en edad

escolar que trabajan, se casan o se encuentran en la cárcel en lugar de asistir a la escuela, lo cual no se recoge en las estadísticas sobre educación (Tomasevski, 1999: 7).

Tanto Enguita (2001) como Viñao (2002) señalan que hasta la llegada del Estado del Bienestar, la primera expansión de la escolarización en el siglo XIX, fue de masificación de la enseñanza para todos, pero no se ofrecía a todos lo mismo. Mientras que a las clases más bajas su límite se encontraba en la escuela primaria y elemental, las clases más altas podían acceder a la escuela secundaria. Era una escuela dual, accesible para todos, pero en donde el bien educación estaba distribuido en absoluta concordancia con el origen social de cada uno.

El Estado debe velar prioritariamente por los derechos del niño, exigiendo la obligatoriedad de ir al colegio al menos en la Educación Básica, y por otra parte, debe posibilitar que existan colegios para todos los niños y niñas, y que el acceso a los mismos se realice sin ningún tipo de discriminación, ni siquiera económica. La educación, al menos en su etapa básica, tiene que ser gratuita, entre otras cuestiones porque sería otra forma de discriminar. Si hay acceso a cambio de un precio, estaremos hablando más de educación como mercancía que como derecho. Si realmente lo consideramos un derecho para todos no puede existir discriminación económica. Hablamos de escuela gratuita, pero conviene precisar que en realidad es una escuela pagada por todos, a través de los impuestos, y también debe ser una escuela para todos. Coincido con Tomasevski (1999) en considerar cualquier aspecto en la gratuidad que impida a alguien acceder a la escuela, no sólo debe ser gratuita la matrícula también aquellas cuestiones ligadas a la asistencia a un centro escolar: transporte, comida, libros y otros.

Este planteamiento no va en detrimento de la posibilidad de elegir de los padres, que también garantiza la Declaración de Derechos del Hombre, ni de otras formas de escuela que no sean públicas. Es posible la existencia de escuelas de titularidad privada que estén total o parcialmente financiadas por el Estado, siempre que cumplan unos mínimos, pero con la condición necesaria de que sean absolutamente gratuitas para los alumnos y alumnas. No necesariamente la gratuidad conduce al monopolio de la escolarización por el Estado, lo que sí posibilita la gratuidad es la capacidad de elección

de los padres. Muchos de ellos no pueden elegir el colegio de sus hijos porque el coste excede de sus posibilidades adquisitivas. Como señala el Colectivo Baltasar Gracián (2013: 27) es el caso en España de la enseñanza privada concertada que *“teóricamente debía ser gratuita, efectivamente es más barata para el Estado, porque la sobrefinancian en parte las familias y atiende sólo a los sectores rentables.”* Por lo tanto, sólo la gratuidad posibilita una elección sin restricciones.

Dejando muy claro lo anteriormente expresado, hemos de afirmar que la escuela pública ha sido un elemento fundamental en el desarrollo efectivo del derecho a la educación. Es el Estado la garantía última de ese derecho. Como indica el profesor Gimeno (1998: 328-329). *“Si mucha gente ha tenido y tiene educación, ha sido gracias a la acción del Estado que, con la política de distribución de recursos, puede ofrecer servicios costosos a los que con sus propios bienes no podrían tenerlos”*. El acceso a la educación, el simple acceso a la escuela es el requisito mínimo, necesario pero no suficiente, para la realización efectiva del derecho a la educación y para un mínimo cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades. Cuando se pone un precio a un bien, hay personas que no pueden acceder a él, pese a que el derecho a la educación, al menos en la teoría, debe venir acompañado de la gratuidad del servicio.

2) La educación tiene que ser de calidad, todos los alumnos tienen que adquirir unos aprendizajes fundamentales en la Educación Básica.

No es suficiente el acceso, no basta con incrementar los datos de matrícula, el derecho a la educación es algo más. De hecho en algunos países, como hemos visto con anterioridad, el aumento en el acceso ha ido en detrimento de la calidad. No vale cualquier educación para garantizar el derecho a la misma, los alumnos y las alumnas deben de acabar la educación básica habiendo adquirido, al menos unos aprendizajes fundamentales, si se quiere adaptados a su realidad más próxima, como se señala en la cuarta A de Tomasevski.

Todos los alumnos tienen que alcanzar lo básico. Y cuando hablamos de “todos”, es un todos sin exclusiones, como escribimos con anterioridad el objetivo

inicial no puede ser ni siquiera la mayoría; tiene que ser todos, por lo menos como pretensión, como ilusión. Como bien señala Echeita (2006), “algunos” se van a quedar exentos del disfrute en su totalidad del bien llamado educación. No podemos ni debemos darlo por hecho; otra cosa es que inevitablemente ocurra, pero tenemos y debemos ser lo más ambiciosos posible en nuestras aspiraciones para reducir ese “algunos” a la mínima expresión. La calidad de la enseñanza no es garantizar a unos la excelencia a cambio de que otros alumnos queden excluidos educativamente. Así, Escudero (2005a) señala los problemas que esta forma de pensamiento genera, llevando a los alumnos que tienen más dificultades en el aprendizaje a su marginación, bien reconduciéndoles hacia medidas o programas especiales o bien excluyéndoles del sistema sin más. Sabemos que los recursos de los países no son ilimitados, y esta condición de los mismos nos hace que optemos por una enseñanza que tenga como pretensión mínima lo esencial, lo básico, lo irrenunciable, y no una enseñanza de dos velocidades muy claramente definidas y diferentes entre sí para unos alumnos que para otros.

3) La educación tiene que ser para todas las personas y a lo largo de la vida

Es el nuevo desafío de nuestros tiempos, las necesidades básicas de aprendizaje de las personas van cambiando a lo largo de la vida. La formación permanente es en la actualidad un requisito necesario, no es suficiente con los años de escolarización. El aprendizaje, hoy en día no se produce en un tiempo estanco, durante 10 o 20 años de nuestra vida, no se detiene en un momento determinado del tiempo. La educación no es sólo para niños y jóvenes sino también para adultos (Torres, 2003; Tomasevski, 2004).

Por otra parte, no todas las personas en edad escolar adquieren unos conocimientos básicos, y necesitan una segunda oportunidad, porque un derecho no desaparece a una determinada edad. Por otra parte, cada día cobra más importancia la educación en los primeros años como posibilitadora de mejores aprendizajes ulteriores. Estamos hablando, pues, ya no de una educación escolar sino de una educación que va, rememorando la famosa frase referida al Estado del Bienestar, de la cuna a la tumba, en donde la escuela sin dejar de ser muy importante pierde protagonismo en detrimento de otras formas de apropiación del conocimiento, también educativas.

En el Informe de la UNESCO (2014: 127) se hace referencia como fundamento esencial de los objetivos que deben guiar la educación el “*tener en cuenta las necesidades de aprendizaje propias a cada etapa de la vida humana y el hecho de que el aprendizaje tiene lugar en entornos formales y no formales*”. La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación posibilita nuevas formas de aprendizaje, y el constante cambio en el que nuestras sociedades están inmersas ha acelerado la necesidad de aprender continuamente a lo largo de toda la vida.

De la lectura de estos tres principios para la plena realización del derecho a la educación, se puede comprobar que apostamos por una visión en absoluto restrictiva de un derecho universalmente reconocido, de un derecho que como hemos visto es de una importancia vital en sí mismo y también para la realización de otros derechos, también de suma importancia. Esta visión extensa nos conduce a un derecho entendido no sólo en su aspecto cuantitativo sino también cualitativo, y no centrado en un tiempo de vida sino a lo largo de ella. Nadie pide que se haga lo que no es posible, sabemos que en cada país se va a dar un diferente grado de aplicación del derecho a la educación por sus condicionamientos -las posibilidades económicas de los gobiernos de los países son muy dispares- y en ocasiones por su voluntad, pero tenemos que conocer hacia donde queremos encaminarnos. Considero que es imprescindible para avanzar, tener en el horizonte dibujado con absoluta claridad lo que sería la plena realización del Derecho a la Educación: cantidad y también calidad, para todas las personas.

2.2.3. El derecho a la educación y la cuestión de la calidad

Enumerados los tres principios de lo que a mi juicio supone una perspectiva amplia del derecho a la educación, me centraré en el segundo de ellos, el que hace referencia a la calidad, porque considero que es en la actualidad la gran preocupación, especialmente en las sociedades desarrolladas, una vez se ha conseguido el acceso de todos los niños y las niñas a la escuela.

A) Grandes desencuentros en torno al término calidad

Todos estaremos de acuerdo que la educación tiene que ser de calidad, pero el conflicto aparecerá inmediatamente cuando preguntemos en qué consiste este término para cada uno de nosotros. La respuesta a esta pregunta va a variar considerablemente en función del modelo de sociedad que cada persona defienda, de su propia visión ideológica del mundo, y también dependerá del tiempo y del contexto social en el que nos situemos. García Gracia (2008: 110) sostiene al respecto que *“la complejidad por definir la calidad de la educación es, en parte, consecuencia de las múltiples finalidades que se pueden atribuir a los sistemas educativos”*.

Por lo tanto, no es un término sobre el que haya consenso en el fondo, a pesar de que aparentemente concite unanimidades. Calidad sí, pero ¿qué calidad? Mientras que para unos, la calidad de la enseñanza se traduce en que todos los ciudadanos lleguen a alcanzar un mínimo cultural básico, que sea el fundamento para su inclusión en una sociedad democrática y con un alto grado de cohesión social, para otros consiste en una formación magnífica para unos a costa de que otros alumnos se queden en el camino. Por supuesto, en lo que no dudarán ambos posicionamientos, es en indicar que hay que aumentar la calidad educativa.

El profesor Escudero (2003) distingue al menos estas seis versiones de la calidad: calidad como excelencia –sólo atribuible a algunos sujetos que están fuera de lo común-; calidad como satisfacción de las necesidades y expectativas de los usuarios de un producto o servicio –no cabe hablar de algo objetivo y claramente definido-; calidad como el grado en que se adecuan a ciertos estándares o criterios preestablecidos –la que se ajuste a determinados aprendizajes establecidos como legítimos y deseables-; calidad como consistencia y perfeccionamiento de ciertos procesos para el logro de objetivos – disponibilidad de recursos materiales y humanos, y el uso racional de los mismo-; calidad como un marco o carta fundacional de ciertos derechos y deberes entre proveedores y usuarios de algo –una buena muestra de ello sería la Declaración Universal de Derechos Humanos-; y por último calidad como transformación de los sujetos e instituciones implicados y comprometidos en la provisión de bienes o servicios –profesionales, estudiantes y familias principalmente-. No tiene, por tanto nada de

extraño, que Tiana (2011: 116) califique la calidad como “*un término ambiguo, indefinido y polisémico, con una notable variedad de significados.*”

B) La calidad de la educación según los Organismos Internacionales: tres dimensiones claves

Conforme ha ido aumentando el número de países en los que han accedido todos los alumnos y alumnas a una escolaridad básica y obligatoria –entre ocho o diez años – la preocupación por la calidad se ha incrementado. Fue, por tanto, en los países más desarrollados donde primero pusieron la mirada en los aspectos cualitativos de la enseñanza. Aunque Tiana (2011) señala que el gran salto hacia la preocupación internacional por la calidad, se da en el Foro Mundial sobre la Educación del año 2000 en Dakar, en mi opinión esta orientación hacia la calidad la debemos de datar diez años antes, en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien, en donde partiendo de la idea incuestionable de que la educación es un derecho fundamental para todos, no sólo para niños y jóvenes, sino para hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero, se explicita que el derecho a la educación es mucho más que el acceso a la escolarización. En esta Conferencia se presenta una visión ampliada de lo que significa la educación básica, y se adquiere el compromiso por parte de los 155 países asistentes de garantizar las necesidades básicas de aprendizaje, señalando que aunque hay jóvenes que completan el ciclo de educación básica no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales.

Es verdad que en el Foro de Dakar se dedica un objetivo referido exclusivamente a la calidad y que en Jomtien no hay un artículo específico que lleve por título la palabra calidad, pero la mayoría de los diez artículos de la “Declaración Mundial sobre la Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje” están impregnados de ella. A modo de ejemplo, en el artículo 4: Concentrar la atención en el aprendizaje se dice: “*la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final. De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el*

aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados” (UNESCO, 1990). Creo que se aprecia con claridad la preocupación evidente por la calidad en la Cumbre de Jomtien.

Los participantes en el Foro de Dakar 2000 se comprometieron a alcanzar seis objetivos relacionados con la Educación para Todos, muchos de ellos con el compromiso de alcanzarlos antes de la fecha del 2015. En ellos se manifiesta la percepción evidente de que el acceso y la calidad son interdependientes, y se le dedica el sexto de sus objetivos exclusivamente a esta última cualidad: *“Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales” (UNESCO, 2000: 36).*

En medio de estos dos grandes Foros Mundiales, cabe destacar por la importancia de su contenido, el Informe presentado a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors, en el que se introduce a la educación durante toda la vida como una de las peculiaridades del siglo que se avecinaba, aunque deja muy clara la importancia vital de la educación básica: *“Desde este nivel de la educación, los contenidos tienen que fomentar el deseo de aprender, el ansia y la alegría de conocer y, por lo tanto, el afán y las posibilidades de acceder más tarde a la educación durante toda la vida”.*(UNESCO, 1996:20). También en esta Comisión se establecían cuatro pilares de la educación, cuatro finalidades prioritarias de la misma: aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser, a las que más tarde me referiré.

Además de Cumbres y Foros a nivel mundial, se han celebrado encuentros regionales en donde se ha remarcado la importancia de la calidad. Como ejemplo, destacar el caso de América Latina y el Caribe, en donde todos los años desde 1988 se celebra una Conferencia Iberoamericana de Educación. En la Cumbre de 2010, celebrada en Buenos Aires se aprobó el programa de “Metas Educativas 2021”, la quinta de las cuales hace mención a la mejora de la calidad de educación y el currículo escolar.

Desde el enfoque que estamos siguiendo, el de considerar a la educación como un derecho humano esencial podemos mencionar tres dimensiones fundamentales: equidad, pertinencia y relevancia (UNESCO, 2005, 2007). A estas tres dimensiones se añaden otras dos complementarias: eficacia -en qué medida las personas logran los aprendizajes que corresponden en cada etapa educativa- y eficiencia -en qué medida se utilizan bien los recursos disponibles-. Voy a analizar las tres consideradas más esenciales, sin las cuales difícilmente podremos hablar de calidad:

a) Equidad: Cuando en la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 se define el derecho a la educación se afirma que es un derecho no para algunas personas sino para todas. Al ser un derecho humano fundamental el Estado debe garantizar escuelas disponibles, accesibles y asequibles para todos, tiene que haber equidad en el acceso. Pero cuando hablamos de equidad no es suficiente con que existan escuelas suficientes para todo el alumnado si éstas cuentan con muy pocos recursos, con profesores poco formados, con escasísimo material escolar. Desde un punto de vista de derechos humanos, ni siquiera al referirnos a equidad sería tampoco suficiente con la igualdad en los recursos de los que disponen todos los alumnos y alumnas, no sería suficiente establecer una discriminación positiva de los mismos hacia los estudiantes de ambientes más desfavorables. Sería necesaria también una equidad en los resultados de aprendizaje, se debería garantizar un nivel básico de conocimientos para todos los alumnos.

Como se señala en el Marco de Acción de Dakar todos, no la mayoría, tienen el derecho a disfrutar de al menos unos aprendizajes esenciales que ensanchen las posibilidades de vida del individuo y contribuyan a crear una sociedad mejor.

Nos reafirmamos en la idea de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad (UNESCO, 2000: 43).

Si bien desde posiciones liberales extremas, equidad y calidad estarían reñidas, para los Organismos Internacionales, como bien se puede deducir del texto, la equidad se considera elemento esencial en la calidad, no se concibe que pudiera haber calidad con una equidad escasa, todos tienen el derecho a disfrutar de unos aprendizajes básicos. Una educación equitativa se tiene que traducir en cualquier sociedad en que todos sus ciudadanos adquieran un nivel básico, esencial, de aprendizajes. En el artículo 1 de los objetivos de la Conferencia Mundial de la Educación para Todos de Jomtien, se explícita que entienden los Organismos Internacionales por necesidades básicas de aprendizaje:

Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo (UNESCO, 1990: 3).

b) Pertinencia: Frente a la cultura de la homogenización en la escuela se impone hoy en día una cultura de la diversificación, que tenga en cuenta que todos los alumnos son distintos y tienen unas necesidades educativas diferentes. La pertinencia tiene que representar el vuelco de la educación hacia el alumno, éste tiene que ser el centro sobre el que gravite la misma. Tiene que haber las suficientes diversificaciones y adaptaciones en el currículo y en las prácticas, para acomodar la educación a alumnos de diferentes estratos sociales y culturales, con intereses y capacidades distintos. Por tanto, la atención a la diversidad es una de las claves de la calidad de la educación, para lo que se requieren profesores formados que sean capaces de realizar actividades variadas, siempre partiendo de los conocimientos iniciales de los alumnos y alumnas. Como indica el profesor Álvarez Méndez (2001b: 69) el profesor tiene que cambiar su tradicional papel de “*impartidor de información o intérprete de libros de texto*” y pasar a ser la persona que está al lado del alumno, incentivándole y conduciéndole hacia un aprendizaje en que el estudiante esté implicado activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que tenga como pilar fundamental la reflexión.

c) Relevancia: Una educación es de más calidad si los aprendizajes que adquiere el alumnado satisfacen las finalidades de la educación, para ello se tiene que definir con claridad cuáles son, lo cual va a depender de la opción que cada sociedad elija. Para la UNESCO (1996) los cuatro pilares o finalidades principales de la educación son: aprender a conocer, tratando de combinar una cultura general con el conocimiento en un pequeño número de materias; aprender a hacer, a fin de adquirir competencias que capaciten al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo; aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y prepararse para tratar los conflictos y por último, aprender a ser, para desarrollar la mejor personalidad posible .

Al crecer en gran medida los contenidos susceptibles de poder ser estudiados en esta sociedad del conocimiento, hay que realizar una selección de los aprendizajes que pueden ser más significativos para el alumno, no se trata de hacer una carrera por acabar el programa porque, como muchos profesores son conscientes, el alumno aprende mucho menos de lo que se le enseña, precisamente porque esa prisa por terminar hace que acabemos en un tipo de aprendizaje repetitivo, y no relevante o significativo.

La dinámica debería ser muy distinta porque, como indica Pérez Gómez se trata de propiciar un aprendizaje relevante en el alumno:

Provocar ese aprendizaje relevante requiere implicar activamente al estudiante, al niño y a la niña, en procesos de estudio, en procesos de reflexión, en procesos de aplicación, en procesos de comunicación del conocimiento. La mejor manera de vivir la cultura en la escuela es organizando el trabajo en proyectos que tengan sentido, que el niño o la niña estén implicados en la actividad, no como receptores sino como agentes activamente implicados en procesos de construcción de algo, en un proyecto con sentido, para cuyo desarrollo satisfactorio necesariamente van a tener que echar mano de conocimientos, capacidades, intereses, habilidades, valores, actitudes, comportamientos, etc., cada vez más elaborados, más complejos y diversificados (Pérez Gómez, 2006: 105).

C) Factores fundamentales para una educación de calidad

Existe una multiplicidad de factores que pueden influir en la baja calidad de la educación, unos son internos a la escuela y otros que son extraescolares. Estos últimos tienen una muy difícil solución a corto plazo: el nivel sociocultural y económico de las

familias, sus expectativas respecto a la escuela, las desigualdades sociales y la situación de extrema pobreza de una parte de la población sólo pueden ser transformadas a medio y largo plazo. Cuando se trata de poblaciones con difíciles condiciones de vida, Jacinto (1998, 2009) añade a las ya mencionadas, otra dimensión complementaria a la calidad en la educación -la integralidad-, definida como la necesidad de atender no sólo al beneficiario sino también al contexto de éste. Al hablar de la calidad de la educación finlandesa, especialmente puesta de manifiesto tras la publicación de todos los informes PISA, no debemos olvidar que además de lo acertadamente que pueden resultar sus políticas educativas, su sociedad no sólo es rica, sino que la riqueza está muy equilibradamente distribuida entre todos sus miembros, y los padres de los alumnos y alumnas que asisten a la escuela tienen un nivel formativo muy alto. En Finlandia, no hay niños con la obligación de trabajar desde muy pequeños para ayudar a sobrevivir a su familia, ni tienen que cuidar de sus hermanos pequeños, la realidad social es muy diferente a la de los países alejados del desarrollo.

Los factores intraescolares, sin ser fáciles de cambiar, son los que pueden mejorar la calidad de la educación y obtener resultados a no tan largo término. Entre los factores inherentes a lo escolar que condicionan la calidad de la educación, especialmente en los países no desarrollados, se encuentran las instalaciones e infraestructuras del centro -falta de luz, de unas condiciones higiénicas mínimas, ausencia de bibliotecas y ordenadores en muchas de ellos-. También son muy importantes los materiales y recursos didácticos con los que cuenta el profesor y los alumnos para implementar el proceso de enseñanza y aprendizaje-, y por supuesto el tiempo de aprendizaje con jornadas escolares muy cortas, con dos y hasta tres turnos de alumnos en la misma escuela.

Hay dos factores escolares esenciales, y en donde hay una gran posibilidad de mejora tanto en países desarrollados como no desarrollados: el currículum y el profesor. Ambos están estrechamente relacionados, dado que el profesor es el encargado de trasladar el currículum prescrito al aula, y adaptarlo a las necesidades del alumnado. El currículum condiciona al profesor, pero éste modifica y desarrolla el currículum oficial. El profesor Gimeno nos descubre como este currículum explícito se transforma en la práctica:

Una aproximación mínimamente crítica nos descubre que ese currículum explícito que se refleja en el currículum oficial es una declaración de intenciones, una visión de lo que creemos debe aprenderse, que, al desarrollarse en la práctica realizando tareas concretas, al ser enseñado y evaluado, se transforma en una realidad que es de una naturaleza diferente (son los hechos) (Gimeno, 2003: 189).

Si analizamos los diez factores que para Cecilia Braslavsky (2004) inciden en la construcción de una educación de calidad para todos en el siglo XXI, comprobaremos que todos de una u otra manera tienen relación con el currículum y el profesor, y al menos la mitad de los citados por ella, hacen referencia claramente a los mismos: la fortaleza ética y profesional de los profesores, la capacidad de conducción de los directores y el personal intermedio, el trabajo en equipo al interior de la escuela y del sistema educativo, el currículo en todos los niveles educativos, la pluralidad y la calidad de las didácticas.

Por una parte, la formación del profesorado es esencial en la calidad educativa. Parafraseando el Informe Mckinsey²³, Gimeno (2013: 256) nos indica que *“el techo cultural en los centros educativos está en el límite de la cultura de sus profesores”*. Por su parte, Fernández Enguita (2001: 107) respecto a la importancia del educador comenta que *“el maestro y el profesor son, no la totalidad, pero sí lo esencial de los recursos de la actividad escolar”* Y Kushner pone el siguiente ejemplo sobre dos clases contiguas en el mismo pasillo, tan cercanas pero tan lejanas en la realidad, donde la figura del profesor y su actitud ante los alumnos lo cambia todo:

En una de las clases habrá quizá un profesor de mediana edad dinámico y lleno de energía, con un enfoque progresivo de la educación y que sostenga el principio educativo fundamental de que para ser docente tiene que gustarte los niños, y el resto viene de por sí. En la otra clase puede que haya un maestro joven y sin experiencia que, nervioso ante la abrumadora complejidad de la situación y con miedo a los niños, adopte un enfoque más conservador y una férrea disciplina y que se base, no en los niños, sino en el currículo formal (Kushner, 2008: 228).

²³ En bibliografía: Mourshed, Chijioko y Barber (2010).

Con respecto al otro elemento fundamental al que nos hemos referido, el currículum, no nos valdrá cualquiera para garantizar las tres dimensiones fundamentales de la calidad educativa a las que nos referíamos en el apartado anterior, y por lo tanto para garantizar el derecho a la educación. Necesitamos un currículum que no haga distinciones entre los “buenos” y los “malos” estudiantes, un currículum que garantice unos aprendizajes básicos fundamentales para todos los alumnos y alumnas, sin perjuicio de que cada uno alcance el máximo de sus potencialidades. Un currículum lo suficientemente abierto y flexible como para que el profesorado pueda adaptarlo a las necesidades del alumnado que tiene en el aula. Un currículum que sea más intenso que extenso, en el que el alumno pueda no sólo adquirir información sino también conocimiento. Un currículum más cercano a la cultura juvenil, que el alumno pueda encontrarlo más cercano a él, y por lo tanto más interesante.

2.2.4. El derecho a la educación, la exclusión educativa y el currículum

Hemos visto como la exclusión educativa consiste fundamentalmente en la privación al individuo del derecho esencial a la educación. Hemos visto como el derecho a la educación tiene un reconocimiento universal, y hemos sabido de su enorme trascendencia tanto para el individuo como para la sociedad. También hemos observado como este derecho se traduce en nuestras sociedades en que todos los ciudadanos adquieran un nivel básico, esencial, de educación. La adquisición de este nivel imprescindible se circunscribe fundamentalmente a la escuela. Por eso, en ella es donde tenemos que encontrar cómo garantizarlo.

Y esto no puede ser de otra manera, sino a través del elemento básico en el proceso de enseñanza-aprendizaje que es el currículum. En palabras de Gimeno (1989: 18) *“Los currícula son la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado, en tanto que a través de ellos se realizan los fines de la educación en la enseñanza escolarizada”* o como expresa Goodson (1995: 53) *“Lejos de ser un producto técnicamente racional y desapasionadamente sintetizador del conocimiento más valioso, el currículum escolar puede verse como portador y distribuidor de prioridades sociales”*. Éste es el instrumento fundamental para que todos los ciudadanos adquieran en la escuela unos

objetivos y contenidos valiosos culturalmente, y así, poder disfrutar del derecho esencial a la educación y no estar excluido de la misma. Es una de las herramientas más importantes para poder transformar la vida en las aulas. Casi cualquier acontecimiento que ocurre en ellas tiene relación con el mismo.

A continuación, nos adentraremos en este pilar fundamental en la escuela del derecho a la educación, y por lo tanto, de la inclusión educativa.

A) Distintas concepciones del curriculum

No es fácil dar una única definición de la palabra curriculum desde que apareció como título del libro de Bobbitt “The Curriculum”, en 1918. Ha resultado siempre un término sujeto a múltiples definiciones, tantas como autores han tratado sobre el mismo y como concepciones han tenido de la enseñanza. Además, ha sufrido una evolución conceptual desde que en un principio fue considerado más un producto -conjunto de contenidos previamente seleccionados y plasmados en un documento-, hasta el curriculum más como un proceso, como algo en constante transformación.

Marhuenda (2000: 70-78) hace la siguiente disquisición sobre el mismo, distinguiendo entre el curriculum “*como concepto o categoría de análisis*” y el curriculum como “*instrumento que organiza la práctica, como objeto*”. Como concepto, se está refiriendo al mismo “*con independencia de cuál sea su apariencia física o su estado de elaboración, ya que se refieren a la abstracción del curriculum, al concepto en sí y que sirve como representación mental de cualquier objeto al que se pueda catalogar como curriculum*” (Ibid.: 70). De hecho, desde esta perspectiva, se interroga sobre qué elementos ha de tener un curriculum necesariamente para ser considerado como tal. Sin embargo, el curriculum como objeto, como instrumento, tiene la peculiaridad de “*adaptarse a quien lo va utilizando, tomar la forma de quien lo va moldeando*” (Ibid.: 74). Marhuenda se refiere a las distintas concreciones que sufre el mismo en los diferentes niveles, y también, a la variedad de agentes distintos que lo moldean con intenciones también diversas. Pero, para él, “*en tanto que objeto, sufre una evolución que le hace cambiar su apariencia aunque continúe siendo el mismo objeto. Se considera curriculum a cada una de las concreciones que sufre, pero también al*

Lundgren (1992: 17-22) se refiere también al mismo como herramienta, como instrumento. La educación y la instrucción son procesos por medio de los cuales se reproduce y se transmite la cultura a la generación siguiente. En las sociedades antiguas, los procesos de producción y reproducción del conocimiento estaban intrínsecamente unidos: *“el niño aprende el conocimiento y las destrezas necesarias para la producción participando en ella”*. Pero cuando ambos procesos se separan, *“se establece una división social del trabajo entre la esfera de la producción y de la reproducción”*. Aparece el problema de la representación, que tiene que resolverse a través de textos que hacen de intermediario entre ambas esferas. Para Lundgren, *“el concepto de currículum cubre los textos producidos para solucionar el problema de la representación”* (Ibid.: 20). Es, por tanto, un “instrumento” que une indirectamente la producción y reproducción de la cultura de una sociedad.

Marhuenda, siguiendo el razonamiento del propio Lundgren, asevera que la función principal del currículum es la de *“permitir la “masificación”, la generalización de la enseñanza habida cuenta que el contexto de reproducción, que ya existía con mucha anterioridad, debe responder a una nueva dinámica del contexto de producción. La herramienta es necesaria para la máquina de enseñar que es la escuela, el sistema educativo, la enseñanza institucionalizada”* (2000: 78).

También han existido divergencias en los elementos que lo constituyen necesariamente: mientras que unos restringían su utilización a programas o contenidos, otros ampliaban esta concepción a una meta a conseguir, unos contenidos, una manera de alcanzar esos objetivos, unos recursos didácticos y una evaluación. De hecho, la definición que encontramos en el artículo 6.1 de la LOE coincide con esta última: *“A los efectos de lo dispuesto en esta ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente ley²⁴”*.

²⁴ En la Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa –LOMCE–, en su artículo 6.2. se dice que el currículo está integrado por los siguientes elementos: los objetivos, las competencias, los contenidos, la metodología didáctica, los estándares y resultados de aprendizaje evaluables, y por último, los criterios de evaluación.

Bolívar considera que este inacabado debate que ha habido sobre este término en cuanto a su concepción más o menos amplia también tiene su lado positivo. En palabras suyas:

En su sentido más amplio se hace sinónimo del proceso educativo como un todo y sus determinaciones sociales. Desde una mirada más específica se suele identificar con el programa o contenidos para un curso o etapa. En medio, se encuentran también las experiencias educativas vividas por los alumnos en los centros y aulas. Si bien estas múltiples caras del curriculum pueden representar un grave inconveniente para su concepción, también esta ambigüedad tiene su lado positivo: poder pensar y comprender la realidad educativa de un modo complejo (Bolívar, 1999: 27).

Es más, el profesor Gimeno, aunque sugiere una primera definición del curriculum como *“el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada”* (1989: 40), más adelante nos da una de las claves para justificar esa multiplicidad de definiciones. Él señala el carácter de proceso del curriculum, como hemos indicado anteriormente. El curriculum es algo que se construye, no es estático, y es por ello por lo que adopta distintos significados dependiendo de la fase en la que se esté en el desarrollo curricular.

En muchos casos, se habla de curriculum refiriéndose a las disposiciones de la administración regulando un determinado plan de estudios, al listado de objetivos, contenidos, destrezas, etc.; en otros casos al producto “envasado” en unos determinados materiales, como es el caso de los libros de texto; a veces se refiere a la estructuración de actividades que el profesor planifica y realiza en clase: en ocasiones se hace referencia a las experiencias del alumno en el aula. Informes de evaluación de experiencias o programas también acotan un significado del curriculum o de los procesos y productos de aprendizaje considerados valiosos. El concepto de curriculum adopta significados diversos porque, además de ser susceptible de enfoques paradigmáticos diferentes, se utiliza para procesos o fases distintas del desarrollo curricular (Gimeno, 1989: 121).

El curriculum considerado como un proceso sufre múltiples modificaciones. Así, Gimeno (Ibid.: 123-126) distingue seis momentos o fases en el proceso de desarrollo curricular:

1. **El currículum prescrito:** Son los mínimos dictados por la Administración y que sirven de referencia a todos los colegios del sistema educativo de un país.
2. **El currículum presentado a los profesores:** Es la traducción que se hace para los profesores del currículum prescrito utilizando diversos materiales. El más utilizado es el libro de texto.
3. **El currículum moldeado por los profesores:** Suele realizarse a través de las programaciones.
4. **El currículum en acción:** Es la práctica de aula que se concreta en las tareas académicas.
5. **El currículum realizado:** Se refleja en el aprendizaje realizado por los alumnos.
6. **El currículum evaluado:** Se resaltan determinados aspectos del currículum en la evaluación; sobresalen más unos que otros.

No se trata del mismo currículum el prescrito por la Administración, que el presentado en los libros de texto, que el programado por los profesores, y así sucesivamente. Es algo dinámico, sujeto a múltiples alteraciones en el proceso del desarrollo curricular.

Para Stenhouse, (2003: 54) el diseño y desarrollo del currículum, especialmente en el momento del moldeado por los profesores, van unidos y se requiere para ello un cambio en las tareas de los mismos: *“el desarrollo del C.²⁵ ha de basarse en el perfeccionamiento del profesor, que debe promocionar y acentuar su profesionalismo”*. Es necesaria una implicación del profesorado que debe diseñar y desarrollar su propio currículum, para que se adapte a las necesidades de los alumnos y alumnas de su aula. El currículum no puede ser más que un listado de contenidos y objetivos que deben ser seguidos de manera estricta y restrictiva por el profesorado en sus clases independientemente de la realidad de sus alumnos. La misma opinión es defendida por otros autores: así Torres (1992) también relata la construcción del currículum como un proceso en el que tanto profesorado como el alumnado tienen mucho que decir y Guarro

²⁵ Stenhouse (2003) utiliza la abreviatura C. para referirse a la palabra currículum en la mayoría de las páginas de su libro.

(2002: 173) incide también en el mismo planteamiento de Stenhouse *“la construcción del currículum no forma parte esencial de la cultura profesional de nuestro profesorado, o al menos eso parece constatar (entre otras cosas) el uso abusivo de los libros de texto considerados como diseños curriculares que el profesorado lleva a la práctica con excesiva fidelidad”*. A esta cuestión el autor le denomina *“desprofesionalización”* del profesorado que debe dejara de seguir el libro de texto al pie de la letra como única herramienta en el aula y utilizar, incluso crear otras, que se ajusten más a la realidad de su aula.

Por su parte, Gimeno y Pérez Gómez (1992: 280) puntualizan que *“se trata más de adaptar y precisar que de crear, pues ni tal cosa les sería permitido a los centros y profesores ni entraría dentro de sus posibilidades hacerlo, dadas las condiciones de trabajo de éstos”*. Salirse del currículum prescrito por la administración podría no ser aceptado por la misma, incluso por los padres del alumnado, y se necesitaría un esfuerzo extraordinario por parte de los profesores cada vez más sobrecargados de tareas, muchas de ellas burocráticas.

B) Organización del currículum

Si hablamos de la organización del currículum, nos tendremos que referir a dos procesos diferentes pero que están relacionados: la secuenciación y la estructuración del mismo.

La secuenciación es el orden en el que vamos a enseñar cada contenido, pero también, qué itinerario ordenado en el tiempo se va a seguir para explicar cada uno de esos contenidos. Uno de los tipos más nombrados de secuencia es el conocido como currículum en espiral: los contenidos, como nos indica Guarro, se van *“desarrollando progresivamente, aunque con avances y retrocesos (de ahí la idea de espiralidad), a lo largo de un determinado período de tiempo, habitualmente un ciclo o una etapa”* (2002: 84). Este tipo de secuencia facilita el que el alumno tenga segundas oportunidades en el aprendizaje. Una de las características que tiene que tener cualquier secuenciación es la coherencia: lo que el alumno va aprendiendo se tiene que basar en aprendizajes anteriores, de forma que los contenidos se relacionen y no se encuentren aislados.

Respecto a la estructuración del currículum, Guarro (Ibid.: 85) dice que “*se refiere al tipo de relaciones que podemos establecer entre los distintos tipos de contenidos que constituyen el currículum*”. Así, estableciendo una distinción al respecto, Bernstein distingue dos tipos básicos de currículum: “*el que denomina “collection” que podríamos traducir por currículum de componentes yuxtapuestos, en el que los elementos se diferencian claramente unos de otros (...) El otro tipo sería el denominado integrado, en el que los contenidos aparecen en relación abierta unos respecto a otros*” (Bernstein, 1973: 364).

a) En el primero de ellos, en el currículum centrado en las distintas disciplinas, cada profesor ocupa su “zona”, pues existen “fronteras” muy nítidas entre los distintos especialistas de cada materia. Es el esquema que se suele seguir en Secundaria, en donde hay una sucesión inagotable de profesores que se ocupan de su asignatura, sin cruzar la “línea” del otro. En Infantil y en Primaria hay menos profesores, incluso el profesor único, lo cual tiene ventajas en cuanto a conectar contenidos diversos de las distintas materias.

El mayor éxito de esta forma de organización del currículum centrado en las disciplinas, que sigue el paralelismo que representan en economía la división de los procesos productivos, el fordismo y el taylorismo, lo encontramos en su simplicidad; y su mayor fracaso, en la separación en compartimentos estancos de la cultura escolar. Otra de las consecuencias negativas es, según Bernstein, que a consecuencia del mismo se produce “*un incremento en el número de maestros; esto quiere decir que el alumno se hace consciente de los aislamientos producidos dentro de la división social del trabajo*” (1983: 63).

b) Sin embargo, el segundo modelo, esto es, el currículum integrado, confiere al profesor más responsabilidad, pues le deja más espacio de libertad para realizar unas programaciones curriculares más adaptadas a sus alumnos, realizando un esfuerzo por conectar conocimientos de diferentes disciplinas con la misión de alcanzar aprendizajes más significativos para el alumno, de manera que éste lo relacione todo con los conocimientos que ya posee y aprenda a razonar.

El curriculum integrado se presta más a fomentar la atención a la diversidad en las aulas, pues para este curriculum el número de profesores es menor, por lo que aumentan las posibilidades de flexibilizar la enseñanza.

Un sistema de un único profesor para un grupo de alumnos permite fórmulas flexibles de organizar el espacio, distribuir el tiempo, variar de tareas académicas, etc. La especialización del curriculum implica formas de organización escolar donde un número de profesores diferentes intervienen con un mismo grupo de alumnos. (...) Un curriculum concentrado u organizado por áreas permite tácticas de acomodación al alumno en orden a individualizar la enseñanza, más fácilmente que un currículum organizado en asignaturas en el que la optatividad y la acomodación individual generalmente puede exigir elección excluyente entre asignaturas, de profesor, de horario, etc. (Gimeno, 1989: 97).

Se podría pensar que esta integración del curriculum haría desaparecer las disciplinas, pero esto no es así. Como señala Beane (2005: 63), *“la distinción que se hace para señalar que reivindicar el final del sistema de asignaturas separadas en la organización del curriculum escolar no significa en absoluto rechazar ni abandonar las disciplinas del conocimiento”*. Este autor apuesta por la integración del curriculum y pretende que el mismo se organice en torno a los problemas y preocupaciones de la vida real, que la finalidad principal sea analizar el tema en cuestión elegido a través del enfoque de cada una de las materias pero no es el propósito último el dominio de los contenidos de estas áreas. Este planteamiento llevaría a un aprendizaje más significativo por parte del alumno o como dice Fernández Batanero (2009: 74) a lo que él llama aprendizaje auténtico: *“Los estudiantes aprenden mejor cuando el conocimiento se organiza en unidades completas en vez de en unidades aisladas y de manera auténtica y real. Esto supone que el conocimiento se presente integrado y no aislado como se ha acostumbrado y, por desgracia, se sigue haciendo todavía hoy en nuestros centros educativos”*.

Es evidente que el curriculum integrado también plantea problemas: los recursos son más difíciles de encontrar, los boletines de notas pueden ser más complejos, la organización horaria también, la asignación de profesores, etc. Pero tales dificultades se deben superar en aras de conectar el curriculum escolar con el mundo exterior, intentando dar vida y sentido a las clases.

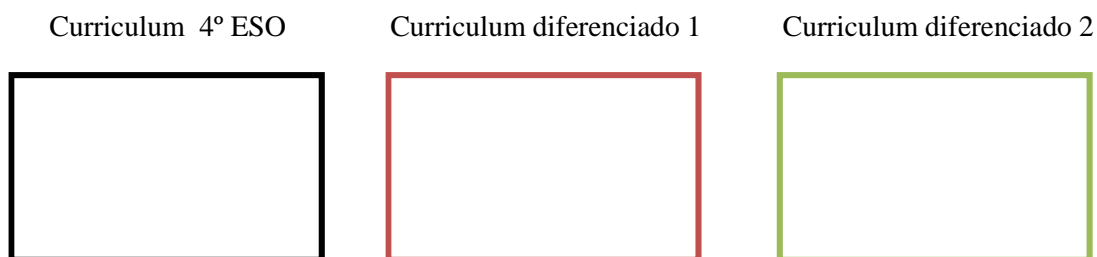
C) Currículum común frente a currículum diferenciado.

Hemos pretendido definir lo que es el currículum y hemos visto su componente dinámico, es decir, lo que significa como proceso. También hemos señalado sus fases y su estructura, el orden en que se explican sus contenidos y si optamos por un currículum por disciplinas o integrado. Anteriormente nos habíamos referido a dos concepciones de la enseñanza y del muy distinto significado de la calidad de la misma. Pues bien, estas dos concepciones tienen su reflejo en el tipo de currículum por el que apuestan, como respuesta ante la diversidad de alumnado que se congrega en las aulas en cada uno de los cursos, especialmente en Educación Secundaria.

El currículum diferenciado

Hay una postura, a mi juicio más cómoda a la hora de impartir una clase y menos ambiciosa en cuanto al objetivo final, que elige una solución fácil como es convertir la heterogeneidad en homogeneidad. ¿De qué manera se hace esta transformación? Bien a través del abandono escolar de los que no “sirven” para estudiar, o bien a través de la separación de los alumnos según su nivel. Escudero (2009) pone el acento en este hecho, al subrayar que cada vez más alumnos se encuentran fuera del aula ordinaria, lo que, como señalan González, Méndez y Rodríguez (2009), hace que a través de la creación y aplicación de programas extraordinarios se deje de cuestionar el orden escolar en su conjunto, aunque su proliferación no hace más que ponerlo en evidencia. Es evidente que es más sencillo para el profesor impartir clase a alumnos de idéntico nivel, pero esa no es la realidad en ninguna aula en que no se haya seleccionado previamente al alumnado.

Figura 2.3. Currícula diferenciados conducen a la obtención del graduado en ESO.



Como se puede apreciar en la figura 2.3, quienes defienden este modo artificial de homogeneidad en las aulas apuestan por currícula diferenciados para los “buenos” y los “malos” alumnos de los que habla Marchesi (2004), en el que los objetivos y contenidos sean claramente distintos entre los mismos, sin ser equivalentes culturalmente en ningún caso. Estos autores defenderían como postura más extrema los itinerarios educativos, si bien Guarro (2002: 53) nos advierte del perjuicio futuro que pueden ocasionar al alumno: *“El establecimiento de itinerarios en la enseñanza secundaria obligatoria resulta especialmente injusto, ya que conduce al alumnado prematuramente, sin tiempo para conocer y poder elegir, hacia un futuro que tiene más que ver con su origen social que con sus posibilidades de desarrollo”*. Podemos decir, en términos culinarios, que se da distinta “comida intelectual y cultural” a unos que a otros. Es evidente que la elección en un país de un currículum diferenciado en nada favorece la equidad educativa, lo que propicia es la segregación de unos alumnos que parecen “estorbar” en las aulas ordinarias, excluyéndolos de su derecho a la educación. Resulta también un retroceso histórico de más de un siglo en las escuelas, en donde había currícula diferenciados para los hijos de los que disponían de ingresos considerables, otro para los hijos de las clases mercantiles, otro para pequeños campesinos propietarios y pequeños tenderos y por último, otro para la clase obrera donde tan sólo se les enseñaban las habilidades más elementales en las tres “R”: reading, writing y arithmetic. (Goodson, 1995). Por su parte, Apple (1986) también señala que los primeros educadores apostaban por un currículum diferenciado para preparar a los distintos individuos para ocupar diferentes funciones en la vida adulta, educando a unos para los puestos más privilegiados y de más poder de la sociedad y a otros para la obediencia y la sumisión. Como indica Connell (1997: 65), *“para garantizar la justicia social no sirven los currícula de guetos”*.

El currículum común

Sin embargo, de otro lado, hay otra alternativa más ambiciosa, que conlleva mayor dificultad para el docente y que es la opuesta a la anterior. Se trata de que, frente a la heterogeneidad y diversidad del alumnado, tengamos como referente un currículum común para todos, como el que se muestra en la figura 2.4. Éste estará dirigido a intentar que los objetivos y los aprendizajes sean, si no iguales para todos, sí lo más

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

parecidos posibles o, por lo menos, similares culturalmente. Desde esta postura, los autores apuestan por una metodología variada que dé a cada alumno un camino posible para lograr, al menos, unos conocimientos básicos.

Figura 2.4. Un currículum común conduce a la obtención del graduado en ESO.

Curriculum 4º ESO



Un buen resumen de lo que representan estas dos opciones lo encontramos en este texto de Onrubia:

Los sistemas educativos han tratado, y tratan, de afrontar la presencia de alumnos diversos mediante diferentes estrategias. Algunas suponen, directamente, renunciar a que alumnos diversos puedan alcanzar unos mismos objetivos de aprendizaje, bien excluyendo del sistema a los alumnos que, presuntamente, no tienen las aptitudes necesarias para llevar a cabo los aprendizajes establecidos, bien estableciendo vías, ramas o itinerarios formativos alternativos hacia los que se dirige a los alumnos en función de sus supuestas características y capacidades. Otras, mantienen la aspiración a que todos los alumnos alcancen unos objetivos comunes,... (Onrubia, 2009: 54).

Cuando en este contexto me refiero a la expresión “currículum común para todos”, lo hago en el sentido indicado anteriormente, en el que los alumnos de una misma edad disfruten de un mismo currículum de referencia. No utilizo el término currículum común en el sentido en que lo hace Kirk (1989), esto es, como un currículum marco nacional para todo el país, dado que en Inglaterra y Gales hacían uso cada autoridad local (las LEAs) de uno diferente, con el peligro de que los niños podían recibir un tipo de educación muy distinta dependiendo del lugar. No es el caso de España en donde el currículum existe para todas las escuelas del país: eso sí, tiene un

carácter abierto y flexible. Aquí la cuestión no es esa, sino la de recibir un tipo de educación muy diferente en el mismo lugar y en la misma escuela. La postura del curriculum común en el sentido que lo he utilizado enlazaría con la idea del derecho esencial a la educación y de que éste no podría consistir, en la sociedad occidental en la que estamos, solamente en la asistencia a clase. Proveer de educación a los alumnos tiene que ser proporcionar un nivel básico de aprendizajes que les garantice en su vida una mínima igualdad de oportunidades con los otros y que les aleje de la exclusión social. Escudero (2006: 29) nos recuerda que *“acceder y permanecer el tiempo debido en la escuela es una condición necesaria pero no suficiente para los logros educativos y la realización del derecho a la educación”*.

Esta manera de ver la educación no trata de quitar sino de poner; no trata de restar sino de sumar. No hay que quitar objetivos ni contenidos para que los alumnos lleguen a alcanzar una titulación que estaría a todas luces devaluada. Se trata de poner más medios, más variedad metodológica, más materiales curriculares para que, adaptando la enseñanza al alumno, todos ellos puedan alcanzar, al menos, ese nivel básico, lo cual no significa que todos tengan que lograr aprender lo mismo, ni con el mismo ritmo, ni en el mismo grado.

Los autores que apuestan por un curriculum prescrito común para todos los alumnos también lo hacen por adecuar la enseñanza a los alumnos, y no al contrario. El alumno tiene que ser lo importante, así como su autonomía y su desarrollo como persona. El alumno tiene que ser el centro del universo escolar, pues es el sujeto que aprende y, además, lo tiene que hacer de una manera activa. Sin embargo, muchas veces en la práctica, los alumnos suelen desempeñar un papel pasivo en las clases, limitándose a seguir las explicaciones del profesor. Se parte de que el alumno debe escuchar, atender y copiar. Ante la asignación de este rol, los estudiantes confiesan que se aburren y que no se quieren esforzar, pero ante el papel que les toca, ¿a quién le puede extrañar? Si el realizar una acción no nos motiva, lo normal es que no la hagamos. Lo que ellos tienen que estudiar no tiene sentido para muchos que optan por no “sacrificarse”. El propio Gimeno nos lo insinúa como una de las posibles causas del fracaso escolar:

La desafección hacia la enseñanza por parte de muchos alumnos e incluso el fracaso escolar tienen que ver con el giro insuficiente hacia el aprendizaje y la desconsideración de quienes aprenden (Gimeno, 2005a: 113).

El profesor tiene que ser un animador del aprendizaje, de forma que los intereses de los niños y las niñas ocupen un lugar importante en este proceso. Pérez Gómez (2002: 30) resalta que la tarea del profesor no es sólo la de ser transmisor de información, de contenidos; y así nos dice que *“En la sociedad de la información y del conocimiento, el docente no puede ser considerado un mero transmisor de informaciones, tarea en la que podemos ser perfecta y ventajosamente sustituidos por las avanzadas plataformas, instrumentos y recursos electrónicos de tratamiento y difusión de la información”*. El profesor tiene que ser capaz de compatibilizar los intereses del alumno con lo que él quiere conseguir del mismo.

Una de las primeras misiones del profesor y tal vez la principal es conseguir que el alumno no tenga el “odio eterno” del que habla Martínez Bonafé y Salinas (1988) a su materia, y si fuese posible, incluso que le agradara y entretuviera, por qué no, su aprendizaje. Conseguir que el joven disfrute con el aprendizaje del conocimiento es esencial. El objetivo del profesor tiene que ser no dejar a nadie fuera de la participación del saber (Álvarez Méndez, 2001a). Para ello, el alumno tiene que estar suficientemente interesado en el conocimiento que se intenta enseñar.

No obstante, como bien apunta Feito, el alumno no sólo aprende del profesor sino también de sus propios compañeros. Por eso resulta tan adecuado que los alumnos no se encuentren en grupos homogéneos, la idea es que unos aprendan junto a otros, ayudándose mutuamente.

Las investigaciones sobre la psicología social del aprendizaje nos hablan de la influencia de los compañeros en la calidad y la mejora del aprendizaje; nos hablan de que los niños a los que relegamos al grupo de los lentos se hacen todavía mucho más lentos, porque no tienen compañeros que le sirvan de estímulo y de ejemplo para aprender; en conclusión, nos dicen que el niño no solo aprende de su profesor, sino también de sus compañeros (Feito, 2002: 106).

Por otra parte, una de las críticas que hacen numerosos autores versa sobre la necesidad de aproximación de los contenidos del curriculum común a todos los sectores que componen la sociedad. Así, Gimeno (1989) y Torres Santomé (1992) ponen el acento en la composición de ese curriculum común que tiene que estar más próximo a los sectores sociales más desfavorecidos que encuentran los actuales curricula alejados de la realidad que les rodea, pues se acomodan más a las clases medias y altas de la sociedad. Ya Bourdieu y Passeron (1973) llamaban la atención al respecto sobre la evidente afinidad que existía entre la cultura escolar y la cultura de la clase alta. En este sentido, Connell (1997: 64) apuesta por lo que llama un curriculum contrahegemónico “*diseñado para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos*”.

Además, debemos tener muy en cuenta que se trata de adquirir en la educación básica una formación general que posibilite el ejercicio de los derechos y obligaciones del ciudadano en la vida cotidiana. En este sentido se manifiesta Pérez Gómez (2006: 100): “*la escuela actual tampoco prepara, satisfactoriamente, para la vida cotidiana, no forma capacidades y actitudes básicas que permitan una adaptación flexible a los retos inciertos imprevisibles de un futuro profesional cada vez más inestable, más cambiante, ni forma capacidades, sensibilidades y disposiciones que favorezcan la convivencia democrática de los ciudadanos*”.

Por su parte, Puelles (2010: 368) se formula la siguiente pregunta: “*¿qué saberes, qué capacidades, qué competencias hay que desarrollar hoy para que se considere cumplido el fin de la formación general? El problema aparece, pues, cuando tenemos que identificar el currículo de esa formación general*”. No es fácil determinar qué contenidos, objetivos, criterios de evaluación, competencias básicas van a terminar de componer ese curriculum. De hecho, los curricula proyectan ideologías muy diversas y expectativas muy variadas, por lo que no está exento de polémica determinar qué es lo importante y qué tiene más prioridad (Gimeno, 1997).

D) El curriculum básico

Cuando en su momento vimos el derecho a la educación, observamos cómo en su visión más amplia no bastaba con el simple acceso a la escuela, sino que era

necesario garantizar unos aprendizajes esenciales a todos los alumnos. Hemos visto también dos posturas de cómo afrontar la diversidad del alumnado en las aulas, bien a través de currícula diferenciados o bien a través de un currículum común, y aunque el planteamiento general y la diferencia entre ambos pensamientos es muy clara, a la hora de pisar el terreno y concretar los detalles, nos encontramos que tenemos preguntas que no tienen una respuesta única. Si optamos por un currículum común para todos, éste ¿coincidiría con el currículum de Enseñanza Secundaria Obligatoria? ¿Bastaría sólo con una parte del mismo? ¿Habría que alcanzar la totalidad de los objetivos finales de escolaridad o bastaría con la mayoría? Son preguntas que se podrían cerrar con una sola que las englobara: ¿Qué educación se ha de considerar un derecho esencial?

No hay unanimidad en la respuesta a las preguntas que hemos planteado, como observaremos a continuación, al reproducir el pensamiento que expresan varios autores, y que podemos resumir en la siguiente figura.

Figura 2.5. Dos posibilidades dentro del currículum común.



Así, Guarro supedita la decisión de que el currículum común coincida con el currículum de la enseñanza obligatoria al grado de cohesión social que se dé en la sociedad del país. En nuestro caso, y debido al alto grado de desigualdad social, económica y cultural, opta por la identificación de ambos currícula. Elige esta opción porque para muchos ciudadanos, los más desfavorecidos, será la única ocasión de acceder a la cultura.

Es tal la desigualdad que hay en nuestro país que una parte importante de sus ciudadanos ni siquiera valora la cultura como un bien necesario, o al menos no prioritariamente, porque su principal necesidad sigue siendo la de subsistir (alimentarse y conseguir un techo para vivir) (Guarro, 2005: 49).

Onrubia también es de la misma opinión: considera que deben mantenerse objetivos y finalidades para todos los alumnos y expresa la necesidad de unos mismos objetivos con el fin de que todos alcancen el máximo de sus potencialidades como personas.

De ahí que las finalidades y objetivos de la escuela deban mantenerse para todos los alumnos, sin exclusiones de ningún tipo; si excluimos a algunos alumnos de esas finalidades y objetivos, lo que provocamos es que esos alumnos no puedan aprender un conjunto de competencias, saberes e instrumentos culturales que necesitan para poder desarrollarse plenamente como personas. La renuncia a que determinados alumnos accedan a los objetivos de la escolaridad obligatoria es, desde esta perspectiva simple y llanamente, la renuncia a que se desarrollen plenamente como personas en el contexto social que les ha tocado vivir (Onrubia, 2009: 55).

Para Bolívar en cambio, el curriculum común no se identificaría con todos los objetivos de la escolaridad en secundaria obligatoria. Apela a un curriculum, que llamamos curriculum básico, compuesto por objetivos y contenidos que cualquier alumno que acabase la Educación Secundaria Obligatoria no puede desconocer. Pero, según nos indica, a este curriculum básico, no debemos denominarlo curriculum mínimo *“porque lo básico no es un mínimo sino aquello que no se puede ignorar”*.

Pero apelar a lo básico, como bagaje común de formación, no puede suponer en absoluto rebajar los niveles educativos. Más bien, determinar aquellos contenidos y aprendizajes esenciales para desarrollarse personal y profesionalmente en el futuro y para poder participar en la vida social. En fin, si todo alumno debe dominar dicho curriculum básico, éste no se identifica con todos los objetivos finales de la escolaridad obligatoria, que deben ser más amplios, culturalmente exigentes (Bolívar, 2008: 130).

A este respecto advierte que no todos pueden alcanzar el mismo nivel elevado de objetivos y contenidos, pero sí al menos todos los alumnos y alumnas pueden lograr los básicos. Es la idea de garantizar un curriculum básico para todos:

A tal fin, el currículum escolar ha de ser reelaborado con el objetivo que el grupo con grave riesgo de vulnerabilidad social llegue a ese umbral común. Lo primero es que “todos” tengan asegurado su derecho a la educación, cifrado en los conocimientos y competencias indispensables (...) No se trata tanto de una definición minimalista de los contenidos escolares, con unos saberes mínimos para los sectores más desfavorecidos, tampoco de dar un papel utilitarista a lo que se aprende en la escuela, como aducen otros, cuanto de asegurar aquello que, juzgado como imprescindible en nuestra sociedad, todos los alumnos y alumnas deban poseer al término de la escolaridad obligatoria, dado que condicionará su desarrollo personal y social, poniéndolo en situación de riesgo de vulnerabilidad social. De ahí que haya que evitar la palabra “currículum mínimo”, porque lo fundamental o clave no es un mínimo sino lo necesario para la vida. El piso (socle, en francés) no puede convertirse en el tope o techo, pero sin cimientos no se puede construir edificio alguno (Bolívar, 2012: 39).

Para Coll, el currículum básico tampoco coincidiría con el currículum de ESO, puesto que encuentra el currículum prescrito para este nivel excesivamente sobrecargado. En la sociedad actual, la educación no sólo se puede adquirir en la escuela. Cada vez más hay más información disponible fuera de la misma, lo que nos debería llevar a preguntarnos qué parte de los aprendizajes básicos deberían ser asumidos por la escuela y qué parte de los mismos fuera de ella. En este sentido Coll (2006a y 2006b), en una línea similar a Bolívar distingue entre lo básico imprescindible -“los aprendizajes que, en caso de no haberse llevado a cabo al término de la educación básica, condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado afectado, comprometen su proyecto de vida futuro y lo sitúan en un claro riesgo de exclusión social”- y lo básico deseable -aprendizajes que, aun contribuyendo significativamente al desarrollo personal y social del alumnado, no lo condicionan o determinan negativamente en caso de no producirse. Son aprendizajes que pueden ser “recuperados” sin grandes dificultades más allá del término de la educación obligatoria-”. El alumno en la escuela ha de aprender, al menos, unos contenidos nucleares o fundamentales, imprescindibles para alcanzar un mínimo de cultura básica y poder acceder a aprendizajes posteriores ya sea dentro o fuera de la escuela. Coll defiende que en la escuela no sólo se tiene que aprender lo básico, sino que cada uno tiene que alcanzar la mayor de sus potencialidades, pero eso sí, garantizando a todos un “salario” cultural suficiente.

Siguiendo con la exposición de la posición de Coll, él encuentra el curriculum de la Enseñanza Secundaria Obligatoria excesivo en sus contenidos y sugiere que cualquier incorporación que se quiera incluir en el curriculum se haga con una propuesta conjunta de aquello que se debería quitar, porque las horas lectivas no se pueden estirar y se obliga al profesor a utilizar una metodología excesivamente transmisiva, lo que a su vez conduce a un aprendizaje muy memorístico. Coll aboga por un curriculum en que esté contenido tanto lo básico imprescindible como lo básico deseable. Ese básico imprescindible es lo que ningún ciudadano puede llegar a desconocer; es lo que garantiza el derecho esencial a la educación y la incorporación del alumno a la vida adulta sin restringir seriamente sus posibilidades y evitando la exclusión social. No se trata de rebajar niveles, pues él cree que el alumno tiene que alcanzar el máximo de sus posibilidades, no se trata tanto de poner los límites por arriba sino de garantizar un nivel básico para todos. Tampoco significa centrarse en las materias tradicionales, no supone un “back to basic” como se defiende desde posturas conservadoras; el curriculum no se debe centrar en las materias mal llamadas fundamentales sino que el alumno tiene que alcanzar, al menos, lo fundamental en cualquier materia.

Por su parte el profesor Escudero (2004: 7) defiende ideas muy parecidas a las expresadas por Coll y Bolívar, denunciando *“la actual sobrecarga de contenidos academicistas, determinados por los libros de texto y generadores de unos niveles de exigencia que casi todo el mundo considera desmedidos, abstractos, alejados de los estudiantes, con tendencia a traducirse en criterios de evaluación más acumulativos y memorísticos de lo deseable”*. Por ello, insta a actuar decididamente en esta cuestión de suma importancia educativa tanto en la lucha contra el propio fracaso escolar como en la posibilidad de utilizar otras metodologías en las aulas.

Gimeno también es del mismo parecer y apuesta por un curriculum común en el que habría que *“debatir y lograr consensos acerca de lo que debe ser el curriculum común para todos, distinguiendo de lo que aun siendo valioso, no tiene que ser necesariamente parte del curriculum común”*. Pero al mismo tiempo apuesta por una práctica que diversifique: *“A la diversidad de sujetos habría que responder con la diversificación de la pedagogía (...) Una pedagogía para la diversidad no puede apoyarse en la homogeneidad de formas de trabajar que pidan de todos lo mismo.*

Querer enseñar a todos a la vez, pretendiendo que todos aprendan lo mismo en un mismo tiempo es una aspiración que conduce a la exclusión de muchos, ...” (Gimeno, 2000: 90-91). Se vuelve a recalcar aquí el papel que tiene que desempeñar el profesor y la importancia de los diferentes intereses y actitudes de cada niño.

Su papel como pilar fundamental para conseguir una educación más justa

Evitar la exclusión educativa sería conseguir un mínimo de justicia escolar. La justicia educativa está referida en última instancia al principio de igualdad en educación. Diferentes autores hablan de distintos tipos de igualdad en el marco educativo. Considero muy interesante y también apropiada la clasificación que establece Alejandro Tiana (2005), tomando como condición necesaria para cualquier tipo de igualdad el acceso a la escuela. Si los jóvenes no están escolarizados difícilmente se puede dar ningún tipo de igualdad. A partir de este presupuesto, el autor establece tres tipos de igualdad: igualdad de oportunidades, igualdad de condiciones e igualdad de resultados.

La igualdad de oportunidades significa para él que independientemente del origen social y familiar del alumno, éste pueda acceder a los distintos niveles educativos. Como también señala Bolívar (2012), se deben compensar todas las circunstancias de las que no es responsable la persona. Recordemos que Rawls postula que una igualdad equitativa de oportunidades que identificaba con tener el mismo éxito independientemente de la clase social de origen, defendiendo que los que tienen el mismo talento y disposición deberían alcanzar éxitos similares.

La segunda de las igualdades, la igualdad de condiciones, la relaciona casi en exclusividad con la escuela comprensiva²⁶: *“la comprensividad implica un planteamiento abiertamente favorable al fomento de la igualdad en el terreno educativo, apostando por un tratamiento igualitario de todos los estudiantes”* (Tiana, 2005: 113). Es lo que Bolívar denomina igualdad de enseñanza y la profesora Blanco la igualdad en la calidad de la oferta educativa, lo que requiere que todos los alumnos y alumnas tengan acceso a escuelas con similares recursos materiales, humanos y

²⁶ El concepto de escuela comprensiva lo analizaremos posteriormente en profundidad. Uno de sus pilares fundamentales es la existencia de un currículum común para todos los alumnos y alumnas de un mismo nivel.

pedagógicos. Este tipo de igualdad es considerado por Fernández Soria y Mayordomo como un componente esencial para la democratización educativa.

Democratizar la educación no es sólo –aunque también– llenar las aulas de niños y de jóvenes con independencia de su situación económica o social, posibilitando con ello la igualdad de oportunidades desde el punto de vista cuantitativo; una educación democrática, es, además, la condición para el desarrollo personal y humano de los alumnos así como para su promoción dentro de la comunidad (Fernández Soria; Mayordomo, 1993: 116).

En cuanto a la última de las igualdades, la igualdad de resultados, tiene como pretensión igualar no sólo las oportunidades, sino también las consecuencias que éstas ocasionan. Estaría en la idea de asignar más recursos a los grupos más desfavorecidos, en la idea que antes hemos expresado acerca del significado de equidad y también en la línea de una educación compensatoria, a la que se refiere Connell (1997: 33) como la respuesta política *“para sustituir mediante actuaciones oficiales los recursos que los niños no obtenían de sus padres”*. Por otra parte, Bolívar (2012) señala un cuarto tipo de igualdad en la educación, la igualdad de conocimiento y éxito escolar, que se alcanzaría dedicando más recursos a quienes más lo necesitan, pero, a mi juicio esta categoría podría ser encuadrada dentro de la igualdad de resultados.

Una justicia social en educación tiene que enfocarse hacia la equidad. Para que las personas lleguemos a ser iguales no se nos puede tratar a todos de una manera igual, entendida esta igualdad como uniformidad. Las personas somos diversas, distintas y ahí es donde entraría el concepto de equidad. Como señala Gairín (2005: 16), *“El concepto de igualdad entendido como uniformidad ha sido hoy en día abandonado (...), resulta inválido en la actualidad, cuando se trata de mantener la igualdad respetando la diversidad, dando así origen a la misma idea de equidad”*. Ello exige que debemos volcar más recursos en las personas que tienen más dificultades.

Una igualdad absoluta no es posible alcanzarla, ni siquiera considero que sería positiva. Así también lo refleja Fernández Enguita; para él la igualdad de oportunidades no es en ningún caso garantizar la igualdad de resultados, pues ésta sólo se puede conseguir de una manera absolutamente artificial. Sí que está a favor de la equidad, de dedicar más recursos a los que más desventaja tienen originariamente, a fin de lograr al menos unos resultados mínimos para todos.

La educación, en otras palabras, no depende sólo del profesor, sino también del alumno. Esto conduce a la conclusión inmediata de que igualdad de oportunidades –incluidas las dotaciones en su sentido más amplio, es decir, los recursos materiales y la dedicación de recursos humanos- e igualdad de resultados no son compatibles. La única manera de igualar los resultados sería recortar las oportunidades de quienes más dispuestos estén a aprovecharlas (cuestión distinta es intentar garantizar a todos unos resultados mínimos, aun cuando requieran recursos extraordinarios; es decir, una igualdad básica) (Fernández Enguita, 2001: 84).

Por tanto, conociendo que la igualdad de resultados es una pretensión ficticia, lo que desde un enfoque posibilista sí que tenemos que conseguir es que todos los alumnos y alumnas alcancen un mínimo irrenunciable, al efecto de lograr un grado aceptable de justicia escolar y social. Ha tomado cada vez más fuerza la pretensión de que todo el alumnado consiga al menos unos conocimientos y resultados imprescindibles, si bien no todos los alumnos van a alcanzar los mismos resultados, cada uno tiene que alcanzar el máximo potencial que pueda garantizándose la obtención de unos aprendizajes esenciales, ya que no todos pueden alcanzar el mismo nivel elevado de objetivos y contenidos, pero sí al menos todos los alumnos y alumnas pueden lograr los básicos. Derouet (2001: 8) señala que ha surgido un modelo *“que sitúa entre las misiones de la escuela la lucha contra la exclusión por delante de la lucha por la igualdad”*.

Es por todo ello que a la idea de garantizar lo básico para todos se puede llegar también a través de la justicia social y educativa. Conseguir lo imprescindible para todos los alumnos y alumnas es garantía de evitar la exclusión educativa y social. Como se refiere Bolívar (2012: 39), *“Los límites de la equidad no son por “arriba” sino, por así decirlo, por “abajo”. Como decían los padres fundadores de la escuela republicana francesa, el objetivo no es enseñar todo lo que sería posible saber, sino que todos aprendan lo que no debiera permitirse ignorar”*.

Una educación justa lleva a *“que todos podamos disfrutar de unos mismos bienes posibles en los niveles convenientes”* (Gimeno 2005b: 51). En una educación justa se tiene que buscar un equilibrio fundamental entre igualdad y libertad, entre ser iguales pero diferentes.

La consecuencia de esta manera de ver la educación afectaría necesariamente al currículum. Así Bolívar (2012: 38) nos dice que *“Esta concepción de la justicia, en*

torno al denominador común a conseguir, implica reestructurar el currículum para determinar los contenidos curriculares comunes que todo alumno debe adquirir al término de la escolaridad obligatoria". El currículum básico garantizaría esos contenidos imprescindibles que ningún alumno puede dejar de poseer, y por lo tanto, sería una herramienta fundamental para una educación más justa alejada de la exclusión.

Una posible herramienta para el consenso

Hemos visto opiniones distintas entre quienes defienden un currículum común, sobre si éste debe coincidir con todo el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria o si ese currículum debe ser menos extenso y buscar un currículum básico en el que esté reflejado lo imprescindible. Pese a ello, lo bien cierto es que tienen mucho en común, pues todos estos autores están de acuerdo en la necesidad de que todos los alumnos reciban contenidos suficientes para alcanzar finalidades culturalmente equivalentes, no coincidiendo únicamente en la extensión de los mismos. Tienen en común que al menos el alumno ha de aprender unos contenidos nucleares o fundamentales, imprescindibles para alcanzar un mínimo de cultura básica y poder acceder a aprendizajes posteriores. En realidad, todos estos expertos tienen en común que se deben fijar unos "mínimos" para todos los alumnos, lo cual, no significa que todos tengan que lograr aprender lo mismo, ni con el mismo ritmo, ni en el mismo grado. Pueden diferir en lo que consideran que debe ser el currículum común, pero no en que no deben crearse currícula diferenciados para dar solución a la diversidad de alumnos de las aulas.

Todo ello enlazaría también con garantizar el derecho efectivo a la educación y luchar contra la exclusión educativa. Así lo expresa Fernández Batanero:

El derecho a la educación no puede quedar limitado a la "mera escolarización", es preciso garantizar a cada uno el máximo de formación de que sea capaz y, en los casos más problemáticos, los aprendizajes básicos. Por tanto, todo ciudadano tiene que adquirir y poseer dicha cultura común, justamente porque es la que permite ejercer la ciudadanía (Fernández Batanero, 2009: 73).

La opción de un currículum común para todos, tanto si coincide con la totalidad de los contenidos y objetivos establecidos para la educación secundaria como si no, apostaría, como vemos claramente, por la equidad, no lleva a que todos los alumnos y alumnas alcancen los mismos aprendizajes, pero al menos se garantizaría a todos un nivel imprescindible de los mismos. López Melero se refiere al significado de ese “todos” en los siguientes términos:

Esta nueva cultura escolar va a partir del principio general de que todas las personas pueden ser educadas. Esta afirmación es muy potente ya que decimos “todas las personas” y no algunas pueden educarse. Admitir este principio general es cambiar todos los referentes del currículum y éste, el currículum, tiene que saber tender puentes cognitivos entre las diferencias de las personas y sus posibilidades para adquirir la cultura, ... (López Melero, 1999: 38).

Aunque, personalmente me decanto por un currículum común para todos los alumnos, el currículum básico podría ser también un lugar de encuentro, tanto para los que optamos por un currículum común sin establecer diferencias según los intereses, actitudes y aptitudes que muestran los alumnos y alumnas, como los que apuestan por currícula diferenciados.

Si en todos los currícula, aunque se haya optado por currícula diferenciados, se introduce con claridad el currículum básico, al menos todo el alumnado disfrutará de todo aquello que hemos definido como imprescindible, lo que al mismo tiempo garantizaría y haría efectivo el derecho a la educación que no es sólo escolarización sino equidad y calidad. Para ello todos los currícula tienen que contener al menos eso que hemos definido como básico.

La necesidad de definirlo entre todos

Si realmente pretendemos ser un país únicamente de ciudadanos y no un país dual, en el que convivan individuos sin derechos junto a otros poseedores de todos, el desarrollo y la aplicación del derecho a la educación se tiene que realizar de una manera plena, pues como hemos pretendido mostrar, es un derecho transcendental en sí mismo y también transcendental para conseguir otros. Es preciso primero definir y después garantizar a todos, sin excepciones, aquello que la sociedad en su conjunto considera

que es una educación irrenunciable, esto es, aquella que nadie puede no poseer, aquella sin la cual la vida de la persona puede dejar de ser llamada digna. Y para precisar qué es lo básico es necesario un consenso amplio social, no sólo político, de todos los implicados en la educación: profesores, padres y por supuesto alumnos. En el País Vasco se ha producido un proceso similar al que propugno, que comenzó con la discusión entre representantes de las familias, de los profesores y de los alumnos del “Curriculum vasco para el período de educación obligatoria” (Departamento de Educación del País Vasco, Ehik, Kristau Eskola, Sortzen-Ikasbatuaz, 2005). Este debate que contó también con la colaboración de expertos y de entidades y personalidades de la vida cultural y educativa, desembocó en el Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y que se ha implantado en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Si fuimos capaces de elaborar una Constitución entre todos que dura más de treinta y cinco años, que no es el ideal para nadie pero que nos sirve a todos, ¿no vamos a ser capaces de precisar un currículum en el que se fije qué es aquello que ningún ciudadano debe dejar de aprender en su paso por la educación básica? No parece ser que el futuro más próximo apunte en esa dirección, pero todavía estamos a tiempo de cambiar el sentido de las cosas y responder a las demanda, prácticamente unánime de toda la comunidad educativa, de un acuerdo político y social amplio en torno a la educación y el derecho que todos los ciudadanos tenemos a la misma.

2.2.5. Zonas de exclusión educativa

Siguiendo con la traslación de lo visto en la exclusión social, nos referiremos a las zonas que podemos encontrar en la trayectoria que se puede seguir desde la integración total a la exclusión en el ámbito de la educación. Al igual que otros autores -Castel (1992), y partiendo del enfoque del mismo, García Serrano y Malo (1996) , y también Tezanos (2001) - establecieron zonas en el continuo de la exclusión social, el profesor Escudero las establece en relación con la exclusión educativa. Este autor elabora dos zonificaciones parecidas, pero diferentes en algunos aspectos, en sendos artículos. Es importante el establecimiento de estas zonas porque nos puede ayudar a precisar más en qué situación se encuentra el alumno entre los dos extremos.

a) El primero de ellos es el titulado “Realidades y Respuestas a la Exclusión Educativa” y es fruto de un trabajo de investigación realizado en la Región de Murcia junto con otros profesores sobre alumnos en situación de riesgo escolar en secundaria. En este artículo, en la página 15 y siguientes, indica que, entre una zona inicial de integración y una zona final de exclusión, podemos establecer una zona intermedia que llama de vulnerabilidad o riesgo escolar “*que afecta a alguien que, aún “integrado dentro”, está seriamente expuesto a “ser echado fuera”*”. Y dentro de esa zona que sitúa entre ambos extremos apunta una serie de subzonas dentro de la misma:

- a) *alumnos que encuentran dificultades en el aprendizaje y empiezan a vivir sus primeros desencanches del estudio (sería decisivo precisar el momento de la escolaridad, así como el tipo de aprendizajes de mayor dificultad);*
- b) *alumnos con absentismo, con todos los matices que a este respecto han de establecerse, tal como ha hecho en un trabajo reciente, M^a T. González (2005)²⁷;*
- c) *alumnos con dificultades severas para lograr los objetivos de una etapa, pasar a la siguiente y, a más largo plazo, graduarse;*
- d) *alumnos que han abandonado la escuela, han desaparecido del sistema y sencillamente se les trata como invisibles, o también quienes, tras el abandono o alcance de una edad reglada sin haber logrado titularse, están siendo atendidos por algún tipo de medidas, quizás tan excepcionales que están fuera del sistema escolar regular, pero en las que todavía se sigue apostando por atenuar su exclusión educativa.*

Escudero (2006) indica en ese mismo texto que “*podríamos convenir que los derivados hacia los PDCs corresponderían a la categoría “c”, mientras que los que cursan los PGS pertenecerían a la última de las mencionadas*”.

²⁷ El trabajo se titula “El absentismo escolar: una forma de exclusión educativa”. En ese mismo año la autora publicó el artículo titulado “El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar”. Profesorado: Revista del currículum y formación del profesorado, vol 9, nº 1.

Hay que recordar que el artículo es anterior al establecimiento de los PCPI²⁸; por eso se refiere a los Programas de Garantía Social (PGS). Los PCPI no son más que la continuación mejorada de los Programas de Garantía Social establecidos por la LOGSE en 1990 como la última medida de atención a la diversidad y que, por tanto, formaban parte del sistema educativo. Marhuenda nos lo justifica con el siguiente razonamiento: *“Los PGS son una pieza más dentro del sistema educativo. Su marco legal de referencia se encuentra en la ley de máximo rango que regula el sistema educativo español. Es por ello que se diferencian sustancialmente, en su concepción y ubicación, de otros recursos para la formación a lo largo de los procesos de iniciación en la vida adulta y profesional: no pueden tener la consideración de Formación Ocupacional”* (Marhuenda, 1998: 98).

b) Pero en otro artículo posterior titulado “El Fracaso Escolar: Nuevas Formas de Exclusión Educativa” introduce variaciones a la primera de sus propuestas. Escudero (2005a: 93) identifica los siguientes tipos de alumnos:

- a) *los que se hallan aceptablemente bien integrados (sujetos incluidos que van bastante o muy bien en los estudios),*
- b) *otros que empiezan a encontrar algunas dificultades en los aprendizajes, pero que las van superando sin dejar de pertenecer al grupo de referencia y seguir su ritmo;*
- c) *los que repiten algún curso, lo llegan a superar y se integran de nuevo;*
- d) *los que repiten y, a partir de ese momento, siguen pero ya muy afectados tanto en lo personal como en lo académico;*
- e) *alumnos absentistas y, dentro de ello, con distintas modalidades.*

²⁸ La nueva ley de educación de 9 de diciembre de 2013, Ley para la mejora de la calidad educativa –LOMCE–, sustituye los PCPI por la llamada Formación Profesional Básica. En el curso 2014/15 coexistirán 1º de Formación Profesional Básica y 2º de PCPI.

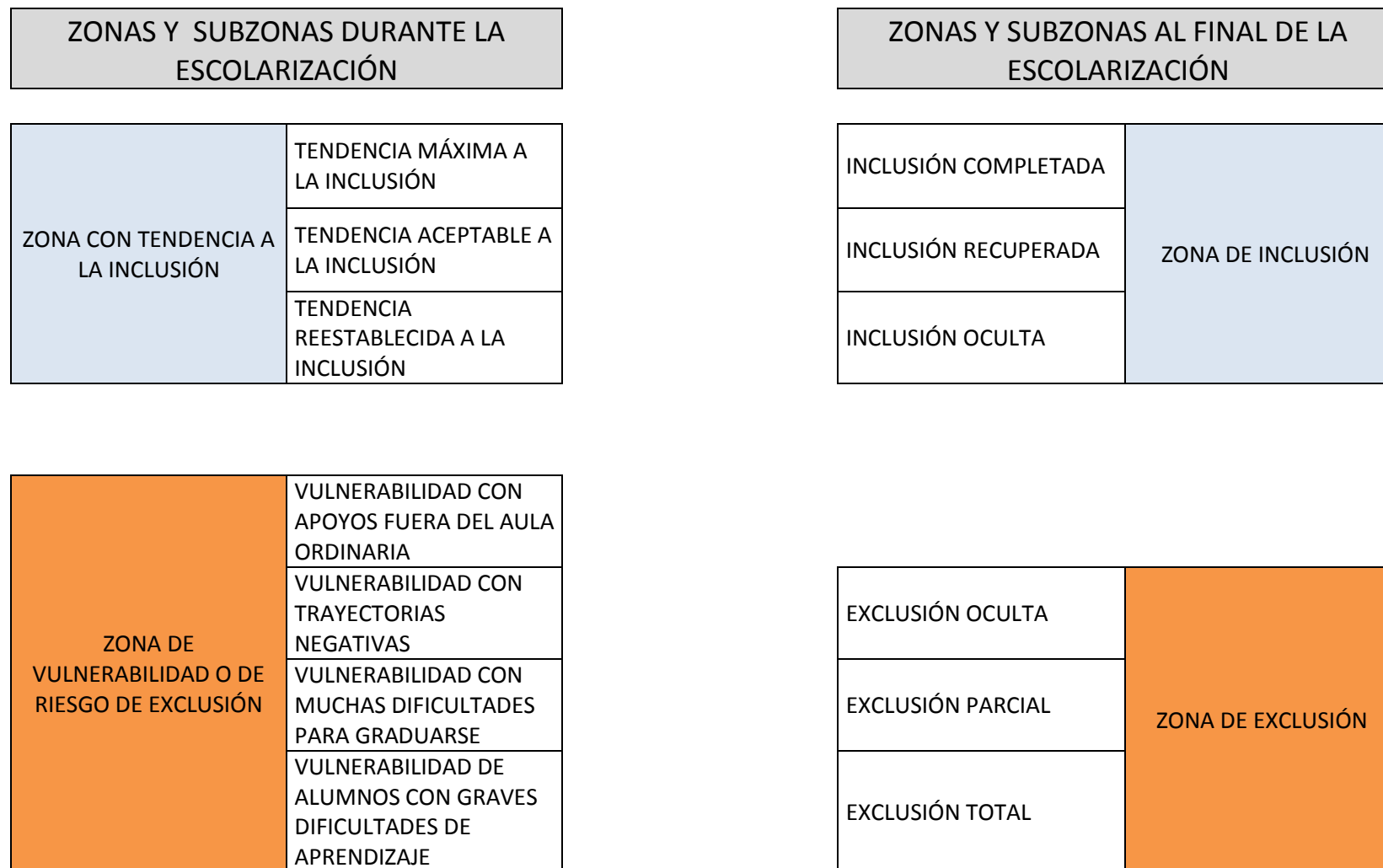
f) quienes se hallan en situaciones con dificultades ya más importantes y persistentes y son derivados hacia medidas específicas de atención escolar;

g) quienes abandonan la escolaridad y que, en los casos más extremos, salen de la educación regular obligatoria, o también de ciertas medidas de atención (inserción), sin los recursos elementales de formación para transitar al mundo del trabajo y adulto de modo aceptable.

De la letra “b” hasta la “g” serían estudiantes en situación de vulnerabilidad o de riesgo de llegar a ser excluidos. Por otra parte, y ante estas diversas situaciones por las que puede atravesar el alumno, el profesor Escudero (Ibid.: 93-95) comenta las medidas de inserción que se toman en educación, siguiendo el paralelismo con lo social, y que clasifica en preventivas y reactivas. Las primeras se toman en el momento que empiezan a manifestarse, y señala como ejemplos *“los refuerzos y apoyos especiales, la repetición quizás”*. Las reactivas son medidas tomadas a destiempo, cuando las dificultades son mucho mayores y continuadas en el tiempo. Y en este caso, cita como ejemplos los dos programas extraordinarios de atención a la diversidad: *“los programas de diversificación curricular, o los que, para casos todavía más severos de riesgo, se denominan de garantía social o iniciación profesional”*. A esto me referiré más detenidamente en un apartado posterior.

A partir de estos dos artículos de Escudero, intentando realizar una complementación de los mismos, y con mis propias apreciaciones al respecto del tema que nos ocupa, he analizado el presumible continuo que va de la inclusión absoluta hasta la exclusión más extrema, estableciendo como se puede observar en la siguiente figura, cuatro zonas y trece subzonas.

Figura 2.6. Zonas y subzonas durante y al final de la escolarización.



Fuente: Elaboración propia

1. Zona de Inclusión o de Integración.

- a) **Inclusión completada:** alumnos que han conseguido alcanzar al menos un nivel de cultura básica y se gradúan. Se encontraban con anterioridad en alguna de las subzonas tendentes a la inclusión.
- b) **Inclusión recuperada:** alumnos que también han logrado al menos ese nivel básico, imprescindible, y se gradúan. En este caso se encontraban anteriormente en alguna de las subzonas de vulnerabilidad o de riesgo de exclusión.
- c) **Inclusión oculta:** alumnos que alcanzan lo básico pero no obtienen el graduado de ESO, condicionándoles la posibilidad de proseguir sus estudios bien en Bachillerato bien en Formación Profesional.

2. Zona con tendencia a la inclusión

- a) **Tendencia máxima a la inclusión:** alumnos que se encuentran perfectamente integrados en el aula con unos buenos resultados académicos.
- b) **Tendencia aceptable a la inclusión:** alumnos que empiezan a encontrar dificultades pero que las van superando.
- c) **Tendencia reestablecida a la inclusión:** alumnos que se encontraban en alguna de las subzonas de vulnerabilidad –con apoyos fuera del aula ordinaria o con trayectorias negativas-, pero que se han integrado otra vez sin dificultades.

3. Zona de vulnerabilidad o de riesgo de exclusión

- a) **Vulnerabilidad con apoyos fuera del aula ordinaria:** los que están en alguna de las clases fuera del grupo de referencia, recibiendo apoyos.
- b) **Vulnerabilidad con trayectorias negativas:** los que han repetido algún curso y siguen la escolaridad con bastantes problemas de integración.

- c) **Vulnerabilidad con muchas dificultades para obtener el graduado:** alumnos que, aun mostrando una buena actitud, no conseguirían los objetivos de la etapa si no se derivan a programas extraordinarios.
- d) **Vulnerabilidad de alumnos con graves dificultades de aprendizaje:** alumnos escolarizados o no que presentan un gran desenganche con el proceso educativo y que se derivan a programas extraordinarios con un curriculum muy diferenciado del ordinario.

4. Zona de Exclusión

- a) **Exclusión oculta:** quienes obtienen el graduado pero no alcanzan una cultura básica. Pueden acceder directamente a ciclos formativos de grado medio.
- b) **Exclusión parcial:** quienes no obtienen lo básico ni el graduado pero acceden a ciclos formativos de grado medio mediante prueba de acceso.
- c) **Exclusión total:** quienes no alcanzan una cultura básica ni obtienen el graduado ni siguen estudiando ciclos formativos.

Como se puede observar, he establecido una zona nueva respecto a las que Escudero determinaba, en la que los alumnos tienen una trayectoria que les llevará con mucha probabilidad a la inclusión. A mi juicio, no son absolutamente trasladables las zonas de exclusión social a la exclusión educativa por dos motivos: primero, porque las zonas de exclusión educativa las circunscribimos a la etapa de escolarización, mientras en la exclusión social se establecían a lo largo de toda la vida del individuo; y segundo, porque debido a la conceptualización que establecemos de inclusión educativa, refiriéndonos a ella como el lograr el derecho esencial a la educación y el alcanzar una cultura básica en la escolarización, sólo podemos estar en la exclusión o en la inclusión al final de la misma. De hecho, en las cuatro zonas que he definido, sólo se puede estar a lo largo de la escolarización del alumno -esto es, durante su vida escolar- en la segunda y en la tercera, mientras que en la primera y en la última sólo se puede estar al final del periodo de escolarización, cosa que no ocurría cuando estudiábamos la exclusión social. Las zonas 1 y 4 son las zonas en las que puede desembocar el alumno

a la finalización de la etapa escolar obligatoria, fruto de una trayectoria anteriormente seguida. También he establecido varias subzonas nuevas para lograr ser más precisos a la hora de situar al alumno.

Lo normal sería que los alumnos que están en la zona con tendencia a la inclusión acaben en la misma, aunque podrían pasar a lo largo de la escolarización a la zona de vulnerabilidad o de riesgo de exclusión. Y de la misma forma, la trayectoria hacia la que se encaminan los alumnos que están en la zona de riesgo de exclusión es hacia la zona del mismo nombre, aunque a lo largo de la escolaridad, debido sobre todo a las medidas de atención a la diversidad, pueden cambiar a la zona con tendencia a la inclusión, y acabar en zona de inclusión.

2.2.6. Tipos de exclusión educativa

Ahora, vamos a definir y matizar los distintos tipos de exclusión educativa que nos podemos encontrar, basándonos en lo ya visto de exclusión social y en las aportaciones de Sen (2000) y Escudero (2005a, 2006) consideraciones todas ellas que nos servirán para después describir y analizar los programas extraordinarios de atención a la diversidad.

Recordemos que hacíamos varias clasificaciones. Distinguíamos entre constitutiva (sustantiva) e instrumental, dependiendo de si es una exclusión que termina en ella misma o puede provocar otras exclusiones. Escudero (2005a: 12) define las sustantivas como *“aquellas por las que los sujetos son radicalmente privados del acceso o disfrute de un bien”*. Un ejemplo de la exclusión constitutiva sería la privación del acceso a la escuela, es una exclusión que desde su origen lo es. En principio, y salvo casos muy especiales, ésta no se da en España pues la asistencia a la escuela es obligatoria hasta los 16 años; la asistencia a la misma es universal. En cambio, el excluir por falta de tiempo de permanencia en un país el acceso a becas de comedor y de libros que puede conducir a la privación de la continuación en los estudios al no tener renta suficiente, sería una exclusión instrumental porque una exclusión en principio menor se ha convertido en una más grave.

También distinguíamos según fuese una exclusión provocada de manera deliberada o no, entre activa y pasiva. Una exclusión activa sería el no acceso a colegios por motivos de sexo, raza, religión, nivel económico... Respecto a la exclusión pasiva, las políticas de privatización de la oferta educativa pueden ocasionar la exclusión de la integración en un país al conducir a la “guetización” de las aulas.

Por último, definiremos exclusión fuerte y blanda en el mismo sentido que lo hemos hecho en lo social, es decir, según lo esencial del bien que se prive y el grado en el que se haga. Consideraremos una exclusión fuerte el no poder acceder a una gran parte de los contenidos básicos que se consideran esenciales para desarrollarse como ciudadano. En cambio, una exclusión blanda se podría considerar el acceder a la mayoría de esos contenidos esenciales pero no a todos.

Figura 2.7. Tipos de exclusión educativa.

<p>Constitutiva Exclusión de un bien desde su origen</p> <p>Activa Provocada deliberadamente</p> <p>Fuerte Privación de bien esencial</p>	<p>Instrumental Provoca otras exclusiones mayores</p> <p>Pasiva Provocada sin intención</p> <p>Blanda Privación de un bien no esencial</p>
--	---

Fuente: Elaboración propia

Esta clasificación que de forma resumida presento en la anterior figura, como veremos más tarde, nos puede servir para estudiar las formas de inclusión-exclusión que pueden significar las medidas extraordinarias de atención a la diversidad. Adelanto ya que, para Escudero (2006), medidas bienintencionadas de inclusión podrían convertirse en exclusión de una forma sutil.

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El curriculum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

Capítulo 3

LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN ESPAÑA

En el capítulo anterior hemos observado, tras analizar en profundidad diversos aspectos de la exclusión social y de la exclusión educativa, como esta última consiste esencialmente en la privación al individuo del derecho a la educación. También hemos visto como para garantizar este derecho a todos los ciudadanos, éstos deben conseguir unos aprendizajes fundamentales, principalmente en la escuela y a través de un instrumento esencial en la misma –el curriculum-.

Con la intención de adentrarnos más adelante en el estudio del curriculum prescrito, referencia del resto de curricula resultantes en las diferentes fases del desarrollo curricular y guía para toda la comunidad educativa de un país, en el presente capítulo se muestra una visión de conjunto de lo que han sido las diferentes reformas educativas que se han producido en España a lo largo del tiempo, y que se han ido concretando en numerosas leyes. Se hace especial hincapié en las más recientes, en las aprobadas tras la Constitución de 1978, que aunque han sido numerosas, no todas han sido reformas globales del sistema educativo.

También se dedica un apartado del capítulo al proceso de descentralización educativa, especialmente al que se ha producido en España a raíz de la aparición de las Comunidades Autónomas, y que como veremos tiene importantes consecuencias en la concreción del curriculum prescrito.

3.1. LAS REFORMAS EDUCATIVAS

La palabra “reforma” constituye un término complejo, susceptible de múltiples significados, que en innumerables ocasiones se confunde y entremezcla con expresiones como “cambio”, “innovación” y “mejora”. Todos estos términos se relacionan entre sí. De hecho, hay reformas que pueden traer cambios, y otras, en cambio, pese a conllevar mucho ruido, se percibe en la realidad educativa del día a día que todo continúa igual. Las reformas suelen venir precedidas del anuncio de transformaciones radicales y cuasi milagrosas. Sin embargo, y como el tiempo ha venido a demostrar, los cambios en enseñanza suelen ser muy lentos, contradiciendo las expectativas de los reformadores.

Por otra parte, no todos los cambios acarrear beneficios. Aunque la finalidad de los mismos sea la de mejorar las situaciones más conflictivas del sistema educativo, hay veces que el resultado de lo conseguido tiene el sentido inverso de lo perseguido inicialmente. Respecto a las innovaciones, aunque no exclusivamente, suelen producirse en una escala micro, dentro de los centros. Sin embargo, la pretensión de cualquier innovación es la de generalizarse a otros centros educativos, lo que conlleva que se produzcan cambios en su diseño inicial al tener que adaptarse a contextos diferentes a los originales. Viñao hace hincapié en cómo hay reformas que pueden acelerar las innovaciones, mientras que otras actúan en sentido contrario:

Por otra parte, las relaciones entre reformas e innovaciones no suelen ser muy apacibles. Hay, desde luego, reformas que favorecen la innovación –esta es una de las razones que pueden justificarlas-, al igual que otras las dificultan y entorpecen, bien de un modo buscado y planificado, bien de modo indirecto mediante una determinada política del profesorado o una formación no innovadora. Hay también reformas que pretendiendo la generalización de innovaciones o movimientos de renovación preexistentes, lo que hacen es fagocitarlos y anularlos,... (Viñao, 2002: 113).

Si se anuncia una reforma educativa por parte del partido político en el poder parece que exista una intención clara y rotunda de que ésta provoque una mejora en el sistema educativo -al menos, así se percibe por la sociedad-. Las reformas anuncian profundos cambios, tanto en cuanto a la relación de la educación con la sociedad como en el sistema interno de la misma. Sin embargo, muy probablemente, en lugar de ello sería más eficaz una sucesión de medidas más discretas y continuadas en el tiempo.

Estamos ante grandes anuncios y expectativas que sustituyen la política del día a día, no tan estruendosa pero sí más eficaz.

En cualquier caso, Puelles (2010: 316) define las reformas como alteraciones fundamentales de las políticas educativas en aspectos tales como:

- a) El gobierno y la administración del sistema educativo.
- b) La estructura del sistema educativo en niveles, etapas, ciclos o grados.
- c) La financiación del sistema educativo.
- d) El currículo.
- e) La formación, el perfeccionamiento y la selección del profesorado.
- f) La evaluación del propio sistema educativo

Viendo la importancia de estos seis aspectos, nos podemos hacer una idea de hasta qué punto las reformas pretenden cambios fundamentales del sistema educativo en su conjunto.

No obstante Gimeno (1998: 30) insiste en la idea de percibir las reformas más como herramienta de una propaganda eficaz que como utensilio de una transformación real. Para él las reformas *“constituyen cíclicos choques traumáticos dirigidos a los usos y prácticas del sistema, tienen escasos o muy fugaces efectos; crean sensación de movimiento, pero producen pocos cambios reales y bastante desilusión si no inciden eficazmente en los mecanismos que configuran la realidad”*.

De cualquier modo, cualquiera que sea su eficacia final, las reformas educativas se traducen y se concretan en diferentes leyes aprobadas por los gobiernos de turno. Vamos a examinar, brevemente las distintas leyes educativas que ha habido en España, dividiéndolas en dos apartados: uno en el que se encontrarán las anteriores a la Constitución del 78 y otro con las posteriores a la misma. Además, en el último de los capítulos del marco teórico abordaremos la última de las reformas que se ha legislado, la Ley para la mejora de la calidad educativa –LOMCE-. El motivo de no incluirla en el segundo de los apartados que he mencionado es porque fue aprobada recientemente, en diciembre de 2013, por lo que una buena parte de las modificaciones que introduce todavía no son de aplicación. Además, debido al escaso consenso que obtuvo podría ser derogada si hay un cambio de gobierno en las elecciones generales de 2015.

3.2. LAS LEYES EDUCATIVAS ANTERIORES A LA CONSTITUCIÓN DE 1978

Si hay algo evidente que ha caracterizado la historia de la educación en España es el retraso en esta materia que ha sufrido el país con respecto a los de su entorno europeo, retraso que ha acarreado consecuencias que llegan hasta la actualidad. En palabras de Viñao (2002: 29): *“Uno de los rasgos característicos de la educación en España de finales del siglo XVIII y primeros años del XIX es la inexistencia de un sistema educativo tal y como éste se configuraría a mediados del siglo XIX”*. Con la aprobación de la Constitución de 1812, con amplias referencias a la materia educativa, se intentó acelerar el proyecto de crear un sistema educativo que tuviera como valores los anunciados por la Revolución Francesa. Los liberales españoles creían que la educación era la base para construir una nueva sociedad. De ahí, su apuesta por una instrucción elemental y gratuita, y por el papel fundamental del Estado en la ordenación del sistema educativo.

La Ley de la Instrucción Pública de 1857, conocida como Ley Moyano debido a su autoría, es la primera ley educativa que regula la totalidad del sistema educativo español de una forma integral. Esta ley representa, en palabras de Puelles (2006: 63-64), *“el punto culminante de una evolución de signo contrario a la preconizada en Cádiz, consolidándose la transformación del sistema educativo nacional en un sistema estatal, un sistema que se encuentra en las antípodas del proyectado por los diputados del liberalismo de Cádiz”*. De hecho, frente a la gratuidad propugnada, la educación pública será de pago salvo para los niños muy pobres. Se crea una estructura bipolar del sistema educativo, reproductor del sistema social instaurado, fijándose tan sólo la escolaridad obligatoria de los 6 a los 9 años. El profesor Lerena expresa esta dualidad del siguiente modo:

Esta diferenciación constituye ante todo una división; los españoles se dividen en quienes han estudiado y quienes no han estudiado. Efectivamente, estudiar no es estudiar enseñanza primaria; la población que cursa esta enseñanza no es una población de estudiantes, antes al contrario, está compuesta por el conjunto de quienes, ni lo son, ni pueden serlo. Estudiantes sólo son los otros, esto es, quienes cursan, bien bachillerato, bien enseñanzas superiores (Lerena, 2001: 711).

Y frente al papel fundamental del Estado en el control del sistema educativo que se defendía en las Cortes de Cádiz, se otorgan grandes privilegios a las autoridades eclesiásticas en cumplimiento del Concordato firmado cuatro años antes de la reforma. Carbonell (1996: 230) comenta que *“El Estado solamente comparte su poder con la Iglesia, con la que firma un pacto mediante el cual se le reconocen los derechos y privilegios seculares especiales, como también su función inspectora sobre la enseñanza y de adoctrinamiento religioso a todos los centros públicos y privados”*.

Esta Ley de 1857 permanecerá hasta 1970. Esto no significa que la situación educativa en España durante todo este tiempo resultara invariable. Todo lo contrario; es una época de importantes convulsiones políticas, hay proyectos de ley, decretos,... de signo más conservador o más progresista pero que no cambian la estructura del sistema educativo consagrado a mediados del XIX.

De hecho, Carbonell (1996: 231) se refiere a la “reforma” educativa de la II República, pero ésta no se concreta en una ley educativa determinada sino en algunos artículos de la Constitución de 1931, y en proyectos de ley y decretos que no acabaron de aprobarse debido a lo convulso de aquellos años y al poco tiempo que duró esta etapa. Para este autor el aspecto más destacado introducido por esta normativa *“es que por primera vez el Estado asume la responsabilidad esencial de la enseñanza para garantizar un tratamiento más igualitario, y, por lo tanto, desaparece la función subsidiaria en beneficio de la Iglesia. Esto se traduce, especialmente en cinco iniciativas: impulso de la escuela pública y, por consiguiente, de la enseñanza obligatoria y gratuita; escuela unificada; separación Iglesia-Estado; descentralización, y renovación pedagógica”*.

También, el propio Carbonell (1996) y otros autores como Maravall (1984) se refieren a la “contrarreforma” franquista que supuso la liquidación inmediata de todas las iniciativas emprendidas por la República y la puesta en marcha de un control ideológico sobre la escuela inspirada en principios del nacional-catolicismo.

Sin embargo, en los últimos años del franquismo, se publica la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970, la segunda gran reforma, estructural y general del sistema educativo en España, siendo uno de sus objetivos el de confeccionar un sistema educativo más justo y eficaz, donde en palabras

de la propia ley se intente lograr la plena efectividad del derecho a la educación. Después de más de un centenar de años rigiéndose el sistema educativo español por el marco legal establecido en la Ley Moyano, llama la atención que uno de los fines de esta Ley de 1970 fuese el de democratizar la enseñanza, como se puede leer en su preámbulo, un contrasentido si se piensa que esta reforma “reformista” se hace desde un régimen dictatorial.

También, en su preámbulo se explicitan los principales objetivos de esta Ley de 1970:

Entre los objetivos que se propone la presente ley son de especial relieve los siguientes: Hacer partícipe de la educación a toda la población española, basando su orientación en las más genuinas y tradicionales virtudes patrias; completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo; ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la capacidad para el estudio; establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de educación permanente y una estrecha relación con las necesidades que plantea la dinámica de la evolución económica y social del país. Se trata, en última instancia, de construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva por los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles.

Para cumplir con el propósito de la igualdad de oportunidades, esta Ley pretendía una educación obligatoria y gratuita tanto en la Educación General Básica –EGB- como en la Formación Profesional de primer grado. Es más, conseguido lo anterior, se proponía ampliar dicha gratuidad al Bachillerato. Sin embargo, no es una ley exenta de una fuerte inspiración cristiana en sus fundamentos y de una propaganda de la formación del espíritu nacional fruto de la alianza inquebrantable del nacional-catolicismo en el régimen franquista.

Confiere teóricamente una gran importancia a la formación del profesorado a través de los Institutos de Ciencias de la Educación –ICE-, así como también da autonomía a los centros, que dentro de lo dispuesto en la ley “*gozarán de la autonomía necesaria para establecer materias y actividades optativas, adaptar los programas a las características y necesidades del medio en que están emplazados, ensayar y adoptar nuevos métodos de enseñanza y establecer sistemas peculiares de gobierno y administración*” (artículo 56).

Aunque la ley tiene un fuerte componente retrógrado en lo ideológico supone un gran cambio en la educación, al introducir, como hemos visto, entre otros elementos, la obligatoriedad y gratuidad hasta los 14 años, lo que llevaba aparejado un considerable aumento del gasto público. De hecho, la ley cuenta con una previsión económica para un plazo de diez años que se da a sí misma para su aplicación.

Es una ley que abre un camino en muchas cuestiones todavía hoy inacabadas: se ocupa de los centros no estatales concertados en los que el Estado aplicará en los niveles acordados el principio de gratuidad; trata ya entonces la educación permanente como demanda de una sociedad moderna; establece algunos derechos y deberes de los estudiantes; y se refiere a la desconcentración o delegación de competencias que podrá llevar a cabo el Ministerio a favor de instancias provinciales, no de las regionales. El proceso de descentralización hacia las Comunidades Autónomas tendrá que esperar hasta la aprobación de la Constitución del 78, en donde sí que se les daría potestad legislativa a las regiones.

Si hay una cuestión fundamental en esta ley como señala Puelles (2006: 68), es la *“ruptura de la vieja concepción de la educación como barrera para unos y privilegio para otros, heredada de la Ley Moyano”*. Anteriormente había que pasar cuatro reválidas para acceder a la universidad desde la escuela primaria. Ahora se suprimen las mismas, y solamente queda una prueba de acceso a la universidad que se realiza cuando acaba el COU -Curso de Orientación Universitaria-, tras tres años de Bachillerato. Además se introduce la comprensividad, pues la Educación General Básica es una enseñanza común que se dirige a todos los alumnos y alumnas desde el inicio de la escolaridad obligatoria hasta su final, desde los 6 años hasta los 14. En definitiva, esta ley supone un cambio en la educación que también había comenzado a vislumbrarse en la sociedad, a pesar de encontrarse todavía en un régimen autoritario.

3.3. UNA SUCESIÓN DE LEYES EDUCATIVAS TRAS LA CONSTITUCIÓN DE 1978

Contrariamente a lo que en reiteradas ocasiones se afirma, no podemos hablar de siete grandes reformas educativas en España desde la aprobación de la Constitución de 1978 hasta la actualidad. Han sido excesivas, sin duda, las reformas globales del sistema

educativo pero no podemos contabilizar todas las habidas con este apelativo. Reformas en profundidad del sistema educativo tras la ley del 70 fueron: la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo en el año 1990, la Ley Orgánica de Calidad Educativa en 2002 –que, no obstante fue derogada antes de su aplicación-, la Ley Orgánica de Educación en 2006, y la recientemente aprobada Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013²⁹. Las demás leyes no las podemos considerar reformas integrales del sistema porque su ámbito de incidencia fue mucho más reducido como veremos a continuación: se trata de la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de los Centros Escolares en el año 1980, la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación en 1985 y la Ley Orgánica de Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docente en 1995.

Voy a realizar un breve análisis por orden cronológico de lo que supusieron esas reformas impulsadas por gobiernos de muy distinto signo político³⁰, y que, como he comentado, siendo todas muy importantes, unas fueron mucho más integrales que otras –algunas de ellas nacieron con pretensiones más limitadas–.

3.3.1. Ley Orgánica de 1980 por la que se regula el Estatuto de los Centros Escolares (LOECE)

Es una ley que como indica su propio nombre no incide en la totalidad del sistema educativo, sino que solamente establece la normativa tanto para los centros educativos públicos –Título II-, como para los centros privados –Título III-. Ambos tendrán que cumplir con los requisitos fijados en esta normativa para poder impartir clases en cada nivel: titulación académica del profesorado, relación numérica alumno-profesor, instalaciones docentes y deportivas, número de unidades escolares, número mínimo y máximo de puestos escolares, instrumentación pedagógica y servicios complementarios adecuados.

Se recalca el carácter no sólo educativo de los centros, sino también profesional, así como el derecho de los padres a elegir el centro y la libertad de enseñanza del profesorado. También fija las funciones de la Administración en relación con los

²⁹ Como también ya hemos señalado en el primer apartado de este capítulo, dedicaremos a esta ley su espacio en el último de los capítulos del marco teórico.

³⁰ La mayoría de las reformas en España fueron llevadas a cabo en gobiernos del PSOE, excepto la LOECE, en tiempos de UCD, y la LOCE y LOMCE bajo gobiernos del PP.

centros docentes, citando entre otras la confección de la programación general, la ordenación general de las enseñanzas, la determinación de los niveles mínimos de rendimiento, la inspección, la evaluación, el control y el asesoramiento de los centros, así como también la expedición de los títulos académicos, y la creación y supresión de los centros de su titularidad.

Por otra parte establece, aunque de una manera tímida, la participación de los padres, el personal no docente y en su caso, los alumnos en la gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos. De hecho, Maravall se muestra muy crítico con este proceso y justifica su posterior reforma con la LODE.

la LOECE sustraía de su articulado la intervención de los profesores, los padres y los alumnos en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos, remitiéndola al reglamento de régimen interior de cada centro. La ley amparaba así derechos e intereses de los empresarios de la enseñanza; no consideraba ni protegía los correspondientes a los restantes miembros de la Comunidad Escolar: padres, profesores y alumnos (Maravall, 1984: 259).

3.3.2. Ley Orgánica de 1985 reguladora del derecho a la educación (LODE)

Es una ley que, como se indica en su preámbulo, pone su énfasis en destacar la importancia del derecho a la educación que hasta tiempos no muy lejanos *“fue más privilegio de pocos que derecho de todos”*. La ley intenta adaptarse al espíritu de los diversos artículos de la Constitución Española de 1978 dedicados a materia educativa, especialmente el artículo 27, recalando que el término libertad no acaba con la posibilidad de crear centros docentes o de poder elegirlos por parte de los padres de los alumnos, sino que también está la libertad de enseñanza por parte de los profesores –libertad de cátedra- y la protección de la libertad de conciencia de los alumnos.

A mi juicio, las dos cuestiones fundamentales que pretende regular esta ley son la promoción de la participación por parte de toda la comunidad educativa en todos los centros sostenidos con fondos públicos –incluidos los centros privados concertados- y el establecimiento de una normativa clara que se ajuste al mandato constitucional para este tipo de centros. También es reseñable en esta ley el establecimiento de la participación de los distintos sectores que forman parte de la educación en órganos colegiados como el Consejo Escolar del Estado y los diferentes Consejos Escolares de cada una de las Comunidades Autónomas.

Es, sin duda, una revisión de la ley del 80, a la que critica abiertamente en su preámbulo, entre otras cuestiones por la preferencia que aquella daba a los derechos del titular del centro frente al de los de los integrantes de la comunidad escolar.

el desarrollo que del artículo 27 de la Constitución hizo la Ley Orgánica del Estatuto de centros escolares, ha supuesto un desarrollo parcial y escasamente fiel al espíritu constitucional, al soslayar, por un lado, aspectos capitales de la regulación constitucional de la enseñanza como son los relativos a la ayuda de los poderes públicos a los centros privados y a la programación general de la enseñanza y, por otro, al privilegiar desequilibradamente los derechos del titular del centro privado sobre los de la comunidad escolar,...

Trascendental es que por primera vez se establece una regulación para los centros sostenidos con fondos públicos, que reciben la denominación de concertados. A partir de esta ley se tendrá una regulación clara de lo que supone el concierto de un centro educativo, que se encuentra en el articulado del título cuarto de la misma. A este respecto, Maravall (1984: 53) comenta que *“La LODE acomete la constitución de una red integrada de centros públicos y concertados, en los que la enseñanza obligatoria es gratuita gracias a la financiación con fondos públicos”*.

Pero si en algo incide esta ley es en la necesidad de participación en la toma de decisiones en los centros por parte de todos sus componentes. Gómez Llorente destaca estas finalidades de la ley que amplía los derechos de algunos de ellos que hasta la fecha estaban relegados:

la LODE, tras reafirmar el derecho de todos a la educación y el carácter gratuito de la enseñanza obligatoria, va perfilando en su articulado un marco de derechos y libertades en los centros sobre cuyo ejercicio debería asentarse la participación. Reconoce expresamente la libertad de cátedra (no faltaba quien remitía esto a la enseñanza superior) y afirma ampliamente el derecho de reunión en el centro y el de asociación de alumnos, para los cuales define a su vez una tabla de derechos y deberes. (Gómez Llorente, 2003: 29)

3.3.3. Ley Orgánica de 1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

Esta ley parte de reconocer la enorme importancia que tiene para el individuo y para la sociedad la educación. Trata de hacer una reforma global y profunda del sistema educativo español que desde el año 70 no se había producido, a pesar de haber pasado el

país de un régimen autoritario a otro democrático. La reforma trata de prolongar y mejorar la educación, ajustando la edad de finalización de la educación básica a la edad legal de trabajar, 16 años. Trata, también, de dignificar la Formación Profesional, a la que hasta entonces se accedía sin la titulación de graduado en educación básica. No se puede decir que fuese una reforma que se improvisara porque se tardó tres años en buscar un consenso en torno a ella, y se estableció un plazo de diez años en su aplicación. Con esta ley queda derogada totalmente la del 70, que duró veinte años, las otras dos leyes anteriores, la del 80 de UCD y la del 85 del PSOE sólo las derogaba parcialmente.

El principal cambio que trae consigo la ley es la ampliación de la educación básica contemplada en el artículo 27.4 de la Constitución Española a diez años, fijándose su transcurso desde los 6 que empieza la educación primaria hasta los 16 en que acaba una nueva etapa educativa, la Educación Secundaria Obligatoria. Gómez Llorente se refiere así a la nueva etapa educativa –Educación Secundaria Obligatoria–, principal novedad de la misma:

Como quiera que las dificultades heredadas se ponían sobre todo de manifiesto en el último tramo de la EGB, y en la FP1, se decidió crear una etapa ex novo tomando dos años de la básica y otros del Bachillerato-COU, para abrir paso en el tramo 12-16 años a algo nuevo: la “Enseñanza Secundaria Obligatoria”. El coste académico era elevado, un Bachillerato de solo dos años. El coste económico sería tan elevado que nunca se llegó a financiar suficientemente. Pero el empeño lo valía. Con la ESO se alargaba la educación universal, gratuita y obligatoria hasta los 16 años. Sólo después de esto comenzaría, en su caso, la Formación Profesional o el Bachillerato (Gómez Llorente, 2003: 31).

La ley se asienta en el principio de la comprensividad, en un curriculum común para toda la educación obligatoria, unido a una creciente diversificación que se acentúa conforme avanza el alumno en los diferentes niveles del sistema escolar con el fin de adaptarse a la variedad de sus necesidades y aptitudes. Asimismo, esta ley apuesta por una educación permanente para hacer frente a los nuevos retos que plantea la sociedad.

Por otra parte, define el curriculum como el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. A su vez, atribuye al gobierno central la fijación de unas enseñanzas mínimas que constituyen los aspectos básicos del curriculum como consecuencia de las competencias que la Constitución Española le

arroga en su artículo 149. De hecho, la Administración central del Estado establecerá el 55% de los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas en el caso de las Comunidades Autónomas con lengua propia y el 65% en el caso de las restantes, siendo el resto del currículum competencia de las mismas. Más adelante dedicaremos todo un apartado a este proceso de descentralización educativa.

Es una ley gestada por el PSOE, pero con la que tuvo, muy a su pesar, que convivir el PP, en el poder desde 1996, por carecer de una mayoría suficiente en el Congreso para poder cambiarla³¹. No obstante, introdujo modificaciones en la educación española a través del Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, mediante el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecían las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria, y que entre sus fines tiene el de potenciar las asignaturas instrumentales de matemáticas y castellano, dotándolas de más carga horaria. En la siguiente tabla se puede apreciar el incremento en 35 horas que supuso el cambio en ambas asignaturas, así como la evolución horaria de las dos materias a través de los diferentes decretos de mínimos que se legislaron en las leyes posteriores.

Tabla 3.1. Evolución horaria de las materias de matemáticas y castellano correspondientes a las Enseñanzas Mínimas para la ESO.

	LOGSE(1991)	LOGSE(2000)	LOCE	LOE
MÁTEMATICAS	300	335	335	385
CASTELLANO	450	485	490	475

Fuente: Elaboración propia.

³¹ Cuando tuvo mayoría absoluta, en su segunda legislatura en el poder, legisló una ley nueva: la LOCE.

En el título IV de la ley desarrolla siete factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, compatibles con otro de los objetivos, el fomento de la igualdad, que se marca al extender el derecho a la educación:

- a) La cualificación y formación del profesorado
- b) La programación docente
- c) Los recursos educativos y la función directiva
- d) La innovación y la investigación educativa
- e) La orientación educativa y profesional
- f) La inspección educativa
- g) La evaluación del sistema educativo

También la ley dedica todo un capítulo, el V, a la compensación de las desigualdades en educación derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole, intentando que la escuela fuese el instrumento más eficaz para que disminuyeran las mismas. Fija también un número máximo de alumnos y alumnas en el aula para que el profesorado pudiera atenderlos adecuadamente.

Se trata, por tanto, de una ley muy importante, sobre la que ha pivotado durante muchos años el sistema educativo español, marcando sus principales fundamentos, pero que siempre ha concitado, a un tiempo, grandes adhesiones y numerosas críticas.

3.3.4. Ley Orgánica de 1995 de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG)

Esta ley no es más que la actualización de la LODE de 1985, y es consecuencia del intento de adecuar los centros en cuanto a participación y aspectos de organización y funcionamiento a los cambios innovadores que la LOGSE había introducido en el año 1990 respecto a la estructura del sistema educativo y la autonomía de los centros. De hecho, esta ley supone la derogación de casi la totalidad de la LODE y de algunos artículos de la LOGSE.

Da mayor margen de participación a todos los componentes de la comunidad educativa en el Consejo Escolar de los centros, ampliando alguna de sus funciones.

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

Establece la obligación de elaborar un proyecto educativo para todos los centros sostenidos con fondos públicos, que en el caso de los privados concertados posibilita que se incluya el carácter propio del centro.

También, abre la posibilidad a que los centros públicos obtengan recursos complementarios al margen de los asignados por la Administración educativa. Una novedad importante de la LOPEG será que, aunque los directores de centros públicos se seguirán eligiendo por el Consejo Escolar, tendrán que ser previamente acreditados por la Administración educativa; de hecho, serán nombrados por ésta para un mandato de cuatro años.

Por otra parte se empieza a manifestar de manera patente la preocupación por la evaluación. En concreto, se establece una evaluación externa para los centros docentes sostenidos con fondos públicos que se llevará a cabo a través de la inspección educativa y con la colaboración de los órganos colegiados y unipersonales de gobierno de los centros. Además, los centros realizarán evaluaciones internas de su propio funcionamiento al final de cada curso.

3.3.5. Ley Orgánica de 2002, de calidad de educación (LOCE)

Fue una ley promulgada por el Partido Popular, que apenas tuvo consenso, por lo que cuando perdió las elecciones en 2004 se derogó, y no se llegó a aplicar la que constituyó la primera reforma integral del sistema en su conjunto llevada a cabo por un partido conservador en España tras la Constitución del 78 y el advenimiento de la democracia. El objetivo esencial de la ley era lograr una educación de calidad para todos. Si como se dice en el preámbulo de la misma, costó más de cien años llegar a una Educación Primaria obligatoria y gratuita, establecida en la llamada Ley Moyano de 1857, la educación en España en los últimos treinta años se había generalizado, ampliándose hasta los dieciséis años. Ahora, lo que faltaba según la ley, era dotar de calidad al sistema educativo. Es una ley global, como la del 70 y la del 90, que legisla sobre todos los componentes del sistema educativo, incluso introduce cambios respecto a la LOPEG del 95.

La LOCE establece cinco ejes fundamentales en la reforma:

- a) El cuidado de los valores como el esfuerzo y la exigencia personal.
- b) Orientar el sistema educativo hacia los resultados y realizar continuas evaluaciones del mismo.
- c) Construir un sistema flexible que se adapte a las diferencias individuales de los alumnos, introduciendo una variedad de trayectorias.
- d) Hacer hincapié en la importancia del profesor en el sistema educativo y en la calidad de la enseñanza.
- e) Desarrollar la autonomía de los centros educativos.

La principal novedad de la ley es la quiebra del principio de comprensividad, orientador de toda la reforma llevada a cabo en la LOGSE. Establece lo que llama itinerarios en los dos últimos cursos de la ESO para adecuarse, según la misma, a las diversas actitudes e intereses de los alumnos. Además establece los programas de iniciación profesional, en los que se encontrarán los contenidos curriculares esenciales de la formación básica y de los módulos profesionales. Lo que busca es ubicar a los alumnos en función de su capacidad, lo que supone asestar un duro golpe a la escuela comprensiva. Puelles pone en entredicho la bondad de estos itinerarios y la diferente calidad de los mismos:

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) era el tramo más modificado de la LOCE. La introducción de los itinerarios era uno de los cambios más polémicos de la ley. La justificación de estos itinerarios se basaba en la atención a la diversidad de los intereses de los alumnos, pero la ley no garantizaba que todos tuvieran la misma calidad, fueran reversibles y ofrecidos por todos los centros sostenidos con fondos públicos –la excepción de los centros de especialización curricular representaba un criterio selectivo y discriminatorio (Puelles, 2010: 73).

En lo que se refiere a los elementos del curriculum, aunque a lo largo de la ley se refiere en reiteradas ocasiones a las evaluaciones de diagnóstico que llevará a cabo el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación sobre las competencias básicas, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria, lo cierto es que no las señala como componentes del curriculum. De hecho, los objetivos se seguirían estableciendo en términos de capacidades.

Por otra parte, vuelve a regular los órganos de gobierno y de participación de los centros públicos y privados, así como la inspección educativa, reformando la ley del

95, la LOPEG. Respecto al retroceso que supuso la LOCE en la cuestión de la participación en la escuela, Gómez Llorente (2003: 34) escribe: *“Destruída la comprensividad, la LOCE arremete también sañudamente contra el modelo de escuela participativa que introdujo la LODE. El hachazo principal contra la participación viene dado por el nuevo mecanismo de designación del director, que deja de ser elegido por el consejo escolar de centro”*.

En conclusión, esta ley supuso una contrarreforma de las bases fundamentales de la LOGSE, aunque nunca se llegó a aplicar por falta de tiempo, al acabarse la legislatura y perder las elecciones el partido gobernante. De hecho, y para que no se vuelva a repetir esta situación, el gobierno del PP intenta aplicar a toda velocidad la nueva ley, la LOMCE de finales de 2013.

3.3.6. Ley Orgánica 2006 de Educación (LOE)

Partiendo de la idea de que una buena educación es el mejor fundamento que puede tener un país y sus ciudadanos, esta ley hace una doble apuesta tanto por la calidad como por la equidad. En los últimos años la distancia que había habido tradicionalmente con los países de la Unión Europea se había acortado considerablemente debido a que todos los alumnos y alumnas habían tenido acceso a la educación. Ahora, el objetivo de esta ley necesariamente tendría que ser otro: poner el acento en la calidad, aunque también en la equidad que la entiende como complementaria de la misma. Se aspira a una educación de calidad para todos y entre todos.

La ley está presidida por tres principios, como así se indica en el preámbulo de la misma:

- a) Una educación de calidad para todos.
- b) La necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo.
- c) Un compromiso para alcanzar los objetivos planteados en la Unión Europea en los próximos años.

Y para ello, la LOE se compromete a actuar en múltiples direcciones:

- a) Educación permanente: se concibe la formación como un proceso que se desarrolla durante toda la vida.
- b) Competencias básicas: hay que proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque las competencias básicas.
- c) Flexibilidad del sistema educativo: se establecen caminos de ida y vuelta hacia el estudio y la formación.
- d) Autonomía pedagógica y de los centros educativos, que les permita adecuar su actuación a unas circunstancias concretas y a las características del alumnado.
- e) Evaluación generalizada del alumnado, del profesorado, de los centros, curricular y de la propia Administración.
- f) Formación del profesorado: se busca revisar el modelo de formación inicial y ligar lo máximo posible la formación permanente a la práctica del aula.

Se pone especial énfasis en la atención a la diversidad. En la Educación Primaria se debe actuar tan pronto como surjan los problemas. Y en la Educación Secundaria, además de medidas ordinarias, establecen dos programas especiales de atención a la diversidad: el Programa de Diversificación Curricular y el Programa de Cualificación Profesional Inicial, que estudiaremos detenidamente a lo largo de este trabajo. En Formación Profesional se introduce una mayor flexibilidad para que el alumnado pueda acceder a los ciclos formativos. En numerosas ocasiones se habla en la ley de la conjunción de la educación común (comprensividad) y la diversidad.

Ahora sí, se introducen definitivamente las competencias básicas en los componentes del currículum. Así el artículo 6 define el currículum de la siguiente forma: *“A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículum el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de la enseñanzas reguladas en la presente Ley”*

Y en la línea antes apuntada de evaluar “todo” se implantan evaluaciones de diagnóstico de las competencias alcanzadas por los alumnos de cada centro, tanto al

finalizar el segundo ciclo de la educación primaria, como al acabar el segundo curso de la educación secundaria obligatoria.

Entre las finalidades de la Educación Secundaria Obligatoria se establece la adquisición por parte del alumnado de los elementos básicos de la cultura. Se fija un solo título de graduado en ESO, independientemente de que se alcancen las competencias básicas y los objetivos de la etapa a través de la Educación Secundaria Obligatoria, o bien de los Programas de Diversificación Curricular, o bien de los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

3.3.7. La necesaria estabilidad de las leyes educativas

Acabamos de ver los puntos más relevantes de las múltiples reformas educativas que ha habido en el Estado Español tras la Constitución Española de 1978. Cada cambio del signo político del gobierno en el poder ocasiona una reforma educativa, lo que provoca una falta de estabilidad en el curriculum prescrito. Esto se debe principalmente a la falta de consenso tanto entre los partidos políticos como entre los componentes de la comunidad educativa: profesores, padres y alumnos. Si hay una queja unánime en la comunidad educativa en España se refiere a la falta de estabilidad en las leyes educativas. Para lograrlo, todos tendrían que renunciar a sus aspiraciones de máximos y tratar de conseguir una ley educativa que sirviera para todos y fuese inmune a los cambios de gobierno inherentes a cualquier sistema democrático.

Por otra parte, hemos visto cómo se necesita el apoyo de todos para que las leyes educativas pasen a las aulas. Especialmente, es imprescindible el convencimiento por parte de los profesores de que los cambios introducidos son necesarios y positivos para combatir los males que aquejan al sistema educativo en su conjunto. Sin el apoyo del profesorado, es imposible que una ley educativa acabe plasmándose en el día a día del aula. Los profesores, como dice Ávalos (2006: 104), son “*reconstructores de las reformas*”. Hay ocasiones en que lo que se prescribe y lo que realmente se enseña en el aula por los docentes presenta importantes diferencias, porque los profesores no han interiorizado los cambios al no estar convencidos de su conveniencia. El profesorado no

tiene que ser un simple ejecutor del curriculum, por el contrario, es un actor principal del diseño y desarrollo del curriculum.

En el mismo sentido, tampoco es despreciable el apoyo de los padres a las leyes educativas, y por qué no de los alumnos, uno de los principales protagonistas de la educación, si no el máximo. Todos remando en la misma dirección es bastante más fácil llegar a buen puerto, pero antes se ha de hablar y llegar a acuerdos estables acerca de hacia dónde dirigimos.

3.4. PROCESO DE DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA

Si algo caracteriza el sistema educativo español en la actualidad es la gran descentralización educativa que se ha producido como consecuencia de la aprobación de la Constitución de 1978. Esta descentralización supone un traspaso del poder acerca de las decisiones educativas desde la Administración Central a las Administraciones Autonómicas.

El curriculum prescrito ha sido uno de los aspectos afectados por esta descentralización. Como veremos en su concreción colaboran tanto el Estado Central como las Comunidades Autónomas, el primero fijando unas enseñanzas mínimas que sirven de marco común para todas ellas, y las segundas completando este curriculum, de forma que cada una presenta curricula parecidos pero no uniformes.

3.4.1. Concepto, grados y razones de la descentralización educativa

La descentralización educativa es un posible proceso que se da sobre el reparto de poder en cuestiones educativas, de lo que se trata es de definir quién va a tomar las decisiones últimas. Debemos de dejar claro que la simple delegación de la gestión si las decisiones se siguen tomando desde la Administración Central no es descentralización; a ese otro proceso se le denomina desconcentración. De hecho, ya hicimos referencia a este mismo término cuando vimos en su momento la ley de 1970.

En la realidad no existen los sistemas educativos absolutamente centralizados o descentralizados. Al final lo que se da son diferentes grados. No hay blancos y negros,

sino multitud de grises, lo cual no quita para que haya países que se ajustan más a un modelo que a otro. También puede ocurrir que se produzcan simultáneamente procesos de centralización y de descentralización. A modo de ejemplo, puede haber una recentralización de la región a la administración central, y al mismo tiempo tener más margen para actuar autónomamente en los centros escolares. Podría darse también el caso de que en el mismo país unos determinados aspectos del sistema educativo estén más centralizados y otros menos. La casuística, como veremos, puede ser muy variada.

También existen tendencias temporales al respecto. De hecho, el siglo XIX en Europa se caracterizó por la centralización, fruto de la consolidación de los Estados nacionales. Sin embargo, el siglo XX en general, presenta una tendencia hacia la descentralización.

Según los diferentes autores, se establecen más o menos grados de autonomía en la organización de la educación. Así, por ejemplo, Puelles (2010) detecta hasta siete:

- 1) Sistemas educativos centralizados
- 2) Sistemas centralizados pero desconcentrados
- 3) Sistemas con Estado regional
- 4) Sistemas con Estado autonómico
- 5) Sistemas con Estado federal
- 6) Sistemas con descentralización local
- 7) Sistemas con descentralización en el centro y en el aula

Por su parte, Gimeno (2005c) reconoce hasta cinco agentes diferentes cuando hablamos de centralizar o descentralizar el sistema educativo de un país: el gobierno y administración central, el gobierno y administración regional, la administración local –los municipios-, el centro educativo y el profesorado.

Considero ambas opciones como no contradictorias, dado que Puelles no sólo se refiere a la descentralización, sino a cualquier forma de autonomía. Él cita también la desconcentración, que como advertimos en su momento no es un término equivalente a descentralización. Asimismo el autor desglosa en tres una administración que en términos genéricos podríamos denominar regional – él utiliza tanto el término regional, como el autonómico y el federal-. Son realmente las tres formas de representar un

segundo nivel de toma de decisiones. A mi juicio y teniendo en cuenta lo ya citado de ambos autores, cuando hablamos de descentralización podemos establecer cinco grados o niveles de la misma:

- a) Centralización: El poder de decisión está única y exclusivamente en la Administración central.
- b) Descentralización regional: En ella incluiríamos la que se da en los países con una estructura regional o autonómica o federal, en la que estas estructuras territoriales tienen no sólo posibilidad de gestión, sino posibilidad de decisión y legislación sobre cuestiones educativas.
- c) Descentralización municipal: En muchos casos la descentralización tan sólo consiste en dar paso a una nueva centralización que tiene como sede el estado regional en sus diferentes versiones. Todos los vicios y defectos del sistema centralizado se transfieren, sin que exista a la vez un nuevo proceso de traslado de competencias a los ayuntamientos y a otros entes locales. Es el caso de España, pero hay países, especialmente en el norte de Europa, en que el municipio tiene un papel fundamental en la educación.
- d) Descentralización a los centros: Esta cuestión ha tomado gran trascendencia últimamente por sus posibles efectos beneficiosos para la calidad de la enseñanza, aunque existe el peligro fundado de que detrás de este movimiento en favor de la autonomía de los centros lo que exista sea una descentralización que busca un fin ideológico: el desmantelamiento de la educación pública y la privatización de la misma. Es una descentralización, podemos decir ideológica, que ve en el mercado la solución a todos los problemas, dando más autonomía a los centros y más peso a las decisiones de los padres.
- e) Descentralización a los profesores: Los profesores son la última pieza del sistema pero también la fundamental, la que está más en contacto con el alumno, con el aula y con la realidad que lo envuelve. Al contrario que en

otras profesiones, la comparación más nombrada es la médica, puede estar muy encorsetado por un sistema que le deja muy poco margen de maniobra, y que puede hacer de él un mero ejecutor de órdenes. Al final la cuestión es si la administración, cualquiera de ellas, se fía o no se fía de la profesionalidad, de la competencia del profesor. Por ejemplo, un médico no está tan condicionado en lo que considera qué es lo óptimo para el paciente, a diferencia de lo que ocurre con el profesorado respecto a sus alumnos. También, últimamente hay una tendencia a la evaluación externa de lo que se aprende en las clases, lo que, a mi juicio, es el mayor condicionamiento de la labor del profesor, dado que éste, ante tal control, podría plantearse como objetivos máximos que el alumno pase el examen y que los resultados en su aula sean suficientemente positivos. Esto significaría convertir la enseñanza educativa en algo parecido a aprobar el examen de conducir: no haría falta saber; sería suficiente con aprender a pasar el examen.

Al referirnos a las razones para la descentralización y la centralización tenemos que indicar que los procesos de descentralización que se han producido en diferentes países frecuentemente no han sido fruto de una reflexión que buscara el objetivo final de una mejor calidad educativa. Han sido fruto, más bien, de procesos políticos que han desembocado en un mayor o menor grado de descentralización. El caso español, que veremos a continuación, es un buen ejemplo de ello. El proceso de descentralización en España no es fruto de un análisis educativo que prescribiese una mayor descentralización sino fruto de un cambio de estructura del Estado, el Estado de las autonomías, que se da con la Constitución de 1978.

De hecho, como indica el profesor Gimeno (2005c: 103), “*Las medidas centralizadoras pueden ser defendibles y no necesariamente perniciosas*”. Puede que una cierta centralización en algunos aspectos del sistema educativo fuese beneficiosa en algunos casos, y en otros, al contrario, sería mejor descentralizar más. Lo que no se debe es actuar primero en clave política, de reparto exclusivamente de poder, y después justificarlo educativamente.

Los que ven la centralización educativa como algo positivo lo razonan ante todo por el principio de igualdad, como garantía de que todos los ciudadanos del país reciban

una educación de calidad similar, donde los recursos destinados a cada ciudadano no sean muy diferentes dependiendo de las Comunidades Autónomas en las que vivan –si hablamos del caso español-. El propósito sería que se garantizase a todos los ciudadanos el derecho universal a la educación por igual. Muy probablemente, algunos esconderán en esta centralización la idea uniformadora de que la cultura escolar sea casi idéntica en todos los puntos del país, tratando de salvaguardar la cohesión interna.

Las virtudes de la descentralización suelen ser, además de tratar de subsanar los fallos del sistema centralizado, la mayor proximidad al ciudadano, al alumno. No debemos olvidar que la descentralización no consiste tan sólo en transferir competencias de la Administración central al segundo nivel administrativo, sino que puede ir bastante más allá; puede llegar al centro educativo y al aula. Frías del Val (2004, 2007) distingue entre una definición más restringida de descentralización que abarcaría únicamente la primera de las mencionadas y una segunda, mucho más amplia, que llegaría hasta la misma aula.

Por lo tanto, lo ideal sería preguntarnos, en primer lugar, por las necesidades que tiene un determinado sistema educativo, y después si la solución a aquéllas está en una mayor o menor descentralización y en qué cuestiones proceder a ella, pero siempre buscando mejorar la calidad y la equidad de la enseñanza como principios que guíen nuestras acciones, y no el tener más o menos cuota de poder una u otra administración.

3.4.2. El proceso de descentralización educativa a las Comunidades Autónomas

Como señala Puelles (1992), la descentralización educativa va unida intrínsecamente a la descentralización política. Como hemos comentado en el apartado anterior, la descentralización educativa ha sido fruto de los vaivenes políticos más que de la búsqueda de mejorar la educación.

Desde el advenimiento de los Borbones hemos tenido en España un régimen centralizado y uniformador que se correspondía también con una gran centralización educativa. De hecho, la Ley Moyano de 1857 elimina cualquier vestigio de la autonomía de que gozaban las entidades locales y los centros educativos en la organización y desempeño de la actividad escolar.

Sin embargo, hay tres excepciones a esta deriva uniformista en lo que al aspecto político se refiere:

- a) I República: en 1873 se presentó un proyecto de constitución federal, que no llegó a aprobarse. En ella, a los distintos territorios de España se les denomina Estados y se les dota de una gran autonomía política y competencial.
- b) II República: En 1931 se aprueba una nueva Constitución en la que se implanta un estado regional con competencias limitadas, sin llegar a ser un Estado Federal.
- c) Constitución de 1978: El último proceso descentralizador en lo político se da con la finalización de la etapa de la dictadura franquista y la llegada de la democracia. En ella se sientan las bases del Estado Autonómico, estado que aunque recibe esa denominación es muy similar al Estado Federal, contemplando amplias competencias para las autonomías.

En este apartado me centraré en esta última época y en el reparto de competencias entre el Estado Central y las Comunidades Autónomas que se estableció a raíz de la Constitución de 1978. La Constitución Española, ratificada por el pueblo español en referéndum el 6 de Diciembre, regula el derecho a la educación en su artículo 27, aunque no es el objetivo de este apartado el examinar este artículo, sino el reparto de funciones asignadas al Estado Central y a las distintas Comunidades Autónomas para garantizar este derecho. Este reparto competencial se establece en el título VIII de esta Constitución. Así, en el artículo 148 se hace referencia a las competencias que pueden asumir las Comunidades Autónomas. De entre todas ellas, en materia de educación, tan sólo podemos citar la siguiente que se encuentra en el artículo 148.1.17: *“El fomento de la cultura, de la investigación y, en su caso, de la enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma”*.

En el artículo siguiente, en el 149, se establecen las materias sobre las que el Estado tiene competencia exclusiva. Así el 149.1.1 se refiere a una cuestión de indudable incidencia en la educación: *“La regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y en el*

cumplimiento de los deberes constitucionales”. Pero, es el artículo 149.1.30 el que se refiere de lleno a este reparto competencial, estableciendo con exclusividad para el Estado la “*regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia*”. También tiene una gran importancia para entender los distintos cometidos de las administraciones el artículo 149.3, que abre la puerta a la lucha por las competencias entre las mismas. Así, dice que “*Las materias no atribuidas expresamente al Estado por esta Constitución podrán corresponder a las Comunidades Autónomas, en virtud de sus respectivos Estatutos. La competencia sobre las materias que no se hayan asumido por los Estatutos de Autonomía corresponderá al Estado*”. Por ese resquicio se abrió la veda para que los diferentes Estatutos de Autonomía asumieran las competencias que no fueran de exclusividad del Estado central.

La fórmula que finalmente se incorporaría en casi todos los Estatutos y no sólo en los primeros aprobados, consistía en atribuir a las comunidades autónomas la regulación y la administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, sin perjuicio de la competencia del Estado sobre la regulación y expedición de los títulos académicos y profesionales, así como sobre las normas básicas de desarrollo del artículo 27 y la alta inspección para asegurar su cumplimiento y efectividad (Tiana, 2009: 85).

Es en la LOECE de 1980 donde en su disposición adicional uno, apartado dos, se especifica lo que corresponde en todo caso, y por su propia naturaleza al Estado:

- a) La ordenación general del sistema educativo.
- b) La fijación de las enseñanzas mínimas y la regulación de las demás condiciones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español.
- c) La alta inspección y demás facultades que conforme el artículo ciento cuarenta y nueve, uno, treinta, de la Constitución le corresponden para garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos.

Posteriormente la LODE, en 1985, añade a los anteriores un cuarto apartado donde se especifica que también corresponde al Estado *“La programación general de la enseñanza en los términos establecidos en el artículo 27 de la presente ley”*. En las sucesivas leyes educativas que se fueron legislando en el país no se vuelve a reformular lo que es competencia exclusiva del Estado, haciendo siempre referencia a la reflejada en la LODE, en su disposición adicional primera, apartado dos, en la que se encuentran los cuatro apartados antes citados.

La transferencia de las competencias educativas a las Comunidades Autónomas por parte del Estado fue un capítulo que se cerró el 1 de Enero del año 2000, quedando para entonces diecisiete Administraciones educativas con un alto nivel de decisión política, mayor que la que tienen los Estados en algunos países con estructura federal. Pese a haber llegado en diferentes momentos del tiempo, todas las Comunidades Autónomas gozarían del mismo nivel competencial³². No obstante, podemos decir que en España hay un solo sistema educativo, con variantes, pero en el que todos comparten una estructura similar que hace que no se puedan percibir como distintos.

Se está consolidando, pues, un mapa plural con diecisiete “modelos” educativos con rasgos propios, lo que no quiere decir que se configuren diecisiete “sistemas” diferentes. (...) El problema no es tanto que se formen distintos subsistemas territoriales o autonómicos dentro de un único sistema estatal, sino que se agrande la brecha que ya separa a unas Comunidades de otras (Jiménez, 2004: 223).

El problema podría venir por no disfrutar con plena igualdad todos los ciudadanos el derecho a la educación si hubiera mucha diferencia entre los recursos que se destinan en unas u otras Comunidades.

La LOGSE de 1990 era una ley global que venía a sustituir a la Ley de 1970, una ley legislada en el régimen anterior. Aquélla se debía ajustar a los principios emanados de la constitución de 1978 y al mandato que le da al Estado central tanto la LOECE como la LODE de fijación de las enseñanzas mínimas.

En esta ley, como hemos señalado en un apartado anterior, queda reflejada por primera vez la descentralización curricular, que se implantaba en España donde el Estado en sus leyes educativas y en el desarrollo de las mismas establece las enseñanzas

³² Es el llamado “café para todos”, en el sentido de disfrutar todas las CCAA de las mismas competencias.

mínimas y las Comunidades Autónomas proceden a complementarlas. Así se especifica en el artículo 4.2 de la LOGSE:

El Gobierno fijará, en relación con los objetivos, expresados en términos de capacidades, contenidos y criterios de evaluación del currículo, los aspectos básicos de éste que constituirán las enseñanzas mínimas, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes. Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, en ningún caso requerirán más del 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por ciento para aquéllas que no la tengan.

Y en el artículo 4.3 de la misma ley se concreta que es cada Administración autonómica la que confeccionará su propio curriculum en las que se incluirán las enseñanzas mínimas fijadas por el Estado central: *“Las Administraciones educativas competentes establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas”*.

Este esquema de coordinación curricular entre el Estado y las Comunidades Autónomas va a continuar en las siguientes leyes, si bien en la LOCE se expresa con claridad, en su artículo 8.3, que las Administraciones educativas competentes deberán *“incluir las enseñanzas comunes³³ en sus propios términos”*. Cuestión ésta que tiene su importancia, como explica Frías del Val:

La relevancia de este extremo fue muy acusada, puesto que, en numerosas ocasiones, las formulaciones de las enseñanzas mínimas eran plasmadas en los currículos utilizando términos y expresiones diferentes de los de las formulaciones originales, lo que dio lugar a diferentes apreciaciones sobre si el alcance de las expresiones curriculares coincidía o no con la naturaleza de las formulaciones utilizadas en las enseñanzas mínimas. (...) Por otra parte, se debe tener en consideración que los currículos aprobados por las Administraciones educativas en ningún caso especificaban aquellos contenidos que eran considerados como básicos y los que no gozaban de esta condición, lo que dificultaba considerablemente dedicar a los contenidos básicos los tiempos lectivos legalmente previstos (Frías del Val, 2004: 207-208).

Con la aprobación de la LOE se vuelve a dejar en manos de las Comunidades Autónomas la potestad de utilizar o no idéntica terminología a la formulada

³³ También en la LOCE se cambia la terminología. En lugar de llamar enseñanzas mínimas a las fijadas por el Estado central se les llama enseñanzas comunes. Esta terminología volverá a cambiar a la original con la aprobación de la LOE.

originalmente por el Estado central, por lo que en muchos de los currícula aprobados por las diferentes Comunidades Autónomas no se distingue de una manera diáfana lo que era considerado como básico y lo que está añadido por la propia Comunidad Autónoma.

Por lo tanto, cada Comunidad Autónoma dispone de un currículum diferente, si bien, con una estructura común para todas, que es aportada por las enseñanzas mínimas fijadas por el Estado central. Éstas preservan, que pese a ello, podamos hablar de un solo sistema educativo, en la medida que dichas enseñanzas mínimas determinan los aspectos básicos de los distintos elementos del currículum: objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación.

Capítulo 4

EL CURRÍCULUM PRESCRITO

Tras haber examinado que no todas las reformas educativas afectaban a la integridad del sistema educativo, dedicaremos este capítulo al estudio del currículum prescrito, que tan sólo se ha visto modificado por algunas de las leyes educativas aprobadas. Estudiaremos su importancia en el diseño educativo de cualquier país y como su regulación está fuertemente controlada por las Administraciones educativas que lo conforman.

En particular, prestaremos especial atención al currículum prescrito en la Educación Secundaria Obligatoria en España, caracterizado por dos elementos fundamentales: la comprensividad y la atención a la diversidad; repasando las distintas leyes que se han aprobado y que afectan a esta etapa de la educación tan importante y tan controvertida. En esta etapa en que las diferencias entre los jóvenes se hacen cada vez más ostensibles, se centran la mayoría de las disputas ideológicas entre quienes apuestan por diferentes formas de responder a la diversidad del alumnado que se encuentra en las aulas.

El último de los apartados del capítulo está centrado en lo que es objeto fundamental de esta investigación: el currículum prescrito del Programa de Diversificación Curricular y del Programa de Cualificación Profesional Inicial. Ambos constituyen medidas extraordinarias de atención a la diversidad incluidas en la Ley Orgánica de Educación de 2006, y sobre ellos nos cuestionaremos si constituyen una solución real para los alumnos en riesgo de exclusión educativa o son una manera de tan sólo maquillar las estadísticas del fracaso escolar.

4.1. CONCEPTO, IMPORTANCIA y FUNCIONES

El currículum prescrito o currículum oficial, como vimos cuando enunciamos los seis momentos del diseño y desarrollo curricular que el profesor Gimeno (1989) enunciaba, constituye el primero de ellos. Es el currículum determinado por las Administraciones educativas, que en el caso español se configura tanto por la Administración central como por las autonómicas, y que sirve de guía a toda la comunidad educativa del país. Es el punto inicial y de referencia del resto de currícula resultantes en las diferentes fases del desarrollo curricular, esto es, del currículum presentado a los profesores, del currículum moldeado por los mismos, del currículum en acción, del currículum realizado y del currículum evaluado.

Es indiscutible que tiene una gran influencia sobre lo que sucede en la práctica en el aula: en concreto, en los contenidos que explican los profesores a los alumnos, en el orden en que lo hacen, y en los libros de texto utilizados por ambos. El currículum prescrito es el corazón del sistema educativo de un país, donde se establecen las normas de juego a las que se tienen que adaptar todos los componentes del mismo. Muchos otros factores, como veremos más adelante, condicionan la práctica en el aula pero éste es decisivo. Resulta innegable que el sistema educativo, que Iyanga (2006: 224) define como *“el conjunto de leyes y órganos que estructuran la educación de un país, donde están comprendidos: las modalidades de educación, los niveles de enseñanza, el grado de participación de los diversos estamentos en la gestión, los grados de autonomía, los costos y mecanismos de financiación y las directrices de la política educativa y científica”* está muy determinado o al menos fuertemente influido por el currículum prescrito.

No debe, pues, sorprendernos que un instrumento tan potente en el diseño del sistema educativo de un país esté regulado por las diferentes Administraciones educativas que lo conforman, siendo además un instrumento de control ideológico sólo comparable al de los medios de comunicación. Como indica Gimeno (1989: 129) *“La regulación de los sistemas curriculares por parte del aparato político y administrativo es una consecuencia de la propia estructuración del sistema educativo y de la función social que cumple. Pensar en otra posibilidad supondría situarse en otro sistema*

educativo y en otra sociedad.” O como se refiere Marhuenda, basándose en la división entre el contexto de producción y reproducción de Lundgren.

La enseñanza institucionalizada, e institucionalizada para todos, es lo que ha complicado el sistema de representación. Cualquier sistema educativo tiene un procedimiento para acreditar el conocimiento que uno ha adquirido, y eso sólo sucede en mecanismos de enseñanza institucionalizados y masivos. En la medida en que la enseñanza se institucionaliza también se burocratiza, se organiza en niveles jerárquicos. Con la institucionalización de la enseñanza, los criterios de selección y distribución no los aplica en primer lugar quien enseña, sino quien administra la enseñanza a distintos niveles,... (Marhuenda, 2000: 115).

No suelen ser los profesores los que fijan los contenidos a impartir en sus aulas sino unos actores muy alejados de las mismas: la Administración. Pero inevitablemente hay que tener un documento que satisfaga el desarrollo de las diferentes funciones de la educación. En palabras de Gimeno (1998: 190), *“De algún texto en educación hay que partir porque sin él sería otra cosa: cuidado del menor, terapia, consejo, intercambio personal”*. En educación, la transmisión de la cultura es un fin fundamental y el currículum prescrito determina que elementos de la misma han sido seleccionados.

Dentro de la política educativa, la política curricular, es una de las más importantes, al establecer unos mínimos para todos los niveles del sistema educativo. Intentan a través de modificaciones en la política curricular, en el currículum explícito u oficial, mejorar el funcionamiento de la escuela (Marhuenda, 2000) Pero, ¿cuáles son las funciones del currículum prescrito para que todos los gobiernos intenten rediseñarlos? A mi juicio, sin perjuicio de otras adicionales, son tres las fundamentales:

a) Implementar un currículum idéntico para todo el país

Una primera función sería la de asegurar que en todas partes se va a enseñar lo mismo, lo que no significa que habiendo un currículum prescrito no pueda haber varios currícula diferentes para alumnos con características muy concretas y definidas. Este primer objetivo, no se tiene por qué traducirse en que todos los alumnos vayan a recibir la misma educación. Sin embargo, lo que sí asegura el currículum prescrito es que hasta

en la última localidad de un país cualquiera se va a aplicar la misma normativa y que alumnos en situaciones similares van a estudiar contenidos idénticos. Sí que se va a conseguir un proyecto único de educación nacional, en el sentido que anteriormente veíamos en el capítulo 2 y que defendía Kirk para el Reino Unido. Es lo que Beane expresa con toda claridad:

¿Pero lo que importa de un currículum oficial no es estar seguros de que a todos y en todas partes se les va a enseñar lo mismo en la escuela? Por mucho que intenten negarlo, esto es lo que tienen en mente quienes han participado en la elaboración de esas largas listas de criterios para las diferentes asignaturas. De no ser así, ¿por qué iban a decir que sus listas son estándares “oficiales” y por qué iban a vincularlas a unas pruebas oficiales? (Beane, 2005: 119).

Para conseguir ese currículum prescrito necesariamente se tiene que seleccionar la cultura que se va a enseñar en la escuela, lo cual favorecerá a unos alumnos y perjudicará a otros. Como indica Fernández Soria (1999: 196) “*¿Acaso la escuela puede enseñarlo todo? Empeñarse en ello sería una invitación a la frustración y al fracaso*”. Necesariamente hay que elegir. Aun así, se suele caer habitualmente en currícula muy extensos, por lo fácil que resulta añadir nuevos contenidos y lo difícil que es quitar los ya existentes. En esta decisión, existen intereses profesionales por parte de los profesores de las materias; pero no es menos fuerte la presión que ejerce una errónea concepción de la exigencia en educación, que se relaciona más con la cantidad que con la profundización y la reflexión. Enseñar es una acción cargada de intencionalidad (Álvarez Méndez 2001b), propiciar que el alumno aprenda. Sabemos que es mucho más lo que los profesores intentan enseñar en las aulas, con la obligación del cumplimiento de programas inabarcables que lo que el alumno aprende. Carbonell (2006: 115) señala que “*No es extraño que, en estas circunstancias, el alumnado no asimile ni recuerde a la larga una gran parte del contenido del programa. Diversas investigaciones ponen de relieve, con datos muy elocuentes, esta otra paradoja escolar: lo mucho que teóricamente se enseña y lo poco que realmente se aprende*”. No se trata de que a los alumnos se les enseñe todo el currículum prescrito de cualquier forma.

Por otra parte, cuanto más heterogénea sea la sociedad más difícil será encontrar ese consenso que pueda satisfacer a todas las sensibilidades sociales y culturales que la integran. Pero necesariamente se tiene que elegir qué merece ser parte del currículum

prescrito. Desde luego, en la escuela no se puede enseñar todo, pero sí es muy importante disponer de tiempo suficiente para acercarse a los contenidos elegidos de muy diferentes maneras, lo que podría contribuir a que el alumno se interesara por los mismos y como consecuencia de ello, se redujera el fracaso escolar.

b) Organizar y determinar la cultura dentro de la escolaridad, y regular las condiciones para la obtención de las titulaciones

Como segunda función, el curriculum prescrito va a determinar las condiciones comunes a cumplir por todo el alumnado para obtener unas titulaciones oficiales, que tienen el máximo valor por contar con el respaldo de las Administraciones Educativas. En España, la manera de asegurar una formación común a todos los alumnos y alumnas en el sistema educativo y garantizar la validez de los títulos es a través de las enseñanzas mínimas que establece el gobierno central.

También organiza de diferentes maneras que no son neutrales para la práctica educativa la cultura escolar, la única a la que muchos y muchas tendrán acceso, obviando otras. La prescripción de un curriculum u otro no es indiferente para el alumnado. Así, Connell (1997: 54) pone como ejemplo de ello que *“La definición de aprendizajes comunes que se ha institucionalizado en el curriculum académico, su lenguaje y sus prácticas de aprendizaje y evaluación, se traduce también en una exclusión general de los alumnos de clase trabajadora del mundo del aprendizaje superior, y de los recursos a los que da acceso”*. Por otra parte, el curriculum prescrito también determina el papel de la evaluación en el proceso educativo, siendo un elemento fundamental del mismo, pues dependiendo de cómo sea va a condicionar más o menos la enseñanza del profesor y el aprendizaje del alumno.

Más allá de lo dicho, y como indica Gimeno son muchos y variados los aspectos sobre los que incide la regulación del curriculum:

Cuando se regula el progreso dentro de la escolaridad –la promoción del alumno–, al ordenar el tiempo de su aprendizaje –por cursos, por ciclos–, diciendo qué es currículum obligatorio y qué es currículum optativo, interviniendo en la oferta entre la que se puede elegir, asignando tipos de saberes a ramas especializadas paralelas dentro del sistema escolar, regulando los medios y el material didáctico, incidiendo indirectamente con la dotación de materiales que se consideran necesarios o no en los centros, ordenando el espacio escolar –teatro de desenvolvimiento del currículum–, el mobiliario, el funcionamiento de los centros, estableciendo agencias intermedias para el desarrollo curricular, regulando la evaluación, etc. (Gimeno, 1989: 135).

En definitiva, el currículum prescrito constituye todo un entramado legislativo que restringe y condiciona la labor de lo más próximo al alumnado: el profesorado y los centros educativos.

c) Controlar la práctica de la enseñanza y la calidad del sistema

Por último, como tercera función los contenidos del currículum prescrito y su organización condicionan la práctica educativa y su control por parte de la Administración, aunque ésta tiene muy variadas formas de ejercerlo. Tradicionalmente España se ha servido de dos elementos fundamentales: los libros de texto –también fuertemente determinados por el currículum– y la inspección educativa. En concreto, el libro de texto es un instrumento tan potente que, a veces, muchas de las funciones que puede, en principio, corresponder realizar a los profesores no son ya necesarias, porque aquél se las da hechas: es lo que se denomina la “descualificación del profesor”.

En el texto se encuentra la metodología que posibilita el desarrollo de los objetivos, así como, de forma generalmente muy influyente, la selección y secuencia de los contenidos a enseñar (con sus definiciones, ejemplos, relaciones, etc.); también se propone un banco de actividades sobre los mismos, con lo que conllevan estrategias de enseñanza a seguir por los profesores en la presentación de información, e incluso (a través de la guía didáctica o del profesor) algunas pruebas de evaluación para aplicárselas a los alumnos (Area, 1999: 205).

Los libros de texto aseguran que se van a seguir las prescripciones de los programas oficiales, aunque también pueden ser un inconveniente para que el profesor sea capaz de adaptar la enseñanza a las necesidades de sus alumnos.

El mayor o menor control de la práctica de la enseñanza va a depender de la exhaustividad con la que se regula el curriculum. El Estado no debiera entrar en el cómo se tienen que dar las clases; en ninguna otra profesión sucede. A la Administración sanitaria no se le ocurre indicar a los médicos cómo deben tratar a los enfermos, es un indicativo de la desconfianza que se tiene en el profesorado, y en el proceso de desprofesionalización del mismo.

Es evidente, que con la prescripción curricular, la Administración educativa intenta condicionar la práctica. No es indiferente, como hemos visto con anterioridad, que el profesor se enfrente a curricula con listados de objetivos y contenidos interminables que con un listado razonable de los mismos. Tampoco resulta indiferente organizar la cultura en materias concretas o en áreas de conocimientos más amplias.

También influye ostensiblemente en la práctica la realización de exámenes externos, pues al final el profesor puede caer en la tentación efectiva de preparar la enseñanza en función de obtener el mayor número de aprobados en los mismos, olvidándose de objetivos más educativos, como sería el aprender o el profundizar en el conocimiento por su importancia y no por la frecuencia con la que sale determinada pregunta en el examen. Una de las previsibles consecuencias de la futura aplicación de la nueva ley de educación, la LOMCE, que establece un sinnúmero de evaluaciones externas, será el constreñir el desenvolvimiento de la tarea del profesor en el aula, condicionando absolutamente los contenidos, la evaluación y la metodología.

La pérdida de autonomía del profesor va en contra de la posibilidad de adaptación de la enseñanza al alumnado que tiene en las aulas. El profesor debe tener el suficiente margen de maniobra para aproximar la enseñanza al alumno que tiene en cada momento y en cada aula. La flexibilidad en el curriculum y en la prescripción de curricula abiertos favorece esta circunstancia, además de dejar márgenes para que el profesorado actúe en función de sus conocimientos y de su preparación inicial y permanente, y no al dictado de unas prescripciones limitadoras de su trabajo y de su autonomía. A este aspecto se refiere Coll expresando las ventajas de los curricula abiertos:

Los curricula detallados y <<cerrados>> tienen la indudable ventaja de la comodidad para el profesor, que puede aplicarlos sin excesivos problemas limitándose a seguir paso a paso las instrucciones; en cambio, plantean la

dificultad insuperable de no adaptarse a las características particulares de los diferentes contextos de aplicación, así como de ser impermeable a las aportaciones correctoras y enriquecedoras de la experiencia pedagógica de los profesores. Por el contrario, los currícula <<abiertos>> tienen la doble ventaja de garantizar el respeto a los diferentes contextos de aplicación y de implicar creativamente al profesor en el desempeño de su actividad profesional; en contrapartida, no obstante, les resulta más difícil conseguir una relativa homogeneidad en el currículum para toda la población escolar, que puede ser deseable en el caso de la enseñanza obligatoria; y, sobre todo, exige de los profesores un esfuerzo y nivel de formación muy superiores, pues les reserva la tarea de elaborar sus propias programaciones (Coll, 1997: 46).

En los países de Europa que tienen más alto nivel de rendimiento estudiantil tienen también unas estructuras curriculares más simples, con el trabajo académico enfocado a menos objetivos y de mayor profundidad en el aprendizaje (Marchesi y Hernández, 2003). Por ello, el currículum fuertemente regulado, con un amplio listado de objetivos y contenidos escrupulosamente redactados, choca con las intenciones de los profesores que tratan de alterarlo para compaginarlo con las necesidades de los alumnos.

Como indica Apple (2002: 71) “*algunos Estados no sólo han dictado los contenidos que los enseñantes deben impartir, sino también han establecido unos métodos <<apropiados>> de enseñanza*”. En tales casos, se cree que sólo habrá escuelas “eficaces” si hay un estricto control en el currículum, y por tanto, en la enseñanza. Con, ello lo que se ha tratado es de mejorar la calidad del sistema educativo a través de la mejora del currículum prescrito, dando consignas minuciosas al profesorado, llegando a definir hasta cuál es la mejor metodología a utilizar en las clases, e intentando formar al profesor a través de la normativa, en vez de recurrir a una formación inicial exigente y a una formación permanente adecuada y de calidad.

Aunque son otros los aspectos más importantes a la hora de decidir la mayor o menor descentralización del sistema educativo -como su calidad o la igualdad de servicios prestadas a todos los ciudadanos-, una mayor descentralización educativa iría en detrimento del control ejercido, al alcanzar mayor autonomía los centros y el profesorado.

Además de las tres funciones que hemos destacado y que tan apetecibles son para cualquier Administración, el currículum prescrito cumple otras, más o menos

explícitas, y no siempre positivas. Es cierto que a través del diseño del currículum prescrito se puede favorecer la igualdad de oportunidades entre el alumnado, dado que en él se determina un currículum mínimo para todos los alumnos y alumnas de una edad determinada, al igual que se establecen los apoyos necesarios para aquellos que más lo necesitan. No obstante, podría ocurrir que, aun siendo el currículum prescrito idéntico para todo el alumnado, el que la selección cultural establecida en el mismo favorezca mucho más a unos que a otros puede actuar, de hecho, como si los currícula fuesen realmente distintos. Así lo expresa Gimeno (2005c: 235), al señalar que la cultura seleccionada no es neutra: *“Los alumnos reciben y reaccionan ante la enseñanza desde esas categorías sociales, por lo que, de hecho reciben educación diferenciada aunque la propuesta curricular sea igual para todos”*

El profesor Marhuenda también incide en las desigualdades que puede provocar el currículum prescrito:

El sistema educativo es una institución pública que, como tal, debe estar al servicio de los ciudadanos que, de distinta manera, son los beneficiarios del sistema educativo. Si atendemos al funcionamiento de aquél, se puede apreciar como genera desigualdades, injusticias, no sólo por las metodologías que emplea, no sólo por la presencia añadida de un currículum oculto, no sólo por la organización de la enseñanza, sino también por medio del currículum explícito, por lo que se enseña y cómo se construye (Marhuenda, 2000: 109-110).

Detrás de todo currículum prescrito también existen una serie de objetivos que se persiguen, pero que no se explicitan: es el llamado currículum oculto, sobre el que ya escribimos con anterioridad. A modo de ejemplo podríamos citar las finalidades de selección y de custodia del alumnado, funciones que no se citan en el currículum oficial pero que sí se persiguen y que ocasionan consecuencias negativas como el fracaso escolar.

4.2. EL CURRÍCULUM PRESCRITO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

El estudio del currículum prescrito se centrará en esta etapa educativa porque es en ella donde se sitúan los programas extraordinarios de atención a la diversidad –el

PDC y el PCPI- objeto principal de la tesis, y también a la finalización de la misma el alumnado obtiene o no, el Graduado. Es en esta etapa donde se termina la educación básica en la que el alumnado debe alcanzar al menos unos aprendizajes suficientes que hagan efectivo el derecho que todos ellos tienen a la educación.

4.2.1. La Educación Secundaria Obligatoria

La Educación Secundaria es una etapa educativa que suele estar comprendida desde los doce hasta los dieciocho años, aunque existen variaciones dependiendo de los distintos países. No toda la Educación Secundaria es considerada como educación básica y obligatoria: sólo la que se denomina comúnmente en Europa y a nivel internacional educación secundaria inferior y que en España, desde la aprobación de la LOGSE y en todas las leyes educativas posteriores, recibe el nombre de Educación Secundaria Obligatoria. Por su parte, la educación secundaria superior es la etapa anterior a la Universidad o a la Formación Profesional superior, y es post-obligatoria y no considerada educación básica. Como señalan Gimeno y Pérez Gómez (1992: 195) *“Los límites de edad en la escolaridad obligatoria varían entre los países y según las circunstancias históricas que han afectado a cada uno de ellos. Los toques de edad entre los que oscila lo marcan básicamente las posibilidades económicas,...”*

El derecho a la educación, como vimos, se circunscribía a la educación básica, obligatoria y en principio gratuita, y por tanto, también a la Educación Secundaria Obligatoria, una etapa educativa muy problemática pues las diferencias entre jóvenes se hacen cada vez más evidentes en cuanto a intereses, capacidades, rendimientos y motivaciones. Las mayores diferencias ideológicas resultan más visibles y tienen su campo de batalla en este período educativo. Hay quienes apuestan por una educación lo más común posible en esta etapa para todos los alumnos y alumnas, y hay quienes lo hacen por separar a los alumnos según sus intereses y capacidades. Onrubia apunta lo que ha sucedido tradicionalmente:

Los sistemas educativos han respondido a la diversidad del alumnado mediante estrategias de carácter marcadamente selectivo y segregador: excluir a aquellos niños y jóvenes que supuestamente no poseían las capacidades necesarias para realizar los aprendizajes previstos; o derivarlos hacia vías formativas diferenciadas, hipotéticamente más adecuadas a sus capacidades (Onrubia, 2010: 173).

Es una etapa frontera con la educación post-obligatoria, y esta circunstancia marca las diferencias entre quienes pretenden que sea una etapa propedéutica para el Bachillerato y para la Formación Profesional o quienes pretenden que la finalidad última de esta etapa sea conseguir una formación general para la vida que haga posible seguir aprendiendo a lo largo de la misma, dado que, en la sociedad del conocimiento en la que nos encontramos, este aspecto es fundamental. Perrenoud incide en esta divergencia de posturas, que se manifiesta también en la exigencia a nivel educativo:

El conflicto de intereses también concierne al nivel de dominio esperado. Si se quiere formar a todo el mundo, es preciso <<no poner el listón demasiado alto >>, no exigir de los alumnos, al final de la escolaridad obligatoria, un nivel de dominio tan elevado que seguirá siendo inaccesible para los niños de clases populares incluso practicando una pedagogía diferenciada. Ahora bien, si un gobierno va en este sentido, las clases medias y superiores evocarán el fantasma de la <<disminución de nivel>>, la <<nivelación por abajo>>. Desde su punto de vista, a sus hijos les conviene aprender lo más posible, lo más rápido posible, y no perder su tiempo ajustándose a las necesidades y al ritmo de aprendizaje de los alumnos más débiles (Perrenoud, 2012:188).

¿Hasta qué punto tiene sentido que una educación obligatoria y básica esté más encauzada a la preparación para la etapa post-obligatoria que a recibir una formación general para la vida? ¿Hasta qué punto tiene más sentido clasificar y jerarquizar al alumnado que centrarse en conseguir una educación básica para todos, que les dé los instrumentos necesarios para poder vivir fuera de la exclusión social? Como señala Gimeno (2000: 69) *“la escuela durante la etapa de la escolaridad obligatoria, debe ser integradora de todos o, en caso contrario, traicionará el derecho universal a la educación”*. Las respuestas a estas preguntas van a depender mucho de la concepción de la sociedad que tenga cada uno y de las finalidades primordiales que asigne a la educación, pero desde una perspectiva de preservar el derecho a la educación se debe anteponer, sin duda, el garantizar una formación general y básica para todos los alumnos y alumnas.

Por otra parte, difícilmente se va a poder aprender todo lo que necesita el ser humano para poder adaptarse a los cambios que se producen en la sociedad actual con una rapidez inaudita. Vamos a tener que seguir aprendiendo necesariamente a lo largo

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El curriculum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

de nuestras vidas. La formación no la podemos limitar a la enseñanza escolar, la educación permanente es ya un hecho incuestionable en nuestras vidas.

4.2.2. Los principios de comprensividad y de atención a la diversidad

En la Enseñanza Secundaria Obligatoria, en las diferentes leyes educativas españolas, nos encontramos con dos elementos primordiales: comprensividad y atención a la diversidad, dándoles en cada una de ellas papeles muy diferentes, dependiendo de los verdaderos objetivos que se persiguen. Vamos a analizar en qué consisten estos dos pilares que caracterizan esta etapa educativa.

A) La escuela comprensiva

La escuela comprensiva es la consecuencia de la necesidad de dejar atrás la escuela dual que durante el siglo XIX y hasta mediados del XX ha caracterizado la realidad europea. Perrenoud la describe así:

Dos sistemas de formación coexistían casi en todas partes, uno destinado a los niños del pueblo, que salían a los 12 o 14 años con una instrucción elemental, el otro para los niños de la burguesía, que ingresaban al liceo a los seis o siete años para seguir, a veces directamente en latín, una escolaridad que les daba una formación en humanidades y debía normalmente llevarlos al bachillerato (Perrenoud, 2012: 185).

En aquella etapa previa la escuela reflejaba dos realidades muy diferentes: la de las clases sociales bajas, que sólo asistían a la escuela primaria a aprender lo más elemental, y la de unas clases acomodadas, que encontraban en la posibilidad de estudiar Educación Secundaria la ocasión para perpetuar sus privilegios y diferenciarse de los otros.

Pues bien, la escuela comprensiva surge de la necesidad de crear una escuela en la que no hubiese caminos diferenciados para los alumnos, una escuela única para todos, en la que todos estudiaran contenidos similares hasta llegar a cierta edad, entre los catorce y los dieciséis años según los diferentes países. Alemania constituye la

excepción fundamental, pues los niños se ven obligados a escoger un camino diferenciado a la temprana edad de diez años. Así lo señala García Garrido:

Baste decir que el bastión contrario a esa unificación de las primeras etapas secundarias lo constituyó sobre todo Alemania, país en el que, pese a ensayarse (por inspiración socialista y en los Länder en que ellos gobernaban) un modelo de escuela comprensiva, llamada allí Gesamtschule, tal modelo fracasó mayormente, continuándose con la repartición de los alumnos, ya a los 10 años, en instituciones secundarias de objetivos diferentes. (García Garrido, 2004: 420)

En los años 70, este modelo de escuela comprensiva se extendió por toda Europa, teniendo su principal referencia en los países escandinavos, y más en concreto en Suecia, donde el principio de igualdad tiene preponderancia sobre otros. Así lo detalla García Ruiz (2011: 174): *“La posición de Suecia entre los tres países del mundo de más alto nivel de vida en 1970, unido a la gran estabilidad política del gobierno socialdemócrata existente en este país desde 1930, ha convertido a Suecia y, en concreto, a su desarrollo educativo, en modelo esencial de los países escandinavos, europeos y de otros continentes”*.

El profesor García Garrido (2004) señala los principales rasgos característicos que tiene que tener la escuela comprensiva:

1. La no segregación de los alumnos en instituciones separadas.
2. La no separación de los alumnos de una misma edad o de un mismo grado en la institución respectiva e incluso en el aula.
3. La impartición a todos los alumnos de un mismo programa, unificado, de aprendizaje.

Una de estas características fundamentales es la necesidad de que todos los alumnos tengan como referencia el mismo currículum común, si bien, desde la defensa de esta idea se aboga también por establecer una atención a la diversidad que se produce especialmente en estas edades, a fin de paliar los riesgos que también presenta la comprensividad. Partiendo de la necesidad de una escuela en la que se establezca una igualdad de oportunidades para todos, la comprensividad puede acarrear consecuencias negativas que trata ella misma de atenuar. Uno de esos riesgos es la posibilidad de una disminución de la calidad de la enseñanza, debido a que los alumnos más capacitados

comparten las aulas con alumnos de bajo rendimiento, cuando probablemente esos alumnos de las clases medias-altas podrían obtener mejores resultados, y más si los comparamos con los otros, si estuviesen en aulas “homogéneas”, sin las interferencias de los “malos alumnos”. Carabaña critica la escuela comprensiva porque según él, no consigue el fin que busca, no es útil para la igualdad de oportunidades que es la esencia de la misma:

Ahora se trataría de igualación por abajo, un tipo de igualdad que a muchos no nos parece deseable. Estrictamente hablando, para que la comprensibilidad de aula produzca igualación positiva -para que mejore a los malos sin empeorar a los buenos- se tiene que dar una situación harto improbable: que el alumno retrasado aprenda más en su clase de edad que en su clase de saber y que a los demás alumnos les sea lo menos indiferente su presencia (Carabaña, 2002: 189).

A mi entender, la calidad de la enseñanza no se mide únicamente por los resultados de los alumnos con más rendimiento sino por el conjunto de ellos. Y es cierto que para poder obtener unos buenos resultados académicos conjuntos es necesario dedicar un importante número de recursos, además de que el profesor tiene que contar con una importante formación. Pero nadie dijo que la escuela comprensiva fuese barata, intentar conseguir que todos los alumnos alcancen unos objetivos básicos conlleva un precio.

Es cierto también que las posibilidades de no obtención del título pueden ser mayores al aumentar en dos años la consecución del mismo –al pasar de los 14 a los 16 años-, pero para paliar ese riesgo se debe establecer una planificación de atención a los alumnos que muestran grandes dificultades para conseguir la titulación. Es cierto que si nuestro objetivo es menor tendremos más éxito que si nuestro objetivo es muy ambicioso. Lo que no está nada claro es que de esta forma consigamos una mejor formación para el alumnado. Aun así, estando diez años en el sistema educativo, desde los 6 hasta los 16 años, Feito (2002: 20) no encuentra a nuestro jóvenes “*capaces de saber buscar la información que precisan, saber expresarse con corrección por escrito y oralmente, saber desenvolverse con cierta fluidez en inglés, etc. Todos sabemos que nada de esto es cierto: en la mayor parte de los casos quien abandona el sistema educativo a los dieciséis años es un pésimo estudiante que difícilmente acudiría a una librería (ni siquiera, como diría Woody Allen cuando llueve)*”.

El curriculum común es otro de los elementos esenciales de la escuela comprensiva, un mismo curriculum para todos los alumnos y alumnas. Un curriculum diferenciado estaría en contra del propósito de igualdad de la escuela comprensiva. Pero al ser un curriculum para todos, habría que tener muy en cuenta los elementos culturales de las clases más bajas, propiciando que ellas también se encontraran cómodas en las aulas. El curriculum, como vimos en su momento, tendría que poder contentar a todos y ser el reflejo de toda la sociedad, más “manual” y menos “academicista”. ¿Qué tipo de formación –generalista o profesionalizadora- se ha de impartir en la educación básica? El profesor Carbonell responde a esta pregunta, teniendo en cuenta las peculiaridades de la sociedad del conocimiento en que nos encontramos:

Se suele decir, y con razón, que la mejor formación profesional es una sólida formación de base común. Por eso es conveniente evitar la especialización prematura o la focalización del aprendizaje dentro de un ámbito restringido de conocimientos que fácilmente pueden quedar desfasados. El otro concepto de futuro es la formación permanente, a causa del reciclaje que impone la nueva realidad sociolaboral (Carbonell, 1996: 64).

La escuela comprensiva no sólo está por la igualdad de oportunidades, también en última instancia está por la igualdad de resultados, aunque como concluimos en su momento, ésta sería una utopía de imposible realización. Lo que vimos que sí sería factible es que todo el alumnado pudiese ser educado, consiguiendo que todos alcanzasen unos mínimos indispensables, imprescindibles, esto es, aquello que hemos denominado lo básico.

B) La atención a la diversidad

Tenemos dos puntos de vista contrapuestos respecto a la atención a la diversidad.

Los defensores de la escuela comprensiva, como acabamos de ver, la encuentran inherente a la misma; es como un contrapeso que se establece a la uniformidad, a la igualdad entre todos los alumnos. Dado que los alumnos presentan en estas edades intereses y capacidades cada vez más diferentes, desde esta posición se interpreta que,

para salvaguardar los pilares de la comprensividad -es decir: un mismo currículum para todos en clases heterogéneas- es necesario atender a la diversidad como pieza fundamental de la comprensividad. Así, Tiana lo describe con respecto a la LOGSE:

Así pues, para paliar los problemas y los riesgos que el nuevo modelo comprensivo planteaba, la LOGSE estableció una serie de mecanismos de atención a la diversidad, que consisten básicamente en la adaptación del currículo y de las condiciones de la enseñanza a las necesidades y capacidades individuales de sus destinatarios. Se trata de medidas que deben permitir prestar una atención individualizada a los alumnos (Tiana, 2005: 118).

Sin embargo, los contrarios a la comprensividad sitúan la atención a la diversidad como su elemento opuesto. Cuanta más diversificación, menos comprensividad. Así, García Garrido cita el ejemplo de Inglaterra y la introducción de la diversificación en las aulas.

Tenemos que acabar con algo habitual en las aulas de secundaria: la bochornosa escena de unos cuantos alumnos en permanente estado de aburrimiento, de los que el profesor o bien prescinde (al precio, a veces, de situaciones de indisciplina) o bien atiende a costa del retraso de todos los demás. Como con gran sentido social han hecho los laboristas británicos, hay que atreverse a agrupar por separado a los alumnos de bajo rendimiento en las materias principales, porque es la única manera de ayudarles a superar su situación. Es necesario permitir la consecución de diversos niveles de rendimiento en las distintas materias, porque la “igualdad de resultados”, aparte de ser un engaño, acaba siendo injusta y perjudicial para todos (García Garrido, 2004: 430).

Pero, ¿hasta qué punto introducir políticas de homogeneidad del alumnado en las clases es atención a la diversidad y no es eliminar de raíz la comprensividad? La heterogeneidad en las aulas no tiene por qué presentar unos resultados académicos insatisfactorios; por el contrario, la convivencia en la misma aula de alumnos con distintos niveles puede favorecer el trabajo cooperativo entre ellos. Y además, las ventajas de las clases heterogéneas no sólo hay que buscarlas en lo académico, sino también en otros aspectos como el compartir las clases con personas muy diferentes -posiblemente algunas con necesidades educativas especiales-, o el comprobar que en la

sociedad lo que realmente prima es la diferencia y no la homogeneidad. El aula no se debe alejar de lo que la sociedad es.

La atención a la diversidad lleva consigo importantes cambios metodológicos. Uno de ellos el que el alumno pasa a ser el centro en el aula, y no el profesor. Partir de las necesidades educativas de los alumnos y de su situación sociocultural fuera del aula es un pilar fundamental de la atención a la diversidad. También tiene que haber un cambio en el papel del profesorado; es fundamental la necesaria coordinación entre los mismos. El profesor debe dominar una metodología variada que pueda atender las distintas necesidades de los alumnos heterogéneos que tiene en el aula. Es evidente que es mucho más difícil poder dar clase a un grupo heterogéneo que homogéneo, de ahí que se requiera una formación mayor, a la que el profesor debe acceder en un primer momento, pero también debe seguir aprendiendo a lo largo de su vida laboral. A este respecto Fernández Enguita señala:

Pero sería absurdo pensar que todo el mundo va a verse obligado a aprender durante toda la vida...menos el profesor. Efectivamente, uno de los escenarios donde más se hace notar la insuficiencia de la formación inicial es en la propia enseñanza. Téngase en cuenta que el maestro o el profesor, que antes tenían un público procedente de familias sin apenas nivel educativo, se encuentran ahora ante alumnos y estudiantes en muchos de cuyos hogares los diplomas educativos de los padres son similares o superiores a los del profesorado (Fernández Enguita, 2001: 21).

No es que las clases expositivas queden absolutamente relegadas, pero sí debe haber una variedad de métodos pedagógicos para llegar al alumnado de la manera que sea más efectiva. Hay que alejarse de lo que Freire (1975) denomina la educación bancaria, en la que el profesor es el que habla mientras los educandos se limitan a escuchar.

Según como planteemos la atención a la diversidad podemos abrir las puertas a una mayor desigualdad o a una mayor igualdad entre los alumnos. La atención a la diversidad no puede acabar en la segregación; eso no es atención a la diversidad, no se trata de separar al alumno de su grupo-clase para recibir una educación muy diferente,

con un currículum devaluado. De lo que se trata con la atención a la diversidad es de ayudar a los que más necesidades presentan y más trabajo les cuesta llegar a alcanzar un mínimo indispensable, con el fin de no que no acaben en la exclusión social y puedan poder vivir en plenitud. Se trata de poner más recursos allí donde más se necesita. Tiana (2009:48) señala que *“Las desigualdades de base entre los estudiantes han de ser compensadas por medio de recursos, que a pesar de las ideas más extendidas al respecto no son primordialmente materiales, sino sobre todo humanos -buenos profesores- y de experiencia escolar –un ambiente escolar de calidad-”*. Esa labor del profesor es más primordial cuando el entorno familiar y más cercano al alumno no es el más apropiado, y es él el único que puede llegar a compensar estas deficiencias. Como muy bien dice Martínez Rodríguez (2008: 42), *“Enseñar a todos y a todas sin desigualdades supone superar la idea de que el aprendizaje depende del alumnado y tiene poco que ver con la preparación y la competencia del profesorado”*.

No se trata de lograr la igualdad limitando a los alumnos más aventajados, se trata de llevar a todos al máximo de su potencialidad, pero asegurándose que todos alcanzan a aquello que es básico e imprescindible. La escuela debe ser capaz de disminuir las diferencias que los alumnos traen de sus entornos familiares y no ser un instrumento para una reproducción social milimétrica. Lo que no puede ser nunca la escuela es un instrumento que aumente las diferencias que ya existen en la misma sociedad, tiene que garantizar al menos un mínimo esencial a todos los que a ella acuden. Perrenoud expone los dos modelos de escuela que siguen enfrentados y que dividen la sociedad:

Se enfrentan dos concepciones de la escuela: una que favorece la formación de las élites y considera que la escuela es ante todo una preparación a unos largos estudios para la minoría que tendrá los medios para acceder a ellos, la otra que ve en la escuela una preparación de todos ante la vida, y primero, de los más desfavorecidos, de los que abandonarán la escuela a una edad temprana, sin brillantes perspectivas laborales, sin las bases necesarias para aprender con facilidad lo que les hará falta en un determinado momento de su vida de adultos. Redescubriríamos entonces que, en realidad, nuestra sociedad sigue dividida en cuanto a las funciones de la escuela y a la fracción de juventud que ésta debe privilegiar. Se vería que hoy, igual que ayer, la escolarización forma parte del conflicto entre clases sociales (1996, 2012: 30-31).

4.2.3. La comprensividad y la atención a la diversidad en el curriculum prescrito de la ESO

Una vez visto su concepto, a continuación expondré los aspectos más destacados de la comprensividad y atención a la diversidad en las diferentes leyes españolas que han legislado sobre la Educación Secundaria Obligatoria³⁴, comenzando por la que le dio el nombre y su duración.

LOGSE

La llegada de la LOGSE en 1990, trae consigo la ampliación de la educación básica, llevándola hasta los 16 años -la edad mínima de incorporación al mercado de trabajo-. Implicaba un aumento de dos años respecto a la Ley General de Educación de 1970, garantizando un período educativo común de diez años, muy en la línea de lo que sucedía con anterioridad en otros países europeos que tras la segunda Guerra Mundial habían adoptado un modelo de escuela comprensivo. Suponía, por tanto, como expresan Casal, García Gracia y Merino, la postergación del comienzo de la Formación Profesional, a través de los ciclos formativos de grado medio, hasta los 16 años.

La prolongación hasta los 16 años en «tronco común» tuvo como consecuencia lógica la desaparición de la Formación Profesional (FP) de primer nivel. Con ello, se posponía la separación del alumnado entre la vía académica y la vía profesional, que hasta el momento venía produciéndose a los 14 años. Esta medida no sólo equiparaba España a la mayoría de países de la UE (con la notable excepción de Alemania) en lo relativo a los años de escolarización, cuya media se situaba en los diez años, sino que también se pretendía atenuar la reproducción de las desigualdades sociales producidas por una orientación prematura escolar y laboral (Casal, García Gracia y Merino, 2006: 83).

Realmente, la Ley del 70 ya asumía un modelo de escuela similar, lo que vino a hacer la LOGSE, como hemos mencionado, es ampliar la edad de duración de esta educación común para todos los ciudadanos del país. La educación básica en España tras esta ley estará compuesta de dos etapas: la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria.

³⁴ Como ya hemos señalado con anterioridad, la última ley aprobada, la LOMCE, todavía no aplicada en muchos de sus términos, la trataremos en el capítulo 5.

La propia ley asume que esta ampliación de la educación básica, obligatoria y gratuita, y que presenta un marcado carácter comprensivo se tiene que compatibilizar con una progresiva atención a la diversidad. Los alumnos y alumnas, conforme aumentan en edad presentan, cada vez más diversidad de intereses, motivaciones, capacidades y actitudes. Por ello, la ley asume que la atención a la diversidad será creciente, siendo un aspecto muy importante en el último de los cursos, pues el alumno empieza a mirar con cercanía la posibilidad de elegir entre una de las dos opciones de la Educación Secundaria post-obligatoria: la Formación Profesional o el Bachillerato.

En esta Ley, por tanto, la atención a la diversidad está implícita en la educación comprensiva, y se propone con la finalidad principal de que todo el alumnado goce de igualdad de condiciones en la posibilidad de acceder al derecho a la educación. No se trata de impulsar la uniformidad en la escuela sino de intentar transformar por medio de la misma la desigualdad de origen con la que el alumnado accede a la misma.

Sin embargo, y a pesar de lo dicho, Puelles destaca entre los errores de la LOGSE la falta de atención suficiente a la diversidad para hacerla compatible con la comprensividad.

Aunque la ley previó la necesaria conexión entre la comprensividad y la diversidad, el desarrollo reglamentario fue muy restrictivo con las materias optativas, base de la diversidad, comprometiéndose de esta forma el núcleo esencial de la reforma. Sin un adecuado desarrollo de la optatividad no es posible atender a la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades del alumnado (Puelles, 2006:71).

En cualquier caso, la LOGSE, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, persigue un doble objetivo: el acceso del alumno a los elementos básicos de la cultura, así como su preparación para la formación profesional de grado medio o el bachillerato. De este modo, junto a la misión de preparar al alumnado para poder asumir sus deberes y ejercer sus derechos para su incorporación a la vida, también muestra una función propedéutica para acceder a la educación post-obligatoria.

La Ley establece como principales medidas de atención a la diversidad las siguientes:

1. Adaptación del currículum: En esta Ley el currículum prescrito se concibe como un currículum abierto y flexible que se puede materializar de diferentes formas en los Proyectos Curriculares de Centro, y en última instancia en las programaciones de aula de cada profesor. A su vez, en estos dos documentos se pueden realizar adaptaciones curriculares temporales o permanentes.
2. La opcionalidad curricular: En el Diseño Curricular Base se señala como limitación no romper el planteamiento comprensivo de la Educación Obligatoria para intentar evitar caer en enseñanzas diferenciadas segregadoras, que no es en ningún caso el objetivo de la optatividad creciente en esta etapa. El currículum optativo, por tanto no puede tener un peso tan excesivo que vaya en contra de la comprensividad, y en consecuencia, de una educación de igual calidad para todos. Sin embargo, por otra parte hay que atender de forma satisfactoria a las necesidades que presentan los alumnos.
3. Programa de Diversificación Curricular (PDC): Este programa es una medida extraordinaria, que tiene su sentido si las adaptaciones curriculares no son suficientes. Para la ley, esta medida no puede suponer en ningún caso la segregación del alumno, pues toma como referente las capacidades enunciadas en los Objetivos Generales de Etapa. Además, el alumnado de este programa recibe la misma titulación que en el aula ordinaria al final de la etapa.
4. Programa de Garantía Social (PGS): Este programa es una medida también extraordinaria, destinada a jóvenes que cumplieran al menos 16 años y menores de 22 años, y que no estuvieran en condiciones de alcanzar los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria³⁵. Se trataba de proporcionarles tanto una formación básica como profesional que les permitiera incorporarse al mercado de trabajo o

³⁵ En la Comunidad Valenciana se regulaban los programas de garantía social en la Orden 22 de marzo de 1994, de las Consellerias de Educación y Ciencia y de Trabajo y Asuntos Sociales. DOCV núm. 2269 de 18 de Mayo de 1994.

proseguir sus estudios. El alumnado recibía un certificado al finalizar sus estudios, pero no el título de graduado en ESO.

En conclusión, la LOGSE supone un cambio sustancial en la escuela española pues pretende que a todos los ciudadanos les alcance una enseñanza común hasta la edad de los 16 años, edad en la que se pueden incorporar legalmente al mercado de trabajo. En ningún caso plantea su carácter comprensivo como diametralmente opuesto con la atención a la diversidad, todo lo contrario, la comprensividad aplicada hasta la edad de 16 años trae consigo obligatoriamente la atención a la diversidad para poder compatibilizar una escuela de igualdad de oportunidades con una escuela que respete la diversidad de motivaciones y aptitudes.

LOCE

La LOGSE recibió muchas críticas, casi todas referidas a su carácter comprensivo, y a las supuestas consecuencias de pérdida de nivel de calidad de la educación. Se culpaba a la presencia de toda la variedad, de toda la diversidad del alumnado, del descenso del rendimiento escolar, pues defendían que los alumnos con mejores rendimientos bajaban los mismos al compartir las clases con alumnado diverso. Ya no se seleccionaba y se separaba al alumnado a los 14 años, sino que se seguía compartiendo la misma escuela hasta los 16.

García Garrido considera un error la escuela comprensiva hasta los 16 años que postula la LOGSE y pone como ejemplo de rectificación la del gobierno laborista de Blair que restablecía el *setting* de los alumnos en las escuelas. Se trataba de “*agrupar a los alumnos en las diversas materias de estudio, según sus capacidades, intereses y habilidades, y no sólo según su edad o el curso al que pertenecen*” (2004: 426). Se trataba de transformar una agrupación heterogénea del alumnado en otra homogénea. Para Garrido, la LOGSE “*nació ya vieja en 1990*”, porque en la mayoría de países de Europa se estaban haciendo rectificadores al modelo comprensivo de escuela, en línea con el ejemplo británico.

La posterior Ley Orgánica de Calidad de la Educación –LOCE- de 2002, venía a restablecer esa supuesta calidad perdida por la LOGSE. La comprensividad era la causa

de todos los males, por lo tanto, había que hacerla desaparecer para que los “buenos alumnos” no tuvieran que compartir sus clases con otros que les hacían retroceder. Así pues, la nueva ley establecía itinerarios en los dos últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. Es ésta su principal medida de “atención a la diversidad”. Eso sí, la ley se cuida de expresar en todo momento que se debe garantizar calidades equivalentes en los distintos itinerarios, y que también en ningún caso la opción elegida tendría carácter irreversible. Sin embargo, Gómez Llorente comenta otro aspecto de la misma no menos segregador:

Con cierta ingenuidad se ha creído que la principal forma de segregación por el currículo reside en los famosos “itinerarios” de la ESO (artículo 26). No es así, sino que más bien la segregación del alumnado se producirá fundamentalmente debido al nuevo sistema de evaluación y promoción. Al aplicar un sistema selectivo de evaluación semejante al que venía aplicándose en el Bachillerato – etapa ésta no comprensiva-, al repetir con más de dos suspensos, y repetir por una sola vez cada curso, es claro que saldrán del sistema ordinario multitud de alumnos para ser “reciclados” vía programas de Iniciación Profesional hacia una Formación Profesional elemental. El fracaso escolar quedará oculto o disimulado mediante esta criba de exclusión-segregación (Gómez Llorente, 2003: 33).

En los dos primeros cursos de la ESO se establecían medidas de refuerzo educativo, pero en 3º de ESO se configuraban dos itinerarios y en 4º de ESO, tres. De hecho a este último curso se le da el nombre de “Curso para la Orientación Académica y Profesional Postobligatoria”. Los Programas de Diversificación Curricular introducidos por la LOGSE y que tan buen resultado habían tenido, desaparecen de la ley, quedando como única medida extraordinaria un nuevo programa muy parecido al Programa de Garantía Social, el llamado Programa de Iniciación Profesional, PIP. Este programa contendrá, según la ley, tanto contenidos esenciales de formación básica como módulos profesionales asociados, y la superación de este programa conducirá a la obtención del título de Graduado en ESO. Puelles destaca el retroceso que supone la LOCE a planteamientos tradicionales que se creían ya superados:

Había en la ley, por otra parte, una obsesión por el rendimiento escolar, medido en función de los conocimientos adquiridos, muy propia de concepciones tradicionales que creíamos superadas. Una educación básica de calidad no se reduce a adquirir conocimientos, por muy importantes que sean, sino que la calidad estriba en garantizar a toda la población una cultura común, tan

relevante y significativa como para proporcionar a todo el alumnado una comprensión del mundo en el que va a transcurrir su vida, un desarrollo de sus aptitudes y destrezas, una adquisición de valores éticos y cívicos, y un aprendizaje democrático que le prepare para ser ciudadano. Estamos ante una concepción basada más en la instrucción que en la educación (Puelles, 2006: 73-74).

LOE

El partido socialista, tras su llegada al gobierno, cumplió su promesa de revisar la LOCE, lo que se plasmó en un retraso de la aplicación de la misma en los centros educativos, inicialmente prevista para 2004, y el inicio de un proceso que duraría dos años y que acabaría con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006 (Tiana, 2009). La aprobación de la LOE supuso la vuelta al modelo comprensivo y a la inexistencia de itinerarios diferentes para los alumnos. La nueva ley pretendía conseguir que todos los alumnos y alumnas alcanzasen el máximo desarrollo de sus capacidades, y para ello, trataba de prevenir las dificultades de aprendizaje de los alumnos tan pronto como se detectaban. Así se señala en el documento que el Ministerio de Educación sacó a la luz pública para establecer un debate previo a la ley:

Frente al modelo de itinerarios prefijados de la LOCE, la propuesta que aquí se realiza apuesta por la organización de una diversidad de opciones y de programas educativos adaptados a las aptitudes, las condiciones y los intereses de los alumnos. Esa diversidad se consigue mediante la combinación de adaptaciones curriculares, desdobles de grupos, materias optativas y programas de diversificación curricular. La puesta en marcha de este modelo flexible requiere un grado importante de autonomía de los centros docentes para que puedan organizar una oferta rica y diversificada de opciones y programas. La ventaja fundamental que ofrece este modelo consiste en que permite atender a la diversidad de los alumnos, mediante tratamientos, adecuados a las circunstancias y necesidades concretas y sin encerrarles en caminos difícilmente reversibles (Ministerio de Educación, 2004: 53).

Con la LOE se quiere dotar de más autonomía a los centros para que adopten medidas organizativas y curriculares que se adapten a las características del alumnado. Todo el alumnado es considerado diverso y diferente, pero todos pueden y deben conseguir la finalidad principal de la ESO, es decir, lograr que el alumnado adquiera una formación general básica y prepararles para su incorporación a otros estudios, ya no obligatorios, y en algunos casos a su inserción laboral.

La LOE hace una distinción dentro de los cursos de ESO: los tres primeros presentan menos optatividad, habilitándose medidas de refuerzo para el alumnado que lo requiera; y un 4º de ESO más orientador, con materias comunes, pero también con bastantes materias optativas, que en ningún caso constituyen itinerarios. Se trata de conjugar ambos principios: el de comprensividad y el de atención a la diversidad. Además, como programas extraordinarios de atención a la diversidad, se contempla junto al Programa de Diversificación Curricular -ya existente en la LOGSE-, el Programa de Cualificación Profesional Inicial, que venía a sustituir al Programa de Garantía Social,³⁶ y en el que si el alumno cursa el segundo de sus cursos tiene la posibilidad de conseguir la titulación de Graduado en ESO. En la LOE, la atención a la diversidad, al contrario que en la LOCE, siempre está orientada a la consecución de los objetivos de la ESO, sin que en principio haya de existir ninguna discriminación ni segregación del alumnado.

4.3. EL CURRÍCULUM PRESCRITO DE LOS PROGRAMAS EXTRAORDINARIOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA LOE

Una vez hemos analizado el currículum prescrito en Educación Secundaria Obligatoria, fijándonos especialmente en dos aspectos -comprensividad y atención a la diversidad-, vamos a centrarnos en los dos programas que son objeto central de esta tesis: el PDC y el PCPI. Como acabamos de ver, para atender al alumnado con más dificultades de aprendizaje se incluyen en la LOE medidas extraordinarias como el Programa de Diversificación Curricular -PDC- y el Programa de Cualificación Profesional Inicial -PCPI-. Estos dos programas son medidas de atención a la diversidad que, como veremos son reactivas y no preventivas y afectan a una tipología de alumno en riesgo de exclusión educativa.

³⁶ El Programa de Iniciación Profesional, PIP, que se establecía en la LOCE, y que también sustituía al Programa de Garantía Social, no se llegó a aplicar.

4.3.1. La atención a la diversidad en la LOE: Medidas preventivas y reactivas

Es en la zona de vulnerabilidad o de riesgo de exclusión, que definimos cuando establecimos las zonas de exclusión educativa, y más en concreto en las subzonas de vulnerabilidad con muchas dificultades para obtener el graduado y en la de alumnos con graves dificultades de aprendizaje, donde se toman las medidas de atención a la diversidad más extremas. Pero no sólo se adoptan en los centros docentes medidas extraordinarias, sino también ordinarias; y no sólo se aplican a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo -los que padecen discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, los que presentan dificultades específicas en el aprendizaje, los que tienen altas capacidades intelectuales, los que se han incorporado tarde al sistema educativo y los que lo necesitan por condiciones personales o de historia escolar-, sino a todos los alumnos.

La LOE nos indica en su preámbulo la filosofía que impregna toda la ley: *“La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos”*.

La atención a la diversidad, según la LOE, no debe afectar a unos pocos, sino a todos como principio, no como excepción. Todos los alumnos son diversos, son diferentes y sus necesidades educativas también lo son. Cada alumno es una identidad y, en la medida de lo posible y de lo que sus medios le permitan, el profesor tiene que saber dar a cada uno diferente respuesta educativa. Es evidente que tampoco es posible hacer educación a la carta, pero sí introducir, siempre que se pueda, estrategias educativas diferenciadas. En la medida de las posibilidades del profesor, tiene que ser así, lo cual es mucho más sencillo en Educación Primaria -en donde está mucho tiempo con los mismos alumnos-, que no, por el contrario, en el caso del profesor especialista de una asignatura en Secundaria. Es muy importante, como ya vimos, conocer al alumno, saber cuáles son sus conocimientos iniciales y buscar el sentido que puede

tener para él determinado conocimiento. Son tan importantes las condiciones del alumnado como el que el profesor pueda ajustar sus clases a la diversidad de las capacidades, los intereses y las motivaciones de los alumnos. Marchesi llama la atención sobre la importancia que tiene la labor del profesor para dar a cada grupo de alumnos su propio ritmo:

La educación en la diversidad no sólo supone ser capaz de proporcionar una atención individualizada a cada alumno, sino tener la habilidad suficiente para gestionar un aula con ritmos tan diferentes y con situaciones imprevistas. El profesor ha de aprender a conducir el grupo de alumnos, a articular distintas fases de trabajo -individual, en pequeño grupo o en gran grupo- y a dar prioridad en esa dinámica a los alumnos que más apoyo necesitan. (Marchesi, 2004: 169-170).

Y no sólo se aplican las medidas de atención a la diversidad a todos los alumnos, sino también en todas las etapas. Es en Educación Infantil y en la Educación Primaria donde se pueden tomar de manera más preventiva, cuando realmente sus efectos pueden ser más paliativos. Así se señala en el artículo 19 de la LOE, refiriéndose a los principios pedagógicos de Primaria: *“En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades”*. Se aplicaría la máxima médica de que prevenir es mejor que curar.

En Educación Secundaria, sin embargo, las medidas de atención a la diversidad frecuentemente se toman de manera más reactiva, “a agua pasada”, en expresión de Escudero (2005a: 94), es decir, cuando ya ofrece mucha dificultad cambiar los hábitos de los alumnos. En esas primeras etapas, fundamentales para la formación de la persona, es donde se asientan las bases para el aprendizaje futuro y se adquieren hábitos para el resto de la vida: de trabajo, de lectura, de responsabilidad y de respeto hacia los demás. Es muy importante, pues, el momento en que los alumnos son atendidos: los problemas se tienen que atajar cuando surgen. Sólo hace falta fijarse en que, en Finlandia, el mejor profesorado, el que tiene una formación pedagógica más completa, lo sitúan en los primeros cursos de Educación Primaria (Melgarejo 2006); y ello porque, al igual que en

arquitectura, empezar a construir correctamente cualquier edificio es fundamental; no se puede enderezar en la última fase.

Como observamos en su momento al tratar de alcanzar una aproximación estadística al fracaso escolar, y a la vista de los datos en España³⁷, parece que no existen problemas en Primaria, o al menos, que a nadie le llama la atención que el número de alumnos que repiten curso sea del 16.1% en el curso 2011-2012. Es un porcentaje muy elevado en relación con Europa; eso sí, nada comparable con los niveles que se alcanzan en Educación Secundaria, en donde el porcentaje de repetidores es del 38.3% en el mismo año.

Es fácil suponer que ese más del 22% del alumnado que repite curso por primera vez en la ESO ya tuviese dificultades en Primaria. Y como dice la Ley, las medidas se tienen que tomar desde el mismo momento que se observan los problemas. En la etapa de Educación Primaria se pone el énfasis en la atención a la diversidad del alumnado y en la prevención de las dificultades de aprendizaje, actuando tan pronto como éstas se detecten. Es muy difícil cambiar hábitos, mejorar conocimientos, maneras de estudiar a una edad tan difícil como son los doce años y siguientes. El trabajo importante se tiene que empezar antes.

Durante la Enseñanza Secundaria también se toman innumerables medidas para intentar ofrecer una formación básica común para todo el alumnado, adaptando en la medida de lo posible la enseñanza al alumno. Así en el artículo 12.5 del Real Decreto en el que se fijan los mínimos de la ESO se citan las siguientes: *“Entre estas medidas se contemplarán los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupo, la oferta de materias optativas, las medidas de refuerzo, las adaptaciones de currículo, la integración de materias en ámbitos, los programas de diversificación curricular y otros programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad de apoyo educativo”*. Unas, son generales, pues van dirigidas a todo el alumnado de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y, en cambio, otras son específicas para los alumnos y alumnas con necesidades educativas específicas. Las medidas generales de atención a la diversidad nos tienen que servir para que las

³⁷ Estadísticas de educación. Indicadores y publicaciones de síntesis. Las cifras de la educación en España. Curso 2011-12. Las transiciones y los resultados educativos. MEC.

específicas sean las menos posibles. Como señala Arnáiz (2009: 205-206) *“Las medidas de apoyo ordinario de atención a la diversidad podríamos entenderlas, pues, como aquellas herramientas que con mayor o menor grado de frecuencia o generalidad son empleadas para responder a la diversidad de todo el alumnado”*, mientras que hay otros alumnos para los que no son suficientes estas medidas, y por tanto *“se hace entonces necesario adoptar otras medidas complementarias, de carácter específico, más ajustadas a sus necesidades y que les sitúen en mejores condiciones para desarrollar las capacidades reflejadas en los objetivos generales de la etapa”*.

Centrándonos en nuestro objeto de análisis, a la hora de tratar los programas extraordinarios de atención a la diversidad tenemos que referirnos necesariamente a los de una Comunidad Autónoma en concreto. Tanto en el artículo 13 como en el 14 del Real Decreto de mínimos en el que se establece la estructura básica a seguir en el Programa de diversificación curricular y en el Programa de Cualificación Profesional Inicial respectivamente, se deja en manos de las diferentes Comunidades, de las diferentes Administraciones educativas el establecimiento del curriculum de ambos programas. De este modo, aunque idénticos en cuanto a las líneas marcadas por el Ministerio, presentan notables diferencias entre ellos según la Comunidad Autónoma de que se trate. En nuestro caso, como hemos anunciado en repetidas ocasiones, el curriculum que hemos tomado como referencia es el de la Comunidad Valenciana.

4.3.2. El Programa de Diversificación Curricular

El Programa de Diversificación Curricular³⁸ –PDC- aparece en el artículo 27 de la LOE de una manera muy breve, y también en el artículo 13 del Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, en el que se establecen las enseñanzas mínimas de la ESO, fijándose los aspectos esenciales que todas las Comunidades Autónomas han de respetar de una forma muy reducida, de tal manera que se deja el grueso de la legislación del programa a cada una de ellas.

³⁸ Programa ya presente en la LOGSE, como hemos indicado anteriormente.

En cumplimiento de la normativa básica estatal, la Comunidad Valenciana, contempla lógicamente el PDC entre las medidas específicas de atención a la diversidad. Así, si examinamos primero la normativa general en la materia, vemos como en la Orden de 18 de Junio de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, se regula la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. En el punto 2.3 de dicha Orden se distinguen las medidas generales: concreción del currículum, organización de la opcionalidad, organización de actividades de refuerzo, medidas educativas complementarias para el alumnado que permanezca un año más en el mismo curso, y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, así como la tutoría. Por otra parte, se contemplan como medidas específicas las siguientes: adaptaciones curriculares individuales significativas, adaptaciones de acceso al currículo, adaptación curricular en grupo y programa de diversificación curricular. Todas estas medidas estarán reflejadas en el Plan de Atención a la Diversidad (PAD), que deberán elaborar todos los centros docentes de Educación Secundaria.

Descendiendo ya a la normativa específica, en la Comunidad Valenciana es la Orden de 16 de Junio de 2008 de la Conselleria de Educación la que se regula el Programa de Diversificación Curricular. En esta Orden, en su artículo 2.1, se indica que este programa supone cursar “*un currículum diferenciado al establecido con carácter general*”, en el que los alumnos consiguen alcanzar los objetivos de la etapa, y por tanto, la titulación de Graduado en Educación Secundaria, pero con una metodología específica y una organización distinta de los contenidos. De hecho, en el currículum de este programa, los contenidos no se organizan en materias específicas, sino en ámbitos, que es el medio de integrar aprendizajes básicos de diversas materias y darlos a los alumnos de forma globalizada.

El ámbito es más que la suma de las materias. Así, en el anexo I de dicha Orden se dice del ámbito que “*adopta un enfoque globalizador que trata de integrar los componentes curriculares y los aprendizajes imprescindibles de las materias de referencia en propuestas didácticas concretas que incidan, desde la acción conjunta, más eficazmente en el desarrollo de las competencias básicas*”. El alumnado de diversificación curricular cursará los siguientes ámbitos:

- a) **Ámbito lingüístico y social**, que incluye los aspectos básicos del currículo correspondientes a las materias de Valenciano y Castellano -lengua y literatura-; Ciencias Sociales, Geografía e Historia; y Educación ético-cívica.
- b) **Ámbito científico**, que incluye los aspectos básicos del currículo correspondientes a las materias de Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza.
- c) **Ámbito práctico**, que incluye los aspectos básicos del currículo de la materia de Tecnología.

El alumno estudiará la lengua extranjera con un curriculum adaptado, enfocando la materia más hacia el aspecto comunicativo. Además, compartirá con el resto de compañeros y compañeras de su grupo ordinario las materias no integradas en los ámbitos, así como algunas materias optativas que oferte el centro en el que esté. Por tanto, el PDC representa una forma alternativa de cursar 3º y 4º de ESO; y dependiendo de las posibilidades y circunstancias de los centros y de su alumnado, se podrá impartir en un curso o en dos. Hay alumnos que empiezan el PDC en 3º de ESO y lo continúan en 4º, mientras que otros únicamente están en el último curso.

Con la aplicación de los ámbitos, el número de profesores que tienen estos alumnos se reduce considerablemente en relación con los de la clase ordinaria, lo que tiene como positivo el poder establecer una relación más estrecha profesor-alumno. Uno de los profesores del ámbito necesariamente tendrá que ser también su tutor. A todo ello, hay que añadir otro elemento que también favorece esta relación tan importante en la enseñanza, me refiero al número de alumnos de las clases, que tiene que estar necesariamente comprendido entre doce y quince. Alonso Tapia, expresa perfectamente lo que acabamos de escribir:

En todos los casos lo que los alumnos reclaman es que sus profesores les dediquen tiempo y atención. Si alguien no nos dedica su tiempo, para él o para ella no existimos. Pero si se interesa por nosotros, si nos dedica su tiempo y si el vínculo afectivo que se establece entre ambos es positivo, nos sentimos a gusto con él o con ella. A su vez, este sentimiento nos predispone en principio favorablemente a hacer lo que nos propone o, dicho de otro modo, nuestro interés y esfuerzo por aprender pueden verse favorecidos (Alonso Tapia, 2005:166).

La población escolar a la que se dirige este programa es, de manera general, el alumnado desde tercero de ESO; aunque también el que esté cursando segundo, no se halle en condiciones de promocionar a tercero y haya repetido ya una vez en la etapa. Estos alumnos tienen que presentar dificultades generalizadas de aprendizaje, encontrarse en riesgo evidente de no alcanzar los objetivos de etapa cursando el currículo ordinario, y por encima de todo, tener interés fundado en obtener el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Podríamos resumir el perfil de estos alumnos en la frase “quieren pero no pueden”. Para la incorporación de un alumno al programa es necesaria la aprobación del Departamento de Orientación que emitirá un informe tras realizar una evaluación psicopedagógica.

Gómez Castro y Gómez Sánchez (2000: 38), definen lo más característico de este programa: *“Es por tanto, la posibilidad de que determinados alumnos/as, en el segundo ciclo de la Secundaria Obligatoria, con el debido asesoramiento y orientación, cursando contenidos e incluso áreas diferentes a las establecidas con carácter general, puedan alcanzar los objetivos generales de etapa y, en consecuencia, la titulación correspondiente”*. Estos autores se refieren también a la necesidad de adoptar medidas previas menos extremas y con menos consecuencias negativas, que también puede tenerlas: *“A pesar de las indudables ventajas de los PDC, cualquier medida extraordinaria es, en cierto grado, segregadora, y en consecuencia, deben adoptarse solamente cuando otras medidas ordinarias no han logrado los resultados esperados”* (Ibid.: 38).

4.3.3. El Programa de Cualificación Profesional Inicial

El Programa de Cualificación Profesional Inicial se establece por primera vez en la LOE -concretamente en su artículo 30-, trasladando la responsabilidad de regulación del mismo a las Administraciones educativas, es decir, a las Comunidades Autónomas. Posteriormente en el Real Decreto 1631/2006 de mínimos de ESO, en su artículo 14, se establecen de forma escueta unas bases comunes para la elaboración de los currícula. El antecedente a este tipo de programas son los PGS, Programas de Garantía Social, que se activaron en el año 1990 con la LOGSE. La diferencia a favor de los PCPI es que en

estos se puede obtener la graduación en ESO, lo que en el PGS no se contemplaba, de manera que los alumnos sólo podían conseguir dicho título en las Escuelas de Adultos, una vez adquirida la mayoría de edad (Casal, García Gracia y Merino, 2006).

En el ámbito valenciano, el Programa de Cualificación Profesional Inicial es considerado también una medida extraordinaria de atención a la diversidad, pero dirigida a una población escolar distinta, según podemos leer en la Orden de 19 de Mayo de 2008, de la Conselleria de Educación por la que se regulan estos programas en la Comunidad Valenciana: en concreto, sus destinatarios son jóvenes, preferentemente escolarizados, aunque no en todos los casos, que desean una inserción profesional temprana, que se encuentran en riesgo grave de abandono escolar y que han agotado todas las vías ordinarias de atención a la diversidad³⁹. Se establecía la edad de 16 como la normalidad, constituyendo los 15 años un hecho excepcional. Posteriormente, se ha aprobado a nivel estatal un nuevo Real Decreto 1146/2011, que no ha tenido aplicación hasta el curso 2012-13 en la Comunidad Valenciana y que establece pequeñas modificaciones en el PCPI; entre ellas se determina de manera generalizada que sus destinatarios sean mayores de 15 años, o que los cumplan en el año natural del inicio del programa⁴⁰. Podríamos también resumir lo característico del alumnado de este programa en una sola frase: “No quieren y en algunos casos sí que pueden”.

De acuerdo con el artículo 2 de la Orden de 19 de Mayo de 2008 los Programas de Cualificación Profesional Inicial tienen una triple finalidad:

- a) Profesionalizadora: Con este programa se pretende alcanzar una cualificación de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- b) Finalidad madurativa: Los PCPI buscan favorecer el desarrollo positivo y la maduración de jóvenes mediante un clima educativo de apoyo y orientación.

³⁹ Artículo 4.4 de la Orden de 19 de Mayo 2008.

⁴⁰ Otra modificación relevante en este Real Decreto es que se facilita el acceso a través de los PCPIs a los ciclos de Grado Medio.

- b) Finalidad Propedéutica: Este programa persigue también completar la formación básica para posibilitar el acceso a los ciclos formativos de grado medio o, en su caso, la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria.

Se trataría así de facilitar a los alumnos y alumnas de estos programas la transición desde el sistema educativo al mundo laboral, y, si procede, darles la posibilidad de obtener el título de Graduado en ESO, lo que les abriría el camino para poder continuar sus estudios, normalmente en Formación Profesional. Como indica el profesor Marhuenda (2006: 17), *“cumplen un papel a caballo entre la enseñanza básica, la compensación educativa, la preparación profesional inicial y la orientación para la inserción sociolaboral”*.

Los contenidos curriculares del PCPI se establecen en tres tipos de módulos:

- a. Específicos.- referidos a las cualificaciones de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- b. De carácter general.- serán preceptivos los siguientes: módulo lingüístico-social, módulo científico-matemático, módulo de formación y orientación laboral, y el módulo de prevención de riesgos laborales y calidad medioambiental.
- c. Los dirigidos a la obtención del título de Graduado en ESO.

Se imparten estos contenidos en dos niveles: curso primero, obligatorio para todos los alumnos; y segundo, de carácter voluntario, en el que se cursará el último tipo de estos módulos. En relación con este segundo curso, los contenidos dirigidos a la obtención del Graduado en Enseñanza Secundaria Obligatoria se organizarán en torno a los siguientes ámbitos: *Ámbito de Comunicación, Ámbito Social y Ámbito Científico-Matemático*. Así como la Comunidad Valenciana establece el currículum para el primer curso del PCPI, no ocurre lo mismo con el segundo, indicando su legislación que la organización, objetivos, contenidos y criterios de evaluación serán los correspondientes al nivel II de la Educación Secundaria para las Personas Adultas establecidas para esta Comunidad.

También, el número de profesores es mucho menor que en el caso del aula ordinaria de 4º ESO, siendo el tutor en primer curso el docente que dé más horas y en segundo, cualquier profesor que imparta el curso. Asimismo, el número de alumnos también favorece la atención más individualizada del alumno, estando establecido entre diez y quince por grupo.

Uno de los módulos obligatorios de primer nivel son las FCT (Formación en Centros de Trabajo), que se desarrollará preferentemente en el último trimestre del curso y tendrá una duración máxima de 150 horas distribuidas en cuatro semanas. Para ello se establecerá un convenio de colaboración entre el centro educativo y la empresa o institución que ofrece puestos formativos. La idea es que el alumno complete su formación en contextos reales de trabajo.

Sin embargo, como indican Vega y Aramendi, y debido sobre todo al perfil del alumnado de estos programas -que suele tener un rechazo manifiesto hacia lo escolar-, es muy importante conseguir su integración social desarrollando competencias no sólo laborales:

El sistema educativo debe garantizar una adecuada formación científica y moral. La inserción laboral y el impulso de la ciudadanía responsable son facetas complementarias que deben fomentar los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) para lograr la socialización del estudiante. Los objetivos de estos programas no deberían orientarse únicamente a la formación para el empleo. La integración social plena requiere el desarrollo de competencias relacionales, afectivas y sociales (Vega y Aramendi, 2010: 42).

4.3.4. El PDC y el PCPI: solución o maquillaje

a) Un número creciente de alumnos en los programas

Los PDC y los PCPI representan medidas extraordinarias de atención a la diversidad: separan a los alumnos de su grupo de iguales, a modo de “último cartucho” que le queda al sistema para que no caigan en la exclusión educativa más absoluta. Si habláramos en términos de exclusión social, podríamos decir que se les están posibilitando medidas de inserción. Se ofrecen a poblaciones estudiantiles con distintas características, como ya hemos podido apreciar en la exposición que hemos realizado de

ambos, pero los dos programas tienen en común el desenganche de sus alumnos a la escuela, que en muchos casos no es reciente en el tiempo, sino que viene de lejos.

Ocurre que estos programas, en un principio, excepcionales, se convierten en habituales, derivándose cada vez mayor número de estudiantes a estas dos vías. Lo que se pensó como algo extraordinario, como una posibilidad a utilizar por un escaso número de alumnos, podemos observar por los datos que se ofrecen a continuación que no está siendo así.

Comenzaré mostrando en la tabla 4.1 los alumnos matriculados en los PCPI, aunque solamente los tres últimos años detallados en ella son exclusivamente de estos programas: en el curso 2008/09, los datos son la suma de este programa más el número de alumnos que todavía se encontraban en los Programas de Garantía Social -el precedente de los PCPI-; y en el curso 2007/08, son de alumnado matriculado en PGS debido a que la implantación de los PCPI comenzó en el año 2008/09. Como se puede observar, el número de alumnos matriculados en el PCPI, y anteriormente en los PGS, ha ido en aumento: prácticamente se dobla el número en los cinco cursos que se muestran en la tabla.

Tabla 4.1. Alumnado matriculado en Programas de Cualificación Profesional inicial.

CENTROS	2007/2008	2008/2009⁴¹	2009/2010	2010/2011	2011/2012
C. PÚBLICOS	32.242	40.493	56.464	63.009	65664
C. PRIVADOS	14.731	14.421	18.251	18.766	18553
TOTAL	46.973	54.914	74.715	81.775	84217

Fuente: MEC. Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado.

En la siguiente tabla se puede comprobar como la mayoría de este alumnado que se matricula para cursar los PCPI proceden de Educación Secundaria Obligatoria, casi tres cuartas partes del total, aunque las diferencias entre las Comunidades Autónomas

⁴¹ En el total de las cifras del curso 2008/09 se incluyen 3.255 alumnos matriculados en el Programa de Garantía Social de los cuales 1.929 en centros públicos y 1.326 en centros privados.

son ostensibles, mientras en Andalucía, Aragón y País Vasco están en el entorno del 50% en Galicia casi la totalidad provienen de los cursos de ESO, el 96.7%. En sentido inverso los que provienen de estar desescolarizados también varía considerablemente, alcanzando su máximo en Andalucía con el 34.9%. En la Comunidad Valenciana la mayoría de los alumnos proceden de Educación Secundaria Obligatoria, un 85%.

Tabla 4.2. Distribución del alumnado de nuevo ingreso en PCPI según procedencia. Curso 2011-12.

	Total	Cursaba ESO	Cursaba E. Especial	No escolarizados	Otras Situaciones
TOTAL	100,0	72,4	1,3	8,4	18,0
Andalucía	100,0	50,9	1,4	34,9	12,8
Aragón	100,0	51,2	0,6	3,7	44,6
Asturias (Principado de)	100,0	80,0	1,7	11,2	7,1
Balears (Illes)	100,0	87,5	0,5	6,3	5,7
Canarias	100,0	75,7	0,0	0,0	24,3
Cantabria	100,0	64,7	2,9	10,2	22,1
Castilla y León	100,0	56,0	1,3	10,0	32,8
Castilla-La Mancha	100,0	72,6	0,8	6,2	20,3
Cataluña ⁴²	..	..	..	..	..
Comunitat Valenciana	100,0	85,0	4,5	4,9	5,6
Extremadura	100,0	88,1	1,6	3,5	6,8
Galicia	100,0	96,7	0,0	0,4	2,9
Madrid (Comunidad de)	100,0	75,3	2,1	8,9	13,8
Murcia (Región de)	100,0	84,4	1,3	7,0	7,3
Navarra (Comunidad Foral de)	100,0	66,9	0,0	3,4	29,8
País Vasco	100,0	51,1	0,0	29,3	19,5
Rioja (La)	100,0	78,5	0,7	12,3	8,5
Ceuta	100,0	56,2	2,4	8,0	33,4
Melilla	100,0	65,4	0,7	2,4	31,5

Fuente: Las cifras de la Educación en España. Curso 2011-2012. (Edición 2014)

En la siguiente tabla podemos observar como aproximadamente 3 de cada 10 alumnos matriculados en los PCPI en España cursan los módulos voluntarios que les pueden conducir a la obtención del título de graduado en ESO. Es de destacar el

⁴² El Ministerio de Educación no tenía disponibles los datos de Cataluña.

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

porcentaje tan bajo de alumnado valenciano que cursa 2º de PCPI, el menor de todo el país, ocho veces menos que la Comunidad que alcanza el porcentaje máximo, Canarias con el 66.1%.

Tabla 4.3. Porcentaje de alumnado que cursa módulos voluntarios para la obtención del Título de Graduado en ESO.

	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
TOTAL	30,3	30,3	30,4
Andalucía	34,7	34,6	35,0
Aragón	9,8	8,9	11,7
Asturias (Principado de)	15,9	15,5	17,0
Balears (Illes)	31,1	30,5	32,4
Canarias	66,1	66,0	66,2
Cantabria	15,7	17,1	12,2
Castilla y León	24,1	22,8	26,9
Castilla-La Mancha	38,8	37,4	42,1
Cataluña ⁴³	..	..	..
Comunitat Valenciana	8,7	9,3	7,3
Extremadura	28,9	29,7	27,0
Galicia	20,8	20,5	21,5
Madrid (Comunidad de)	18,2	17,9	18,7
Murcia (Región de)	23,0	23,4	22,1
Navarra (Comunidad Foral de)	32,4	33,8	28,8
País Vasco	62,5	61,2	65,8
Rioja (La)	32,8	32,8	32,6
Ceuta	22,4	18,0	30,2
Melilla	32,5	32,6	32,2

Fuente: Las cifras de la Educación en España. Curso 2011-2012. (Edición 2014).

Respecto a los Programas de Diversificación Curricular, en la tabla 4.4, en la que se examinan los datos que van del curso 2000/01 hasta el curso 2011/112, se puede comprobar como también el número de alumnos ha ido aumentando en gran medida a lo largo de los años, tanto en el primero de los cursos de este programa como en el segundo. También se puede observar como el número de alumnos en el último de los cursos del programa es superior en toda la serie respecto a los contabilizados en el

⁴³ A falta de los resultados de Cataluña.

primero, y ello se debe a que hay colegios que únicamente imparten en sus clases 2º de PDC.

Tabla 4.4. Alumnado matriculado en Programas de Diversificación Curricular (expresado en % sobre el total de alumno matriculado en ESO).

CURSOS	1º PDC	2º PDC
CURSO 11/12	8.8%	11.9%
CURSO 10/11	8.6%	12.4%
CURSO 09/10	9%	12.2%
CURSO 08/09	9%	11.8%
CURSO 07/08	8.3%	10.4%
CURSO 06/07	6.8%	10.2%
CURSO 05/06	5.5%	9.8%
CURSO 04/05	4.8%	9.8%
CURSO 03/04	5%	9.7%
CURSO 02/03	4.6%	9.3%
CURSO 01/02	4.4%	8.7%
CURSO 00/01	4.6%	7.7%

Fuente: MEC. Las cifras de la Educación en España. Ediciones 2003-2014. La Educación Secundaria Obligatoria. Elaboración propia.

En la siguiente de las tablas podemos observar cómo se distribuía el alumnado del PDC por cursos y por Comunidades Autónomas en el curso 2011/12, último año del que disponemos de datos oficiales. En la Comunidad Valenciana se presenta el menor porcentaje de alumnos en el primer curso del PDC, 3º de ESO, un 3.1% del alumnado, muy por debajo de la media española, que casi triplica esta cifra, alcanzado un 8.6%. Casi un 12% del alumnado español intenta obtener el título de graduado a través del PDC.

Tabla 4.5. Porcentaje de alumnado que cursa Programas de Diversificación Curricular en 3^{er} y 4^o curso.

	TOTAL	TERCER CURSO	CUARTO CURSO
TOTAL	10,1	8,6	11,9
Andalucía	..	..	..
Aragón	10,7	10,0	11,6
Asturias (Principado)	13,0	10,9	15,2
Balears (Illes)	10,5	9,2	12,0
Canarias	15,6	14,1	17,3
Cantabria	12,0	10,6	13,6
Castilla y León	11,9	10,4	13,6
Castilla-La Mancha	11,5	10,0	13,2
Cataluña	..	..	..
Comunitat Valenciana	6,1	3,1	9,5
Extremadura	11,8	10,4	13,4
Galicia	8,5	7,9	9,2
Madrid (Comunidad)	10,5	9,0	12,0
Murcia (Región de)	13,5	11,7	15,5
Navarra (Comunidad)	7,0	6,3	7,8
País Vasco	5,7	5,5	6,0
Rioja (La)	9,7	8,3	11,3
Ceuta	9,8	9,0	10,8
Melilla	9,8	7,3	12,9

Fuente: Las cifras de la Educación en España. Curso 2011-2012. (Edición 2014). Ministerio de Educación.

Tal vez, como señala Escudero, lo que se busque es quitar “presión a la olla”, presión al grupo ordinario, desplazando a los alumnos que molestan a otros espacios y a otros curricula:

En contextos de malestar y urgencias como esos, no suele haber espacio ni disposición para detenerse a pensar si ciertos cambios van a contribuir a resolver los problemas, a distraer la atención de lo fundamental o quizás a empeorarlos. Lo que más apremia, por lo visto, es imaginar algún alivio posible, aunque sea sobre la falsa expectativa de que sean otros quienes se hagan cargo precisamente de los colectivos y alumnos que no se ajustan al orden escolar vigente. Probablemente, serán éstos los primeros candidatos al fracaso terminal o, en su caso, ser derivados hacia algunas medidas que provisionalmente reduzcan la *presión de la olla* para que no explote (Escudero, 2006: 7).

También se plantea el mismo autor si no será acaso la forma que tiene el sistema de no tener que replantearse a sí mismo, separando lo que “estorba”, lo que hace que se hable mal del mismo, dándoles a los alumnos respuestas extraordinarias y segregadoras.

Algunos analistas llaman la atención sobre el hecho de que no sólo se trata de medidas de emergencia, y en ese sentido, esencialmente paliativas y reactivas, y con frecuencia a destiempo. Comportan además, un efecto sutilmente distractor, concretamente en la medida en que funcionan como un buen pretexto para no someter a cuestionamiento el sistema escolar vigente ni el curriculum oficialmente establecido, tampoco sus elaboraciones por los centros y profesores, ni las metodologías y organización de la educación, que es donde habitan parámetros normativos desde los que se define qué debe aprenderse” (...) Al derivar la atención de este colectivo de alumnos excluidos del sistema regular de formación hacia otros espacios, modalidades y responsabilidades, aquél se mantiene intacto; la política, administración educativa y las instituciones escolares dan por buenos sus presupuestos y modos de proceder, y, asimismo, sus resultados y efectos habituales son entendidos como algo inapelable y de lo que otros se encargarán de hacerle frente (Escudero, 2002: 155-157).

b) Resultados académicos positivos del alumnado de los programas

De los datos que tenemos sobre estos programas no sólo resulta llamativo el incremento progresivo a lo largo de los años en el número de alumnos, sino también el resultado académico de los mismos. Además de conseguir objetivos no estrictamente académicos, como la recuperación de la autoestima que después de trayectorias escolares difíciles está por los suelos, de modo que gracias a estos programas los alumnos ganan en seguridad y confianza en ellos mismos, enganchándose otra vez a algo como era el estudio que no les atraía después de tantos fracasos -hay bastante coincidencia en la comunidad educativa en este aspecto- (González, López y Bernal, 2009), parece ser que las cifras de promoción y graduación también avalan unos buenos resultados académicos⁴⁴. Alumnos con graves dificultades de aprendizaje como son los que están en estos dos programas tienen unas tasas de Graduación más que aceptables,

⁴⁴ He tenido que recurrir a datos de la Comunidad Autónoma de Asturias y de la Comunidad de Madrid, aunque mi deseo era que estuviesen referidos al conjunto del Estado Español o a la Comunidad Valenciana, pero no ha sido posible. Y quiero dejar constancia que esto sólo puede ser debido a la voluntad por parte de la Administración de que los ciudadanos no tengamos acceso a una información a la que tenemos todo el derecho, y de la que no se nos puede privar. Aun así me ha resultado imposible conseguir las cifras de graduación en PCPI de al menos dos cursos que sería lógico que existieran en cualquier país desarrollado: 2009/10 y 2010/2011. En el curso 2008/09 se implantó 1º de este programa y en el curso 2009/10 los alumnos obtuvieron por primera vez el graduado en ESO a través del mismo.

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

como se puede ver en las siguientes tablas, correspondientes en primer lugar a la Comunidad de Asturias y en segundo lugar a la Comunidad de Madrid.

Se puede comprobar como la tasa de promoción del PDC de 3º de ESO en Asturias, salvo en el curso 2000/01, está por encima del 95% y el de titulación en el PDC de 4º de ESO está normalmente en valores superiores al 80%. Todo ello nos indica los excelentes resultados que obtienen los alumnos en este programa.

Tabla 4.6. Alumnos que promocionan y titulan en PDC. Asturias.

Curso	PDC 3º ESO			PDC 4º ESO		
	Alumnado	Promociona	%Promoción	Alumnado	Titulan	%Titulación
2007/2008	1048	1015	96,85%	1243	955	76,83%
2006/2007	826	814	98,55%	908	754	83,04%
2005/2006	708	701	99,01%	1213	954	78,65%
2004/2005	888	876	98,65%	1124	928	82,56%
2003/2004	960	913	95,10%	1316	1120	85,11%
2002/2003	943	909	96,39%	1367	1109	81,13%
2001/2002	869	840	96,66%	1174	972	82,79%
2000/2001	927	789	85,00%	1072	861	80,32%

Fuente: Los resultados académicos en la educación asturiana 2007/08. Consejería de Educación y Ciencia de Asturias (2008).

En la tabla 4.7, correspondiente a la Comunidad de Madrid, que se muestra a continuación, se presentan datos correspondientes al porcentaje de graduados en ESO a través de 2º de PDC, obteniéndose en todos los años de la serie, a excepción del curso 2003/04, resultados superiores al 75%.

Tabla 4.7. Porcentaje de graduados ESO a través de 2º PDC. Comunidad de Madrid.

Curso	% Titulan
2010/2011	76.92
2009/2010	77.91
2008/2009	78.60
2007/2008	77.15
2006/2007	76.44
2005/2006	75.04
2004/2005	76.52
2003/2004	71.82
2002/2003	78.18

Fuente: Resultados de la evaluación final de los alumnos de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Diversificación Curricular, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Bachillerato y Ciclos Formativos en el curso 2010-2011. Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid (2013).

En el PCPI, ha resultado casi imposible obtener datos de tasas de graduación por la falta de información pública de los datos estadísticos oficiales, una cuestión no sólo increíble sino vergonzosa, y que dice mucho del concepto de servicio al ciudadano que se debe tener desde los poderes públicos. A título indicativo, muestro en la siguiente tabla, los resultados obtenidos por los alumnos en el Programa de Garantía Social en la Comunidad de Asturias, anterior como ya he dicho a los Programas de Cualificación Profesional Inicial, pero dirigidos al mismo perfil de alumnado. Se puede ver como los resultados académicos, sin ser tan excelentes como en el PDC, se pueden considerar como muy buenos, con porcentajes de promoción muy por encima del 60% en todos los cursos y, en algunos, en cifras cercanas al 80%. No olvidemos que estamos hablando de alumnos con un fuerte “desengache escolar”.

Tabla 4.8. Porcentaje de promoción en Programas de Garantía Social. Asturias.

Curso	% Promoción
2007/2008	77.2 %
2006/2007	63.6 %
2005/2006	68.6 %
2004/2005	66.0 %
2003/2004	65.6 %
2002/2003	64.9 %
2001/2002	77.2 %

Fuente: Los resultados académicos en la educación asturiana 2007/08. Consejería de Educación y Ciencia de Asturias (2008).

En la Comunidad de Madrid, podemos observar en la tabla 4.9, como en el curso 2010/2011 sus resultados son algo superiores a la media española obtenida a través de mi propia elaboración. También están los resultados por ámbitos: científico-tecnológico-ACT-, social-ASO- y de comunicación-ACO.

Tabla 4.9. Resultados de certificación módulos voluntarios PCPI de la Comunidad de Madrid.

	Alumnos	% Certifican	% Aprobados ACT	% Aprobados ASO	% Aprobados ACO
Privados	356	64.9%	66.0%	68.5%	68.3%
Públicos	1352	56.7%	61.6%	64.1%	60.6%
C. de Madrid	1708	58.4%	62.5%	65.0%	62.2%

Fuente: Resultados de la evaluación final de los alumnos de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Diversificación Curricular, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Bachillerato y Ciclos Formativos en el curso 2010-2011. . Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid (2013).

En la siguiente tabla podemos observar cómo año a año han ido en aumento el porcentaje de alumnos que han obtenido el título de graduado a través de PCPI, llegando en el curso 2011-12 a un 3.3% del total por término medio, superando en algunas Comunidades Autónomas como La Rioja incluso el 5%.

Tabla 4.10. Tasa bruta población finaliza ESO a través PCPI -Módulos voluntarios por CCAA-.

	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12
Total	0,2	2,3	3,1	3,3
Andalucía	0,0	2,8	3,4	4,1
Aragón	1,0	1,4	1,6	1,6
Asturias (Principado de)	0,0	0,2	0,3	0,1
Baleares (Illes)	0,0	3,1	3,8	3,9
Canarias	0,6	3,7	4,3	4,1
Cantabria	0,3	2,1	1,8	2,4
Castilla y León	0,6	2,1	3,2	4,0
Castilla-La Mancha	0,9	2,8	4,6	4,0
Cataluña	0,0	..	..	..
Comunitat Valenciana	0,0	1,7	3,4	3,9
Extremadura	0,0	2,8	3,5	4,0
Galicia	..	..	..	3,6
Madrid (Comunidad de)	0,0	1,5	1,8	1,9
Murcia (Región de)	0,1	2,4	3,3	3,6
Navarra (Comunidad Foral)	0,2	0,3	1,1	0,3
País Vasco	0,0	3,1	3,8	1,9
Rioja (La)	0,0	6,3	4,6	5,1
Ceuta	0,1	6,0	7,7	10,8
Melilla	1,2	5,4	7,9	7,5

Fuente: Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos. Serie (Abril 2014). Ministerio de Educación.

c) Una duda razonable sobre los programas de atención a la diversidad

Después de la lectura de estos datos, y recordando que son alumnos que normalmente no obtendrían el graduado en el aula ordinaria, salvo en contadas excepciones, nos planteamos una duda razonable: en concreto, es inevitable preguntarse si dadas las condiciones iniciales que presenta el alumno, el éxito de estos programas se debe a la excelente adaptación de la enseñanza a las necesidades de los alumnos o a bajar el nivel de los objetivos y contenidos, de tal forma que la mayoría de los alumnos alcancen el Graduado en ESO y puedan seguir estudiando, en un 99% de los casos, Formación Profesional. Si fuese la última de estas opciones, estos alumnos tendrán restringido, aunque sea parcialmente, el acceso al disfrute del derecho fundamental a la educación en toda su amplitud.

Recordemos que los programas extraordinarios de atención a la diversidad -PDC y PCPI- eran planteados como una solución destinada a alumnos en riesgo de exclusión educativa. Lo que se propone en la legislación de estos dos programas es, aun separando a los alumnos de su grupo-clase, mantener un currículum alternativo, pero culturalmente equivalente, distinto, pero a la altura del otro. La cuestión es si lo que se planifica sobre el papel como una solución, aunque sea de emergencia, realmente lo es, o por el contrario, constituye en realidad una estrategia que tiene como objetivo principal disminuir el fracaso escolar de la forma más fácil: bajando los niveles.

Si la exigencia la disminuimos, no cabe duda de que más alumnos van a escapar del fracaso, pero eso no sería más que maquillar una cifra, siendo inmutable la realidad. De lo que se trataría para reducir realmente ese fracaso escolar es de que cada vez más alumnos y alumnas alcanzasen ese nivel básico de cultura exigible por su condición de ciudadanos, cambiando los medios, la metodología, adaptando la enseñanza al alumno de la manera más óptima, pero sin rebajar los objetivos esenciales ni los contenidos nucleares.

Capítulo 5

LA LOMCE: UNA LEY QUE PODRÍA SER EFÍMERA

Durante la realización de mi investigación sobre el PDC y el PCPI que se establecieron en la LOE, el gobierno del Partido Popular que cuenta con mayoría absoluta en las Cortes, ha legislado una nueva ley, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa –LOMCE-, que introduce importantes cambios en el sistema educativo español. En su momento, señalé que dejaría el análisis de la LOMCE para el último de los capítulos del marco teórico debido a que una parte importante de las modificaciones que introduce no son todavía de aplicación. Además, muy probablemente, esta nueva ley educativa durará únicamente lo que el partido que la ha legislado permanezca en el poder, porque si por algo se ha caracterizado su aprobación es por la soledad del grupo parlamentario que la ha impulsado, no sólo política sino también de las diferentes organizaciones de la sociedad civil. A nivel político, el rechazo de la Ley sí que ha suscitado unanimidades, lo que llevará seguramente a que cuando se produzca un cambio de gobierno se afrontará inmediatamente una nueva reforma, una nueva ley. Si hemos dejado constancia de un aspecto fundamental con que debe contar cualquier reforma es el consenso no sólo político sino también social para poder tener la continuidad necesaria en el tiempo. En cualquier caso, cualquiera que sea su duración, haremos un recorrido sobre los aspectos más importantes de la LOMCE.

Aunque esta nueva ley supone un cambio sustancial en el sentido educativo que tenía la LOE, formalmente no se trata de un texto nuevo, pues teniendo como fondo la anterior ley, se van introduciendo modificaciones. Lo hace así, siguiendo recomendaciones de la OCDE, dado que, por lo que se dice en el propio texto

legislativo, en los países que tienen los sistemas educativos con los mejores resultados se plantean constantes reformas sobre un marco de estabilidad a medida que se van detectando insuficiencias.

5.1. ASPECTOS GENERALES DE LA REFORMA

Como hemos visto, en la LOE, la atención a la diversidad era una necesidad que abarcaba a todas las etapas y a todos los alumnos; se trataba de contemplar la diversidad de los alumnos y alumnas como principio y no como una medida para algunos de ellos. En la LOMCE, sin embargo, no se hace hincapié sobre este aspecto; más bien, entiendo que se vuelve a la idea de una atención a la diversidad para unos pocos alumnos, que se diferencian por algún motivo del resto. A diferencia de la LOE, no hace esta Ley especial referencia a este punto, como tampoco cita como cuestión fundamental, la educación a lo largo de la vida. Eso sí, recuerda que es fundamental la libertad de enseñanza, libertad que une inequívocamente con el derecho de los padres y madres a elegir la educación de sus hijos.

En su preámbulo, la LOMCE expone como fundamentales objetivos los siguientes:

Los principales objetivos que persigue la reforma son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes.

Como podemos apreciar en su contenido, es una ley que está muy preocupada por las evaluaciones internacionales. No obstante, no debíamos olvidar que lo importante es mejorar la educación y, como consecuencia de ello, mejorar los resultados que obtienen los alumnos españoles en las pruebas internacionales, no se trata de hacer el camino inverso, pues mejorando los resultados internacionales no vamos a mejorar necesariamente la educación. Si preparamos a nuestros estudiantes para obtener buenos resultados en esos exámenes es muy probable que los logren, pero eso no quiere decir que su educación haya cambiado sustancialmente. Además, volcar todo el sistema

educativo a la obtención de buenos resultados en evaluaciones externas condiciona obligatoriamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas, obligando inevitablemente al alumno y al profesor a tener aquéllos como centro.

Con la LOMCE, aparece un nuevo componente en el curriculum, curiosamente relacionado con la obsesión por las pruebas, los estándares y resultados de aprendizaje evaluables. El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria⁴⁵ define este nuevo elemento curricular en su artículo 2 como *“especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.”*

La reforma de la LOMCE está en la misma línea que la que se viene aplicando en Estados Unidos desde 2009 con la Inicativa de Estándares Comunes Fundamentales del Estado (Common Core State Standards). En este país se han fijado unos estándares, únicamente para inglés y matemáticas, con la finalidad de asegurarse de que los jóvenes que se gradúan en la enseñanza secundaria están preparados para ir a la universidad o para incorporarse al mercado de trabajo, y también para que los padres, los profesores y los mismos estudiantes tengan claro qué es lo que espera el sistema educativo de ellos. Además, estos estándares son comparables a los que se toman internacionalmente (Council of the Great City Schools, 2013). Ha habido numerosas críticas en Estados Unidos por este sistema de estándares, que por otra parte están aplicando la gran mayoría de los Estados, 45 de los 50. El profesor Tampio (2012) critica la excesiva uniformidad que esta reforma puede llevar en la práctica a las aulas, estando al servicio todo el sistema de las evaluaciones posteriores. Otras críticas apuntan al arrinconamiento de algunas materias, al concentrarse excesivamente los esfuerzos en las dos materias con estándares. Veremos como en la LOMCE también se intenta dar más peso al castellano y a las matemáticas, en un “Back to Basics” sobre el ya hemos opinado de forma negativa con anterioridad. Pero uno de los mayores reparos que se hace a la regulación estadounidense y también a la LOMCE es por lo que se denomina

⁴⁵ En idénticos términos se define este elemento curricular en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el curriculum básico de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

“overtesting”, es decir el considerar importante sólo aquello que se evalúa y el someter a los alumnos y alumnas a pruebas continuamente. Anthony Cody (2013) señala que *“las pruebas que se realizarán del Núcleo Básico (Common Core) en Nueva York gastarán al menos dos semanas del tiempo de instrucción del año escolar. Y el tiempo no sólo se gasta en realizarlas sino en su preparación, ya que la evaluación de todo el mundo se basa en ellas”*.

Otro de los aspectos que se critican de la LOMCE es el fuerte impulso que puede suponer de privatización de lo público, siguiendo la lógica ya empleada en otros sectores, de primero degradar lo público para después desprestigiarlo y señalar lo privado como solución. En los siguientes términos lo expresa el Colectivo Baltasar Gracián:

Pero, por encima de todo, la LOMCE configura un marco legal más diáfano y coherente, que permitirá posteriores desarrollos en orden a facilitar el progreso acelerado de los ejes sobre los que camina la privatización: recorte presupuestario para los centros públicos (dejándolos en inferioridad de condiciones para competir con los privados); prioridad a la «iniciativa privada», desviando hacia ella una parte creciente de los recursos públicos; gestión de lo público —cada vez más residual— con criterios empresariales, llegando incluso a externalizar, con ese fin, los controles y sistemas de evaluación (Colectivo Baltasar Gracián, 2013: 31)

Asimismo, es una reforma que busca ubicar la educación en el centro de la sociedad, pero también de la economía. Mejorar la empleabilidad de la población es uno de sus objetivos primordiales. Como del propio nombre de la ley se puede deducir, la calidad constituye para ella una preocupación esencial. Una calidad entendida en los siguientes términos: *“el sistema actual no permite progresar hacia una mejora de la calidad educativa, como ponen en evidencia los resultados obtenidos por los alumnos y alumnas en las pruebas de evaluación internacionales como PISA (Programme for International Student Assessment), las elevadas tasas de abandono temprano de la educación y la formación, y el reducido número de estudiantes que alcanza la excelencia”*. La calidad no la relaciona en ningún caso con la equidad, no la relaciona con alcanzar unos mínimos básicos para la totalidad de los alumnos, sino con conseguir una buena fotografía de la realidad educativa aunque ésta sea ficticia. Como se ve, le preocupa más que cada vez más jóvenes alcancen la excelencia, el cuidado de las élites por encima del cuidado de las mayorías. También se puede apreciar, como Bonal y

Taribani (2013) señalan, que en la política española se utilizan los resultados de los Informes PISA de una forma muy selectiva, sólo mostrando aquellos aspectos que pueden justificar determinadas actuaciones, pero silenciando otros muchos que no convienen a un concreto discurso ideológico.

Como indica Escudero (2013: 400) refiriéndose a la LOMCE, *“Es claro que, en cualquier reforma para estos tiempos, la prioridad no debiera ser evaluar, diagnosticar y segregar a estudiantes, sino crear condiciones y buena educación para que todos aprendan lo que es necesario por razones de derecho”*. La reforma no parece buscar una calidad mínima para todos sino, como veremos, apartar a los alumnos que “molestan”, en el afán de alcanzar una supuesta excelencia de unos pocos.

5.2. PRINCIPALES NOVEDADES DE LA LEY

Una vez vistas las cuestiones más generales de la reforma, vamos a concretar las medidas más novedosas que introduce la LOMCE sobre algunos de los aspectos que han sido objeto de nuestro estudio en otras leyes educativas a lo largo del marco teórico. Éstas son las siguientes:

1. Un gran número de evaluaciones externas de enorme trascendencia

Si hay un elemento diferenciador de la nueva ley con respecto a la LOE es el aumento de las evaluaciones externas. Ya las había en la anterior ley, pero en la LOMCE son más frecuentes y de una importancia trascendental. Las tendrán los alumnos en 3º y 6º de Primaria, y en 4º de ESO y 2º de Bachillerato. Según especifica la norma en su preámbulo, sus características serán las siguientes:

Estas pruebas tendrán un carácter formativo y de diagnóstico. Por un lado deben servir para garantizar que todos los alumnos y alumnas alcancen los niveles de aprendizaje adecuados para el normal desenvolvimiento de la vida personal y profesional conforme el título pretendido, y además deben permitir orientar a los alumnos y alumnas en sus decisiones escolares de acuerdo con los conocimientos y competencias que realmente posean. Por otro lado, estas pruebas normalizan los estándares de titulación en toda España, indicando de forma clara al conjunto de la comunidad educativa cuáles son los niveles de exigencia requeridos e introduciendo elementos de certeza, objetividad y comparabilidad de resultados. Además, proporcionan a los padres, a los centros

y a las Administraciones educativas una valiosa información de cara a futuras decisiones. El objetivo de esta evaluación es la mejora del aprendizaje del alumno o alumna, de las medidas de gestión de los centros y de las políticas de las Administraciones.

Las evaluaciones, más que un carácter formativo y de diagnóstico como expresa el texto, dos de ellas son condiciones necesarias para la obtención del título de Graduado en ESO y de Bachillerato. Se realizan al final de las etapas y poco tienen de ese comentado carácter formativo y mucho de prueba de medida y de uniformidad, además de representar un nuevo obstáculo para la obtención de la titulación. También, como expresa el Foro de Sevilla⁴⁶, puede convertirse en un instrumento para clasificar los centros según sus resultados, sabiendo que estos dependerán considerablemente de la composición del alumnado que se encuentre en ellos.

Nos parece que las pruebas externas que no tengan una estricta finalidad formativa ocultan lo que se busca en realidad, que es poner esa evaluación al servicio de las prácticas de mercado, ofreciendo una información distorsionada que es fabricada artificialmente sobre el “valor” de cada centro. En definitiva, la evaluación para “singularizar” centros será en muchos casos desfavorable a aquellos que tienen un sustrato cultural más bajo, culpando además injustamente al centro y a su profesorado (Foro de Sevilla, 2014a: 7-8).

Las pruebas serán homologables a las de la OCDE y se centrarán en el nivel de las competencias básicas. Hay que entrenarse en esas pruebas durante el curso porque lo que interesa es mejorar los resultados en las mismas. La imagen es lo que se necesita por encima de que realmente la educación mejore o no. Para ello, también se refuerza en todas las etapas el aprendizaje de las materias troncales, que son las protagonistas de esas pruebas internacionales.

Una modificación trascendental de la Ley es la cuestión de la Graduación en ESO, en donde se produce un cambio radical. Se necesita necesariamente aprobar el examen de “reválida”⁴⁷ de 4º curso; en caso contrario el alumnado no podrá obtener la

⁴⁶ Se trata de un grupo de profesionales de la educación, la mayoría profesores y profesoras de universidad preocupados por la situación del sistema educativo y alarmados por la evolución de la política educativa, que se constituyó en Sevilla en octubre de 2012.

⁴⁷ Las reválidas fueron suprimidas con la Ley de 1970 porque estas pruebas producían en determinados momentos del proceso educativo estrangulamientos importantes, puesto que un importante número de alumnos no conseguía pasarlas.

titulación. Además se distinguen dos categorías de graduación: los que obtienen el título a través de la prueba de Bachillerato y los que lo obtienen a través de la prueba de Formación Profesional. Hay un graduado A y un graduado B. Esto es difícilmente comprensible si tenemos en cuenta que una de las finalidades de la ESO es la obtención de unos conocimientos básicos necesarios para la vida. ¿Acaso en algunos de los dos graduados no se alcanza lo básico? Entonces, ¿para qué la necesidad de hacer un doble examen? Anteriormente, también con la finalización de los dos cursos del Programa de Cualificación Profesional Inicial se podía obtener el graduado en ESO; ahora, para conseguirlo, además de completar con éxito los dos cursos de Formación Profesional Básica su alumnado tiene que aprobar cualquiera de los dos exámenes que dan acceso al graduado, cuestión ésta que, a mi juicio, resultará muy complicada si el nivel de lo enseñado en ella es muy diferente a 4º de ESO, en cualquiera de sus dos alternativas.

En Bachillerato, desaparecerá la Prueba de Acceso a la Universidad que se transformará en una segunda “reválida”, que también será condición necesaria para la obtención de la titulación. Además, las distintas universidades a las que quiera acceder el alumnado posteriormente podrán fijar procedimientos de admisión.

En la etapa de Educación Primaria la evaluación que se hacía anteriormente en 4º, ahora se hará en 3º de esa misma etapa. En este caso, sí que parece que su función principal es la de detectar lo antes posible los problemas de aprendizaje que tienen los alumnos. En Educación Primaria se recalca la realización de diagnósticos precoces y el establecimiento de mecanismos de refuerzo para el éxito escolar. Respecto a la última de las evaluaciones, la que se realiza en el último curso de esta etapa, tendrá un carácter informativo y orientador para los centros y para los padres de los alumnos a los que se les hará llegar un informe.

2. Un proceso de recentralización

Esta ley introduce una profunda transformación en el proceso de descentralización, puesto que cambia la tradicional manera de distribuir las competencias entre las Comunidades Autónomas y el Estado. No podemos decir, con claridad, que se trata de una normativa recentralizadora porque las enseñanzas mínimas que fija el Estado ocupen un tanto por ciento más elevado en los horarios escolares. Todo resulta bastante más sutil.

La LOMCE ha dividido las asignaturas de Primaria, ESO y Bachillerato en tres tipos de materias: troncales, específicas y de libre configuración autonómica. Esta división se encuentra en la línea de distinguir asignaturas más esenciales o importantes de aquellas que para el legislador no lo son. De hecho, quien va a fijar la casi totalidad de los contenidos de las materias troncales es la Administración Central; las Comunidades Autónomas tan sólo podrán completarlas. Sin embargo, deja la fijación de los contenidos de las asignaturas específicas y de libre configuración autonómica a las Administraciones educativas de las mismas.

En esa misma línea, el único horario que fija la Administración estatal es el mínimo de las materias troncales, todos los máximos de los tres tipos de materias los fijan las Comunidades Autónomas. Eso sí, el Gobierno central se reserva la fijación de los estándares de aprendizaje de las materias troncales y de las específicas, así como el control absoluto de lo que parecen “las joyas de la ley”: las evaluaciones finales de ESO y Bachillerato.

La ley no es centralista por números, sino que lo es por el papel que juega en todo el currículum la evaluación y la obsesión por las pruebas externas. Consideramos que en las aulas van a tener más influencia los contenidos de estas evaluaciones y su preparación que todo el resto del currículum. Se va a enseñar y aprender por y para las evaluaciones, y el control de las mismas lo va a tener el Estado Central. Además, esas evaluaciones en alguno de los casos no sólo son importantes, sino que son trascendentales para el alumno y para toda la comunidad educativa, pues como hemos indicado anteriormente, no se podrá obtener el título de Graduado en ESO sin haber aprobado esos exámenes.

Por otra parte, el enorme peso de las materias troncales se hace patente a lo largo de toda la ley, de hecho en la evaluación final de Educación Primaria sólo se comprobará el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología, es decir, las mismas que se evalúan en las pruebas PISA. También por ejemplo se constata el peso mayor que se les da a algunas materias como las matemáticas o la lengua en el currículum, dado que un alumno repetirá curso cuando tenga evaluación negativa en tres o más materias, pero será suficiente con dos, si éstas son matemáticas y lengua castellana o la correspondiente lengua propia de la Comunidad Autónoma.

3. “Flexibilización” de las trayectorias de los alumnos

La LOMCE introduce trayectorias, quebrando el principio de la comprensividad, transformando 4º de ESO en un curso con dos trayectorias muy diferenciadas: una que se dirige hacia Formación Profesional y otra hacia Bachillerato. Como señala el Foro de Sevilla (2014b: 2), estos itinerarios “*se caracterizan por ser diferentes porque son desiguales. Sus contenidos no son equivalentes*”. Se hace una distinción clara entre un camino académico -“intelectual”- y otro aplicado -“manual”-.

La Educación Secundaria Obligatoria se organiza en dos ciclos: uno que va de 1º a 3º y otro, compuesto únicamente por el 4º curso. Se rompe con el principio de comprensividad en este último curso al establecerse trayectorias muy distintas y definidas para el alumnado que se encamina hacia Formación Profesional y el que va a Bachillerato. La diferencia entre ambas alternativas afecta a una buena parte de las asignaturas troncales que va a cursar el alumnado. Sin embargo, como contrasentido, la ley expresa que se mantiene como principio general de esta etapa el que se organiza la misma de acuerdo con los fundamentos de una educación común y de atención a la diversidad del alumnado.

En cuanto a la atención a la diversidad hay una enorme preocupación por la cuestión de la excelencia, en la línea de lo que está ocurriendo en algunas Comunidades Autónomas como la Comunidad de Madrid y la Comunidad Valenciana, en las que se están instaurando Bachilleratos con una selección previa de los alumnos con mejores resultados académicos.

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial –PCPI- eran una medida extraordinaria de atención a la diversidad que en esta Ley se han transformado, al menos formalmente, en un ciclo más de la Formación Profesional –la Formación Profesional Básica-. Respecto a los nuevos programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento son prácticamente idénticos a los antiguos Programas de Diversificación Curricular, el único cambio es que estos últimos se planteaban para 3º y 4º de ESO y el nuevo programa para los cursos de 2º y 3º.

Para el Foro de Sevilla, muchas de estas medidas legisladas en la LOMCE serán causa de segregación del alumnado, acabando con la comprensividad.

En cuanto a los posibles itinerarios: ciclos de Formación Profesional Básica, vías diferenciadas para FP y Bachillerato en 3º y 4º de ESO e incluso los programas de mejora del aprendizaje y rendimiento, van a cambiar el paisaje en el sistema educativo convirtiéndose en mecanismos de segregación y de etiquetaje de estudiantes. Se abren con ellos vías selectivas que suprimen la formación común en la etapa obligatoria y atentan contra la igualdad real de oportunidades. La segregación temprana, además de injusta por clasista, es ineficaz por obligar a “elegir” a destiempo, cuando aún los y las estudiantes pueden sentir desafección por los estudios y acrecienta las diferencias sociales consolidando la desigualdad (Foro de Sevilla, 2014a: 8).

Por otra parte, en la Ley se indica como advierte López Ruiz que se informará todos los años a los padres de los itinerarios que son más adecuados para sus hijos con la finalidad de ir preparando el camino hacia la diferencia.

Otra diferencia en cuanto a la legislación anterior, se centra en el consejo orientador, éste no se prevé al final de la etapa de secundaria, sino al finalizar cada uno de los cursos. Se entregará a los padres o tutores legales de cada alumno un consejo orientador, que incluirá un informe sobre el grado de logro de los objetivos y competencias, y además en él se propondrá a la familia un itinerario adecuado a sus necesidades, como la incorporación a un programa de mejora del aprendizaje y el rendimiento o a un ciclo de formación profesional básica (López Ruiz, 2013: 223).

4. Mayor peso de la Formación Profesional

En Formación Profesional tiene la consideración de un nuevo ciclo la Formación Profesional Básica de la que hemos hablado con anterioridad. Además, se facilita el acceso tanto a los ciclos de Grado Medio como a los ciclos de Grado Superior. Por ejemplo, no será necesario realizar la prueba de acceso a ciclos de Grado Medio si se ha acabado con éxito la FP Básica. Se pretende incrementar el número de alumnos que tengan la posibilidad de estudiar Formación Profesional, lo cual nos acercaría a la realidad de los países de nuestro entorno, cuestión que puede ser positiva, otra cuestión es si se debe iniciar ésta a los 15 años.

Por otra parte, se apuesta decididamente por la Formación Profesional dual, por la mayor formación de los alumnos en las empresas durante su paso por los ciclos formativos, siguiendo el modelo de referencia alemán. Para ello, como indica Marhuenda (2012: 177) *“es necesario engarzar el aprendizaje en el trabajo con el aprendizaje escolar académico, y las relaciones entre ambos deben definirse en función*

de las finalidades educativas que se persiguen, presentándose como un continuo y no como vías paralelas". El problema con que nos podemos encontrar en España es que nuestro sistema productivo es muy diferente y puede haber dificultades a la hora de encontrar empresas dispuestas a ello, lo cual nos conducirá a que existan alumnos que reciben una formación distinta a otros, pese a estudiar el mismo ciclo formativo.

Antonio Bolívar se refiere a la Formación Profesional Básica haciendo hincapié en el interés que tiene el gobierno en poner en funcionamiento este ciclo debido a que en el ámbito internacional pasaría a estar en la misma categoría que la Formación Profesional de Grado Medio y el Bachillerato, pudiendo así hacer disminuir la tasa de abandono escolar temprano.

Este es el "truco estadístico, porque –a pesar de considerarse estadísticamente Secundaria Superior- es un título de primer grado de cualificación profesional, el más bajo, que en una economía del conocimiento difícilmente va a contratarlo o a encontrar empleo. En fin, cuantos más alumnos "metamos" en la FP Básica, más reducimos –aparentemente- las estadísticas de abandono escolar" (Bolívar, 2013b: 36).

Las apariencias se podrían vender como realidad, estadísticamente así lo sería, pero nada habría cambiado educativamente.

5. Autonomía de los centros

Las encuestas internacionales siguen marcando un déficit de nuestro país respecto al resto de países europeos en esta cuestión. Cada centro educativo debe conocer las necesidades y la realidad del entorno en que se ubica para tomar las decisiones oportunas y para mejorar su oferta educativa y metodológica. Necesariamente, se dice en la ley, va unida esta medida a una mayor transparencia en la rendición de cuentas que tienen que dar los colegios. Para ello, se aboga también por un mayor protagonismo pedagógico y sobre todo de gestión para la figura del director.

En el artículo 6 de la Ley se fijan las competencias que se les asignan a los centros educativos:

1.º) Complementar los contenidos de los bloques de asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica y configurar su oferta formativa.

2.º) Diseñar e implantar métodos pedagógicos y didácticos propios.

3.º) Determinar la carga horaria correspondiente a las diferentes asignaturas

Para Bolívar (2013a: 9) *“es una contradicción declarar que se quiere incrementar la autonomía de los centros cuando, paralelamente, se pretende una fuerte recentralización del sistema”*. Son dos procesos inversos, más si tenemos en cuenta la importancia trascendental que van a tener las evaluaciones dentro del sistema. Por otra parte, también, lejos de simplificar el currículum, se le ha dotado de todavía más complejidad. En concreto y como hemos señalado con anterioridad, se añade un nuevo elemento en el currículum -también en el mismo artículo 6-, en línea con el énfasis que se pone en toda la ley en la evaluación de los resultados de aprendizaje: se trata de los estándares y resultados de aprendizajes evaluables. Como también indica el profesor Bolívar (2014: 28) *“Estos estándares de aprendizaje evaluables están llamados a constituirse en el currículo real: marcarán el referente de indicadores para las evaluaciones, promoción y pruebas de reválidas. Son “la cola que mene a al perro”, según la expresión de Hargreaves, en la medida que condicionarán todo lo que se hace”*.

Por otra parte, también Trujillo (2013) señala las contradicciones en que incurre la Ley en su desarrollo en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria con respecto a la cuestión de las competencias, a las que además de quitar protagonismo crea dudas en su definición y en su función: *“creo que ha costado mucho en estos últimos siete años, desde la promulgación de la LOE, establecer la distinción entre competencias y capacidades, que este real decreto derriba al definir las competencias como “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa”*. Por otro lado, *limitar las competencias a la aplicación de los contenidos educativos es simplificador y reduccionista”*.

6. Consejo Escolar y dirección del centro

El control democrático en los centros educativos, así como la participación de toda la comunidad educativa tienen su cauce a través de los Consejos Escolares. Con la

nueva ley, introduciéndose cambios en la LODE, se quitan funciones al Consejo Escolar, debilitando sus competencias y dejándole un papel más consultivo que decisivo. Sin embargo, quien va a contar con más poder, sobre todo de gestión, es la figura del director. Se le otorgan más funciones; pasa a ser más que un líder pedagógico- tan necesario en el buen funcionamiento de los centros-, una persona encargada principalmente de la gestión técnica-administrativa. En la decisión de su selección, la Administración pasa a tener la mayoría en detrimento de la representación del propio centro.

En definitiva, nos encontramos en la LOMCE con unos cambios muy profundos en los fundamentos de la educación, con un fuerte sesgo ideológico, lo que hace que la ley no pueda servir para todos. Siguiendo en esa línea de la reforma, se apuesta también por la escuela diferenciada, intentando que no tenga ningún problema constitucional a la hora de su concertación. También se elimina la materia de Educación para la Ciudadanía, aunque se incorpora la Educación Cívica y Constitucional como transversal en todas las asignaturas de la educación básica. Y se da una gran importancia a la asignatura de Religión, que tiene un tratamiento igual que el resto de asignaturas en lo que respecta a la evaluación, estableciéndose una materia alternativa a la misma, que en Primaria se denomina Valores Sociales y Cívicos, y en Secundaria, Valores Éticos.

Existe una fijación en toda la ley por el emprendimiento y por la empresa. Como ejemplo, en la Educación para Adultos, en el artículo 66 de la Ley, dedicado a sus objetivos y principios, se añade el siguiente: *“Adquirir, ampliar y renovar los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para la creación de empresa y para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales”*. Es una de las demostraciones de la preocupación del legislador por este aspecto.

Se trata, por tanto, de una ley que podría ser efímera si se produce un cambio de gobierno en las próximas elecciones. Parece imposible en este país que todos los sectores con posiciones enfrentadas en educación dejen a un lado la consecución de todos sus objetivos y se pongan a hablar y a dialogar con la finalidad de alcanzar una ley que nos pueda servir a todos durante bastantes años, independientemente del partido que esté en el poder. La comunidad educativa lo viene pidiendo desde hace ya mucho tiempo, pero parece ser que por algo tan “intrascendente” como la educación no valga la pena hacer algún sacrificio.

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

PARTE II

RESULTADOS DE LA

INVESTIGACIÓN Y

CONCLUSIONES

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El curriculum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

Capítulo 6

FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

En la primera parte de la tesis, en el marco teórico, es donde hemos asentado las bases del trabajo de campo que a continuación vamos a exponer. En esta segunda parte de la tesis, fundamentalmente presentaremos los datos y los resultados obtenidos a lo largo de la investigación, y daremos cuenta de las comparaciones que entre otras, hemos ido estableciendo entre los elementos curriculares de 2º de PDC y 2º de PCPI respecto a tres referencias que hemos tomado –el curriculum de 4º ESO, el de enseñanzas mínimas de ese mismo curso, y un curriculum básico definido por expertos, también para el año de finalización de la Educación Secundaria Obligatoria en España-. Los contenidos que vamos a ir exponiendo en este trabajo de campo nos irán encaminando hacia el último de los capítulos de esta tesis, que son las conclusiones.

En concreto, en este capítulo 6 que a continuación vamos a mostrar, comenzaremos por precisar el objetivo de la investigación, esto es, los interrogantes esenciales a contestar. Después, explicaremos la metodología que hemos seleccionado en función de los objetivos planteados, así como las técnicas que hemos utilizado. También describiremos la manera que hemos elegido para mitigar en lo posible la subjetividad en los juicios de valor y su aplicación específica a nuestra investigación, así como daremos cuenta de la elección de esas tres referencias comparativas antes referidas, y de las categorías de análisis que vamos a emplear. En definitiva, en este capítulo se exponen los fundamentos de la investigación, sus anclajes, que son la base para la comprensión del resto de capítulos de esta segunda parte de la tesis.

6.1. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Cuando decidí observar el fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa, buscaba ir más allá de los números, de las estadísticas, de la culpabilización casi exclusiva del alumno, de mirar sólo el fracaso como algo estático y no fruto de trayectorias, de no verlo como algo absoluto sino como un concepto que admite matices. Esta perspectiva pone todo su acento en considerar la educación como un derecho esencial del individuo, pero para acceder al mismo no es suficiente con asistir a la escuela hasta una determinada edad, sino que el alumno debe alcanzar un nivel básico de objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas. El alumno debe conseguir lo esencial, que no lo mínimo. Si esto no ocurre, no se está en “posesión” del derecho a la educación.

Como veíamos en el marco teórico, y siguiendo a T.H. Marshall, un individuo logra la condición plena de ciudadano cuando disfruta no sólo de derechos civiles, de derechos políticos, sino también de derechos sociales, y entre ellos, del derecho a la educación. Si no se ejerce el derecho a la educación en su totalidad, podríamos hablar de que el individuo tampoco ha alcanzado su condición de ciudadano plenamente. Esta precisión de lo que consideramos derecho esencial a la educación como que el alumno adquiera objetivos y contenidos no mínimos, sino básicos, aquellos de los que no se puede prescindir, me lleva necesariamente al curriculum que siguen los mismos y también, implícitamente, a reducir “la educación a la escolarización”.

Por lo tanto, si de lo que se trata es que los alumnos consigan al menos lo esencial, en la disquisición curriculum común o curriculum diferenciado tenemos que optar necesariamente por la primera de las opciones. Cuando hablamos de curriculum común, no lo hacemos en la dirección que lo hace Kirk, y que vimos anteriormente, de un único curriculum nacional, sino en el sentido de que todos los alumnos estén en condiciones de recibir contenidos suficientes. Ahora bien, cuando las medidas de atención a la diversidad preventivas han fallado, no queda más remedio que adoptar otras, extraordinarias, reactivas, de última opción. Es el caso de los programas objeto de nuestro estudio: del PDC y del PCPI, que sí presentan un curriculum diferenciado, distinto al curriculum común en Educación Secundaria Obligatoria. Pero admitiendo esta posibilidad como extraordinaria, lo que tenemos que ver es si, aunque el curriculum

no sea el mismo, los alumnos que cursan estos programas reciben contenidos suficientes para alcanzar finalidades culturalmente equivalentes.

Hacer un buen trabajo de investigación es responder de la mejor manera posible a las preguntas planteadas inicialmente, desde todos los puntos de vista posibles y de la forma más directa. Dar las respuestas más precisas a estas cuestiones es el objetivo de cualquier investigación. Como indica la profesora Gallart (1992), cuando se inicia una investigación la primera tarea es establecer el interrogante básico. Pues bien, al hilo de las anteriores reflexiones, y teniendo en cuenta que, como ya se advirtió, mi análisis se ciñe al ámbito valenciano, en esta tesis doctoral dicho interrogante es el siguiente: ¿Plantea el legislador de la Comunidad Valenciana los Programas de Diversificación Curricular y los Programas de Cualificación Profesional Inicial como instrumentos de inclusión o de exclusión educativa?

Siguiendo los razonamientos que realiza el profesor Escudero en sus trabajos, serán de inclusión educativa si el legislador persigue que los alumnos consigan en estos programas conocimientos parecidos a los del aula ordinaria, al menos los básicos, utilizando medios y metodología distintos, pero sin cambiar en gran medida otros componentes del curriculum -objetivos, contenidos, competencias básicas y criterios de evaluación-. Y serán de exclusión educativa si lo que la normativa prescribe en realidad es una rebaja sustancial en los mismos, de tal manera que un alumno que no obtendría el título de Graduado en ESO en el aula ordinaria podría conseguirlo en un PDC o en un PCPI debido únicamente a ese motivo, y no a consecuencia de los cambios metodológicos y organizativos introducidos en estos programas.

Como se puede desprender del interrogante básico planteado, voy a centrar mi investigación en el curriculum prescrito, curriculum que, como dice Coll (2006), sí que condiciona con fuerza lo que sucede en las aulas, además de definir las intenciones educativas que la sociedad persigue. Debido al proceso de descentralización educativa que se ha desarrollado en España a raíz del modelo autonómico del Estado definido en la Constitución de 1978, los currícula establecidos en las distintas Comunidades Autónomas difieren bastante entre sí, por lo que he tenido que optar por analizar en profundidad los de una en concreto, eligiendo aquella de la que soy ciudadano, y que es

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El curriculum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

la más próxima a mi realidad y a la universidad en la que realizo el doctorado, la valenciana.

Además de ese interrogante principal ya señalado, me planteo también algunas cuestiones intermedias que espero me servirán para su contestación. Éstas son las siguientes:

- ¿Se plantea el legislador de la Comunidad Valenciana en el Programa de Diversificación Curricular y en el Programa de Cualificación Profesional Inicial objetivos, contenidos, competencias básicas, criterios de evaluación similares a los de 4º de ESO?
- ¿Se plantea el legislador de esta Comunidad un curriculum cuyos componentes del mismo sean equivalentes al menos a los establecidos en el Real Decreto de enseñanzas mínimas de 4º de ESO?
- ¿Se plantea el legislador valenciano al establecer el curriculum del Programa de Diversificación Curricular y el Programa de Cualificación Curricular Inicial proporcionar a los alumnos y alumnas de estos programas un nivel básico de aprendizajes que les garantice en su vida una misma igualdad de oportunidades y que les aleje de la exclusión social?

Para contestarlas, he intentado seguir los consejos de Wright Mills (1961: 233) acerca de la importancia de la reflexión “*Pensar es luchar por el orden y a la vez por la comprensión*”. He intentado buscar en esta afirmación el camino sistemático y la claridad de ideas que me llevaran a la mejor respuesta posible a las cuestiones formuladas.

6.2. LA ELECCIÓN METODOLÓGICA

6.2.1. El currículum prescrito como centro de la investigación

No es posible generar conocimiento científico sin una metodología rigurosa. Tenemos que elaborar planes de forma meticulosa para responder a las preguntas o cuestiones planteadas; lo contrario es el conocimiento vulgar. El procedimiento, la forma de hallar las respuestas, el camino utilizado para conseguir el fin, no puede ser cualquiera; tiene que tener fiabilidad (Arnal, Rincón y Latorre, 1999).

Para Taylor y Bodgan (1987: 15), el término metodología “*designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología.*”. Cualquier método puede ser eficaz; todo depende del propósito que se persigue y del contexto de la investigación (Cohen y Manion 1990; Hammersley y Atkinson 1994). En nuestro caso, hemos creído que, para contestar de la manera más adecuada y precisa a las preguntas planteadas, debíamos centrar nuestro estudio en el currículum prescrito, en la primera de las 6 fases del proceso curricular, del diseño y desarrollo del currículum, que se describen en el marco teórico. Tal y como allí indicábamos, el currículum prescrito corresponde a los mínimos legislados por la Administración y sirven de referencia a todos los centros escolares de un territorio: “*Son mínimos que actúan de referencia en la ordenación del sistema curricular, sirven de punto de partida para la elaboración de materiales, control del sistema, etc.*” (Gimeno, 1989: 123). Esas normas legales emitidas por la Administración son de importancia vital porque cualquier regulación legislativa tiene su influencia en la mejor o peor actividad de los centros escolares y en las trayectorias de los alumnos.

Hemos utilizado como fuentes de información la legislación que regula tanto la Educación Secundaria Obligatoria, como el Programa de Diversificación Curricular y el Programa de Cualificación Profesional. Hemos revisado el currículum prescrito por la Administración en estos tres “programas” y especialmente en sus últimos cursos -4º de ESO, 2º PDC y 2º PCPI-, todos ellos conducentes a la obtención del título de Graduado en ESO. Como he indicado anteriormente cada Comunidad Autónoma tiene su propio

curriculum, diferente al de las otras. Es por ello que me he centrado en la legislación estatal que regula las enseñanzas mínimas y en la de la Comunidad Valenciana.

A fin de evitar una excesiva extensión del estudio hemos elegido dos materias del curriculum: matemáticas y lengua castellana. La elección de estas dos no es debida, en ningún caso, a que abogemos por una mayor potenciación de las mismas en detrimento de otras que forman parte del curriculum prescrito y que también son relevantes, sino debido a que son dos asignaturas instrumentales, base y sustento de otras muchas.

Para el análisis de los datos se han establecido múltiples comparaciones entre los cuatro elementos curriculares que hemos mencionado en las cuestiones intermedias que nos planteábamos, es decir, objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas de los tres programas. Y hemos utilizado para el análisis comparativo de los datos tanto instrumentos cuantitativos como cualitativos. Arnal, Rincón y Latorre (1994: 217) sostienen la conveniencia de la utilización de los dos, pues *“es adecuado beneficiarse de lo mejor de ambos a través de su integración”*.

Un aspecto fundamental en la investigación ha sido la cuestión de la objetividad, aunque el juicio que emite el investigador en función de su propia ideología y de los conocimientos de la materia que posee no debemos considerarlo ni siquiera como algo negativo. La utilización exclusiva de los números para valorar no nos iba a dar mayor objetividad; la expresión de un juicio mediante un texto escrito no tiene por qué ser más subjetivo y menos justo. Para asegurar esa mayor objetividad hemos recurrido, en nuestro caso, a la puesta en común de varios expertos, basándonos en la creencia de que *“varias subjetividades coincidentes alcanzan un grado de objetividad aceptable, desde un punto de vista profesional”* (Casanova, 1995: 117). A esta manera de atenuar la subjetividad de cualquier juicio se le denomina intersubjetividad compartida, y se fundamenta en el consenso entre los participantes acreditados. En nuestro caso, a fin de alcanzar, en lo posible, la máxima objetividad en nuestros juicios, la técnica que hemos utilizado en la investigación es el método Delphi, al que a continuación nos referiremos.

6.2.2. La técnica Delphi y su aplicación a la investigación

La técnica Delphi es un proceso sistemático encaminado hacia la obtención, si es posible, de un consenso sobre un tema específico entre un grupo de expertos en una materia. Su fundamento se justifica en la menor subjetividad de las opiniones coincidentes de un grupo de expertos.

Las características básicas del método Delphi, según Landeta (2002), son las siguientes:

- a) Proceso iterativo: los expertos que toman parte en este proceso deben emitir su opinión en más de una ocasión. Por medio de sucesivas rondas la opinión de los participantes tiende a converger.
- b) Mantenimiento del anonimato de los participantes: Ningún miembro del grupo conoce las respuestas particulares de cada uno de los participantes; ni siquiera saben quiénes son los componentes del grupo.
- c) Retroalimentación o feedback controlado: Está demostrado, por medio de diversos experimentos, que los resultados del grupo son superiores a los individuales, gracias a la interacción que se produce entre ellos. Por ello al comienzo de cada nueva ronda se facilitan a cada experto participante los resultados globales del grupo.
- d) Respuesta estadística de grupo: se establece un determinado porcentaje de respuestas a partir del cual se presume que existe consenso entre los expertos. El cuestionario tendrá resultados tanto cuantitativos como cualitativos. Aunque las preguntas a contestar puedan ser de naturaleza cualitativa, la medición que se realiza del resultado es de carácter cuantitativo.

Para elegir a los expertos se ha de tener en cuenta el nivel de conocimientos que tienen sobre la problemática que se les plantea, y también se debe tomar en consideración que tengan diferentes visiones sobre la cuestión a la hora de elegirlos. No existe un número óptimo de expertos participantes, pero sí se ha constatado que hasta

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El curriculum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

alcanzar la cifra de siete el error disminuye considerablemente por cada uno que se añade, y también, que sobrepasar el número de 30 no es aconsejable (Landeta, 2002).

Como indica Igarza, no existe un número de rondas o fases adecuadas en Delphi, pero habitualmente son dos.

El número de rondas de encuestas es variable y es fijado en cada caso en función de la materia, de la cobertura y del horizonte. En una mayoría de casos, dos rondas parecen ser suficientes para abastecer a los expertos de la información apropiada, quedando en situación de comparar sus contestaciones anteriores con las de los restantes miembros del panel. El segundo cuestionario es siempre acompañado de la información estadística seleccionada sobre los que respondieron todos los miembros del panel y un recordatorio de su opinión inicial (Igarza, 2008:12).

Como ya he comentado, comenzamos a pensar en la posibilidad de utilizar esta técnica Delphi por la necesidad que los resultados que se obtuvieran de la investigación fuesen lo menos subjetivos posibles y no dependieran únicamente de mis juicios de valor sino de los de un grupo de expertos en las materias de matemáticas y castellano

Por las lecturas sobre esta técnica, sabía de las dificultades que podía tener en la respuesta a mi petición de colaboración, y también sabía que era primordial elegir bien a los expertos y que tuviesen un perfil variado. Había que iniciar el contacto con los mismos y hacerles llegar la información sobre el proceso y sobre qué aspectos les pedíamos su colaboración para que dieran su conformidad. También podría ser positivo dejarles todas las fases del proceso claras desde un principio para evitar deserciones tras la primera ronda.

Pues bien, a principios de diciembre de 2013 envié un correo electrónico a los expertos seleccionados para facilitar dicha información. Previamente había elaborado un texto tipo⁴⁸, tratando que fuese lo más atractivo posible para recibir el mayor número de respuestas, y que después personalicé para cada uno de ellos. En el correo les adjuntaba

⁴⁸ Anexo 1. Correo enviado a los expertos 1ª ronda Delphi.

una presentación explicativa del método Delphi⁴⁹, junto con un cuestionario en formato Excel tanto para matemáticas como para castellano⁵⁰. En este último se detallaba una relación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación que previamente había trabajado. Para su confección, con anterioridad había relacionado, en la medida de lo posible, cada uno de los objetivos de 4º de ESO con objetivos de mínimos del mismo curso y con los de 2º de PDC y 2º de PCPI, de manera que nos encontramos con una mayoría de objetivos idénticos o muy similares para todos los programas y otros, los menos, que no tenían relación con los de otros programas. A los expertos se les presentaban todos los posibles objetivos de estos cuatro currícula, no repitiendo ninguno que fuese idéntico o muy similar⁵¹. El mismo proceso se realizó para contenidos y para criterios de evaluación.

Los expertos tenían que decidir si cada uno de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que se les presentaban de la materia era básico o no básico, entendiendo por básico aquello que el alumno no puede ignorar, lo que es esencial para desarrollarse personal y profesionalmente en el futuro y para poder participar en la vida social. Si lo consideraban básico, lo tenían que relacionar con una o varias de las ocho competencias básicas⁵². Si lo consideraban no básico, tenían que justificar el porqué de su respuesta. En el otro adjunto, en la presentación del método Delphi se les explicaba en qué consistía este método, así como la colaboración exacta de lo que se pedía y una descripción de las ocho competencias básicas con las que tenían que relacionar lo que considerasen imprescindible.

⁴⁹ Anexo 2. Presentación del método Delphi 1ª ronda.

⁵⁰ Anexo 3. Cuestionario Delphi 1ª ronda.

⁵¹ Todo ese proceso es una parte fundamental en el inicio del trabajo de campo y está expuesto en la presentación de datos tanto de objetivos como de contenidos y de criterios de evaluación. Las tablas resultantes de las relaciones entre los ítems de los diferentes currícula se encuentran en los anexos 9, 10, 12, 13,14 y 15. En dichas tablas están también señalados en fondo naranja aquellos ítems que tras el proceso de Delphi han señalado los expertos como no básicos.

⁵² Las ocho competencias básicas son: comunicación lingüística, matemática, en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, en el tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, para aprender a aprender y en autonomía e iniciativa personal. Son las enumeradas en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de ESO, en su anexo I.

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

En total fueron 50 envíos por correo electrónico⁵³, de los que obtuvieron una respuesta positiva 20, es decir, un 40% de los expertos elegidos, 10 de la materia de matemáticas y 10 de la materia de castellano. La literatura al respecto habla de un riesgo alto de no contestaciones. Me hubiese gustado contar con más opiniones, pero sabíamos que a partir de 7 expertos las variaciones en los resultados no eran muy elevadas.

En la materia de matemáticas envié el cuestionario Delphi a 25 expertos: 4 a profesorado de ESO, 4 a profesorado del PDC y otros 4 a profesorado del PCPI- era primordial obtener respuestas por parte de los profesores y profesoras que imparten clase en los programas objeto de la tesis-, 4 profesores de universidad especialistas en la materia, otros 4 profesores de universidad específicos del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de matemáticas, 2 asesores de los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) de la Comunidad Valenciana, un experto internacional en la materia, un profesor autor de libros de texto para ESO y un especialista en educación compensatoria.

Tabla 6.1. Perfil de los expertos que han colaborado en la materia de matemáticas.

PERFILES DE LOS EXPERTOS	PETICIÓN DE COLABORACIÓN	EXPERTOS QUE COLABORARON
Profesorado de ESO	4	2
Profesorado de PDC	4	2
Profesorado de PCPI	4	2
Profesorado de universidad	4	2
Profesorado Máster Secundaria	4	1
Asesores del CEFIRE	2	0
Expertos internacionales	1	0
Autores libro de texto	1	1
Especialista compensatoria	1	0
Total	25	10

⁵³ Se dio la posibilidad a los destinatarios de hacerles llegar por correo ordinario la información que se les enviaba por e-mail; en algún caso se recurrió a este procedimiento.

Como he indicado anteriormente, al final, conseguí la colaboración de 10 de ellos: 2 de cada uno de los programas objeto de la tesis –ESO, PDC y PCPI-, el autor de libros de texto de matemáticas de ESO, dos profesores de universidad especialistas en la materia y otro profesor de universidad del Máster de Formación del Profesorado. En uno de los casos se compartía un doble perfil: el autor de libros de texto también era profesor de ESO. En la tabla 6.1 se encuentran relacionadas, según el perfil laboral de los expertos, tanto las peticiones de colaboración como los expertos que al final participaron en el Delphi en la materia de matemáticas.

En la materia de castellano intenté también la colaboración de 25 expertos, con una composición que, si bien no fue idéntica a la de matemáticas, intenté que fuese lo más similar posible. Fueron enviados e-mails con peticiones de colaboración a 4 profesores de cada uno de los programas que constituyen el objeto de la tesis -ESO, PDC y PCPI-, 4 profesores de la universidad especialistas en castellano, otros 5 profesores de universidad del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, un asesor del CEFIRE, un experto internacional, un autor de libros de texto de la materia en ESO y un especialista en educación compensatoria.

Tabla 6.2. Perfil de los expertos que han colaborado en la materia de castellano.

PERFILES DE LOS EXPERTOS	PETICIÓN DE COLABORACIÓN	EXPERTOS QUE COLABORARON
Profesorado de ESO	4	2
Profesorado de PDC	4	2
Profesorado de PCPI	4	2
Profesorado de universidad	4	1
Profesorado Máster Secundaria	5	1
Asesores del CEFIRE	1	1
Expertos internacionales	1	0
Autores libro de texto	1	1
Especialista compensatoria	1	0
Total	25	10

Después de todo el proceso de envío concreté la colaboración, también de 10 expertos en la materia de castellano: 2 profesores de cada uno de los programas, 2 profesores de universidad -uno especialista en la materia y otro del Máster de Formación del Profesorado-, un asesor del CEFIRE que también había colaborado en la confección de uno de los dos programas en la Comunidad Valenciana, y un autor de libro de texto. En dos de los casos también compartían un doble perfil: uno era profesor de la ESO y de universidad, y otro asesor de CEFIRE y profesor del Máster de Secundaria. Al igual que en la materia de matemáticas, en la tabla 6.2 hemos reflejado un resumen de las peticiones de colaboración y de los expertos que participaron en el método Delphi para castellano.

La composición del grupo de expertos que se había conseguido era muy variada, teniendo componentes de casi todos los perfiles en los que se había pensado previamente como idóneos. En un principio, se dieron tres semanas de plazo para que contestaran pero enseguida se apreció que el plazo era insuficiente. Al final, fueron dos meses exactos los que se tardó en recoger todas las colaboraciones.

Había que trabajar con todas ellas para ver sus respuestas y las explicaciones que habían dado de las mismas⁵⁴. Había que establecer un criterio de consenso que fijé en un número que consideraba razonablemente alto, el 80% de respuestas idénticas. Se dejó un plazo de un mes y medio para comenzar la 2ª ronda, que se inició a mediados de marzo 2014. Igual que en la primera ronda, redacté un texto tipo⁵⁵, que después también personalicé para enviarlo por e-mail junto con una breve explicación⁵⁶ de lo que tenían que hacer y un segundo cuestionario de Delphi⁵⁷, individualizado para cada experto, en el que tuvieran tanto sus respuestas de la primera ronda como los resultados globales del grupo, así como los comentarios aportados por todos los componentes, presentados en un color diferente para cada uno de ellos. Se trataba de darles la oportunidad, sólo en aquellas cuestiones, en que no había consenso, de que pudiesen cambiar sus respuestas,

⁵⁴ Anexo 4. Resultados globales 1ª ronda Delphi.

⁵⁵ Anexo 5. Correo enviado a los expertos 2ª ronda Delphi.

⁵⁶ Anexo 6. Presentación del método Delphi 2ª ronda.

⁵⁷ Anexo 7. Cuestionario Delphi 2ª ronda.

si lo consideraban oportuno, a la vista de los comentarios de los otros expertos. Por lo tanto, si sólo tenían que centrarse en donde no había acuerdo el trabajo sería menor que en la primera ronda. También en esta segunda fase había que dejar también un espacio de tiempo para recoger sus colaboraciones; en un principio se concedió un mes, pero después se alargó nuevamente el plazo a casi dos meses. Lo positivo de todo ello, y pese a lo que dice la literatura al respecto, es que no hubo ninguna deserción: los diez colaboradores expertos de cada materia volvieron a enviarme el Delphi con sus respuestas y comentarios.

Las respuestas consensuadas por los expertos de una manera ya definitiva en esta 2ª ronda⁵⁸ van a ser una de las bases para valorar las comparaciones que vamos a establecer tanto del curriculum de 2º de PDC como del de 2º de PCPI respecto al de 4º de ESO y al de enseñanzas mínimas de ese mismo curso. No obstante, siempre habrá cierta subjetividad en mis juicios de valor que, como hemos comentado anteriormente, además de ser inevitable, no tiene por qué ser necesariamente negativa. Además, los resultados del Delphi nos servirán para establecer un curriculum básico⁵⁹, definido por los expertos, compuesto por los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que a su juicio un alumno que se gradúa en ESO no puede ignorar.

6.2.3. Tres referencias de comparación. Categorías de análisis y valores

A) Referencias de comparación

Para tratar de contestar a los interrogantes fundamentales de la investigación, nos hemos centrado en el estudio de los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas del Programa de Diversificación Curricular y del Programa de Cualificación Profesional Inicial en su último curso –el que conduce a la obtención del título de graduado en ESO- en comparación con los ordinarios de Educación Secundaria, también en el curso en el que se consigue el graduado -4º-, tanto en los

⁵⁸ Anexo 8. Resultados globales 2ª ronda Delphi. En dicho anexo, en fondo verde aparecen todos los cambios que se han producido respecto a la 1ª ronda del Delphi.

⁵⁹ Dicho curriculum básico se puede observar en el capítulo 7, para las materias de matemáticas y castellano.

mínimos marcados por la Administración Central como en el currículum establecido en la Comunidad Valenciana. Además de estas dos referencias comparativas, hemos tomado una tercera, el currículum básico definido para 4º de ESO por los expertos en Delphi.

Hemos tomado la referencia del currículum de 4º de ESO determinado por el legislador valenciano para comprobar si lo que se busca con estos dos programas extraordinarios de atención a la diversidad en su último curso, 2º de PDC y 2º de PCPI, con currícula diferentes al del aula ordinaria es proporcionar unos conocimientos similares en una clase con menos alumnos y con una organización curricular diferente -definida en ámbitos-, o realmente lo que se pretende es separar los “malos alumnos” del resto, proporcionándoles un currículum inferior con el que obtener el graduado en ESO de una manera mucho más sencilla.

La segunda de las referencias, las enseñanzas mínimas legisladas por la Administración central, la adoptamos para comprobar si el currículum del 2º de PDC y del 2º de PCPI es al menos equivalente al currículum de las enseñanzas mínimas determinadas para 4º de ESO, que en el preámbulo del Real Decreto 1631/2006 en que se fijan, las definen como “*los aspectos básicos del currículo referido a los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación*”. Lo que queremos conocer es si, cuando menos, estos currícula diferenciados a los del aula ordinaria son similares a lo que define la Administración central como básico.

Por último, hemos tomado una tercera referencia de comparación, la del currículum básico definido por los expertos para 4º de ESO a través del Delphi -profesores universitarios y de enseñanza secundaria con un perfil laboral apropiado para la cuestión que estamos tratando-, a fin de comprobar si el currículum de 2º de PDC y el currículum de 2º de PCPI al menos intentan proporcionar a los estudiantes lo que a juicio de los expertos, constituye lo básico, lo que no puede ignorar un alumno que termina la educación obligatoria y básica. Por lo tanto, tenemos establecidas tres referencias con las que vamos a comparar el currículum de 2º de PDC y de 2º de PCPI: el currículum de 4º de ESO del aula ordinaria, y dos currícula que podemos denominar “básicos”: uno definido por la Administración y otro definido por los expertos.

B) Categorías de análisis

También hemos establecido dos categorías de análisis y una última, la tercera, que ha englobado a las otras, a fin de analizar pormenorizadamente la comparación entre objetivos contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas de los dos cursos objeto de la tesis, 2º PDC y 2º PCPI, con las tres referencias tomadas. Ha habido ocasiones en que este tipo de análisis minucioso ha resultado difícil de llevar a cabo, pero al final hemos conseguido salvar todos los obstáculos que se nos han presentado. En concreto, las categorías establecidas son las siguientes:

CANTIDAD: Equivale al número total de objetivos, de contenidos, de criterios de evaluación, y de competencias básicas en comparación con los elementos del curriculum del programa tomado como referencia: 4º ESO, mínimos de 4º ESO, o el curriculum básico consensuado por los expertos en el Delphi para ese mismo curso.

RELEVANCIA: Depende del número de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, únicamente tomando los básicos, que existen en el PDC y el PCPI en comparación con el número de básicos que se encuentran en cualquiera de las tres referencias tomadas -4º ESO, enseñanzas mínimas de 4º ESO y el curriculum básico de los expertos-. Para determinar qué es básico y qué no lo es, como hemos dicho anteriormente, se ha utilizado la opinión consensuada de los expertos, obtenida a través del método Delphi. Por lo tanto, el curriculum básico definido por ellos no sólo nos sirve como referencia, sino que va a ser el instrumento fundamental para determinar esta categoría. A lo largo del estudio hemos encontrado objetivos, contenidos y criterios de evaluación que se hallaban en 4º de ESO o en enseñanzas mínimas, y no en 2º de PDC y 2º de PCPI, es decir, estaban “ausentes” en estos programas. También, ha ocurrido al contrario en alguna ocasión. Lo que hemos intentado con esta categoría es valorar la trascendencia, la importancia de estos contenidos, objetivos y criterios de evaluación que no se encontraban en la legislación de alguno de los programas extraordinarios de atención a la diversidad, o incluso de los dos. Por último, cabe precisar que no tiene sentido utilizar esta categoría en las competencias básicas porque en ellas siempre se da esta condición. No tenemos

en cuenta en las competencias aquello que no es básico, de hecho la forma de establecer la equivalencia curricular en este componente es diferente a la de los otros tres.

Y como compendio de las dos anteriores, la tercera de las categorías de análisis:

EQUIVALENCIA CURRICULAR: Hemos intentado valorar en esta categoría de análisis los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas teniendo en cuenta tanto la cantidad de los mismos, así como su relevancia en el caso de los tres primeros elementos curriculares. En lo que respecta a las competencias básicas su equivalencia curricular se obtiene, como veremos en su momento, de manera diferente: concretamente, a partir de la síntesis de los valores obtenidos en la categoría de cantidad de objetivos, contenidos y criterios de evaluación⁶⁰. Se trataría de comprobar con esta categoría si el currículum de 2º de PDC y 2º de PCPI constituyen una herramienta de exclusión educativa o si por el contrario son equivalentes en sus diferentes elementos curriculares al de 4º de ESO, al de mínimos del mismo curso o al definido por los expertos a través de Delphi, en el sentido al que se refiere Escudero en el siguiente párrafo:

El currículum común y obligatorio ha de ser garantizado a todos: la única diversidad permisible habrá de ser la que pueda quedar plasmada en opciones formativas equivalentes; la atención a la diversidad no debería ser pretexto para un currículo diseñado y ofrecido a los que van a quedar rezagados, que pudiera ser percibido y valorado como "descremado": lo básico es ofrecer y garantizar a todos -por echar mano de una metáfora alimenticia- la dieta "básica". (...) No sólo igualdad formal de oportunidades, sino equidad de aquellas oportunidades necesarias para que todos logren el currículo común (Escudero, 2004: 8).

Otros muchos autores, entre otros Bolívar (2008), Gimeno (2013), Guarro (2002), Perrenoud (2012), también se refieren a la necesidad de que, en el caso de ofrecerse alternativas al currículum ordinario, éstas no sean de un rango

⁶⁰ En las competencias básicas no podemos recurrir a la categoría relevancia porque por definición todas las competencias tienen el calificativo de básico.

menor hasta el punto de ni siquiera proporcionar lo básico, aquello que es irrenunciable al alumno.

C) Valores asignados

Por último, a estas tres categorías enunciadas les hemos dado distintos valores. La elección de éstos ha sido fruto de la reflexión, con el objetivo de poder encasillar, de la forma más precisa posible, todas las posibilidades que se daban en la presentación de los datos. Se han tomado sólo en consideración los valores necesarios para poder atender a todas las casuísticas que se han presentado.

Se les ha asignado los mismos valores a las categorías de cantidad y de relevancia, aunque la significación en cada una de ellas es diferente como veremos. Se han establecido los valores en comparación con la referencia tomada en cada momento - 4º ESO, mínimos o curriculum básico-.

Como puede apreciarse a continuación, y también en la figura 6.1, en la fijación y definición de los valores asignados he tomado valoraciones amplias, que no pudieran llevarnos a ninguna duda; de hecho, la valoración de semejante se presenta en un margen de un 50%, entre un 25% inferior y un 25% superior. En concreto, tales valores son los cinco siguientes:

- MUCHO MAYOR: Es muy superior a la referencia. Mayor del 50%.
- MAYOR: Es superior a la referencia. Entre el 26% hasta el 50%.
- SEMEJANTE: Es similar a la referencia. Puede ser tanto un poco superior a la referencia como un poco inferior a la misma. Entre el 25% inferior y el 25% superior.
- MENOR: Es inferior a la referencia. Entre el 26% y el 50%.
- MUCHO MENOR: Es muy inferior a la referencia. Menor del 50%.

Figura 6.1. Valoraciones de las categorías de cantidad y relevancia.



A modo de ejemplo, y para poder seguir adecuadamente la lectura de los distintos cuadros, entendemos por cantidad menor, el supuesto en que el número de los objetivos, contenidos, criterios de evaluación o competencias básicas de los programas de 2º PDC o 2º de PCPI es inferior, entre un 26% y un 50 %, a alguna de las tres referencias tomadas como comparación.

También a modo de ejemplo entendemos por relevancia mucho menor la situación en que el número de cualquiera de los tres componentes estudiados del currículum⁶¹, puesto en comparación con la referencia tomada, es inferior al 50% de la misma, teniendo solamente en cuenta lo básico que han definido los expertos.

En el caso de la categoría de la equivalencia curricular, los valores son también los mismos y se han tenido en cuenta los de las otras dos categorías, al ser un compendio de ambas. De este modo, si coincide el valor de cantidad y el de relevancia, el valor de equivalencia curricular es el mismo que el de las otras dos categorías. Pero si no coincide se tomará el valor medio dando preponderancia a la relevancia sobre la cantidad. Por ejemplo, si la cantidad es semejante y la relevancia semejante, la equivalencia será también semejante. Si la cantidad es semejante y la relevancia mucho

⁶¹ Recordemos que, por su propia definición, no hemos podido valorar la relevancia en las competencias básicas.

menor, la equivalencia curricular será menor, por constituir el valor medio de ambas. Sin embargo, si la cantidad es menor y la relevancia mucho menor, la equivalencia será mucho menor porque se ha dado más importancia a lo básico -a lo relevante- que a la cantidad.

6.2.4. Múltiples comparaciones en y entre los cuatro elementos curriculares

Como anteriormente hemos indicado se han efectuado numerosas comparaciones en y entre los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas que hemos estudiado en el curriculum prescrito, tanto en la materia de matemáticas como de castellano:

1. Comparación de los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas de 2º de PDC y 2º de PCPI con las tres referencias tomadas -4º de ESO, enseñanzas mínimas y curriculum básico-, estudiando las categorías de cantidad, relevancia y equivalencia curricular.
2. Comparación de los resultados de dos de las referencias -4º de ESO y enseñanzas mínimas- con los obtenidos en la tercera referencia -el curriculum básico determinado por los expertos-, tanto en objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas.
3. Comparación de forma conjunta de los resultados obtenidos en las tres referencias mencionadas en objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas en 2º de PDC y 2º de PCPI.
4. Comparación entre los cuatro elementos curriculares estudiados -objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas- de los resultados obtenidos en las tres categorías analizadas tanto en 2º de PDC como en 2º de PCPI.
5. Comparación establecida en los cuatro elementos curriculares mencionados en 2º de PDC y 2º de PCPI, únicamente en la categoría de equivalencia curricular en las tres referencias tomadas.

6. Comparación en 2º de PDC y en 2º de PCPI entre las materias de matemáticas y de castellano en cada una de las tres referencias –conjuntamente- y teniendo en cuenta las categorías de cantidad, relevancia y equivalencia curricular.
7. Comparación en cada una de las dos materias de los dos programas extraordinarios de atención a la diversidad -2º de PDC y 2º de PCPI- en los cuatro elementos curriculares tanto respecto a 4º de ESO, como a enseñanzas mínimas y al currículum básico.
8. Comparación en cada una de las tres referencias, por separado, de los cuatro elementos curriculares: objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas, tanto en 2º de PDC como en 2º de PCPI.
9. Comparación en cada una de las referencias de los cuatro elementos curriculares y tanto en 2º de PDC como en 2º de PCPI: primero respecto a 4º de ESO, después respecto a las enseñanzas mínimas de 4º de ESO, y por último respecto al currículum básico.

Estas comparaciones que irán apareciendo en capítulos posteriores, en concreto en el 8 y en el 9, tratan de analizar los datos resultantes del trabajo de campo desde numerosas perspectivas, a fin de poder responder, de la manera más adecuada, a las preguntas planteadas al comienzo del trabajo de campo de la tesis.

Capítulo 7

EL CURRÍCULUM BÁSICO DEFINIDO POR LOS EXPERTOS

En este capítulo presentaremos el currículum básico que los expertos en las materias de matemáticas y castellano han consensuado a través de Delphi para el último de los cursos de Educación Secundaria Obligatoria, después de valorar todos los ítems que les hemos presentado de objetivos, contenidos y criterios de evaluación, más alguno que han añadido ellos.

En un primer apartado analizamos la importancia trascendental de dicho currículum en la investigación realizada, así como el proceso que nos ha llevado hasta él. En un segundo apartado exponemos todos los ítems que los expertos han valorado como básicos o imprescindibles, esto es, como aquello que un alumno que termina Educación Secundaria Obligatoria no puede ignorar.

7.1. PROCESO DE OBTENCIÓN DEL CURRÍCULUM BÁSICO A TRAVÉS DE DELPHI

El currículum básico se ha definido por los expertos a través del consenso alcanzado por ellos a través del método Delphi. La importancia de dicho currículum es fundamental en el desarrollo del trabajo de campo de esta tesis por dos motivos: primero porque es una de las referencias junto con 4º ESO y enseñanzas mínimas para

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

la comparación con el currículum de 2º de PDC y 2º de PCPI, y en segundo lugar, porque nos ha servido como fuente más “objetiva”⁶² de valorar la categoría relevancia.

Para llegar a este currículum básico, nuestra primera labor consistió en relacionar objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículum de 4º de ESO, mínimos, 2º PDC y 2º PCPI, a fin de presentar a los expertos todos los ítems que aparecían en ellos pero ninguno repetido⁶³.

Como se puede apreciar en la tabla siguiente, en la materia de matemáticas les presentamos para su valoración 16 objetivos, 39 contenidos y 15 criterios de evaluación. Además, si los expertos consideraban que faltaba algún ítem en algún elemento curricular, podían añadir los que considerasen. En esta materia, sólo un experto añadió un contenido para ser valorado por el resto. Se pasaron dos rondas de Delphi, cambiando los expertos de opinión tan solo en un contenido que añadieron a los básicos. Recordemos que el consenso se alcanzaba cuando se encontraba un 80% de valoraciones coincidentes.

Tabla 7.1. Resumen del número de ítems básicos en matemáticas tras las dos rondas de Delphi.

MATEMÁTICAS

	Presentados	Añadidos	Básicos 1º ronda	Básicos 2ª ronda
Objetivos	16	0	12	12
Contenidos	39	1	25	26
C. evaluación	15	0	14	14

⁶² Pensamos que las opiniones de distintos expertos coincidentes nos acercarían a una objetividad aceptable.

⁶³ En otro apartado, ya hemos explicado detenidamente este proceso cuyo resultado se encuentra en los anexos 9, 10, 12,13, 14 y 15.

En la materia de castellano como se puede observar en la siguiente tabla se presentaron 25 objetivos, 75 contenidos y 25 criterios de evaluación. Uno de los expertos añadió 4 criterios de evaluación. Los resultados del número de básicos determinados por los expertos varió en todos los elementos curriculares de una ronda a otra, de manera que en la segunda se añadieron 1 objetivo, 5 contenidos y 2 criterios de evaluación a los considerados como básicos.

Tabla 7.2. Resumen del número de ítems básicos en castellano tras las dos rondas de Delphi.

CASTELLANO

	Presentados	Añadidos	Básicos 1º ronda	Básicos 2ª ronda
Objetivos	25	0	15	16
Contenidos	75	0	34	39
C. evaluación	25	4	15	17

7.2 PRESENTACIÓN DEL CURRÍCULUM BÁSICO⁶⁴

El resultado obtenido después de las opiniones vertidas por los expertos tras las dos rondas del Delphi se concreta en un currículum básico para cada una de las materias estudiadas que a continuación exponemos.

7.2.1. Currículum básico de matemáticas

En matemáticas, los ítems considerados básicos por los expertos son los que siguen.

⁶⁴ Hemos considerado oportuno dejar el número de los distintos ítems de los elementos curriculares tal como se presentaron a los expertos, por ello no hay una correlación numérica. De esta manera, podremos apreciar la cantidad de los que no han sido considerado básicos, y también resulta apropiado para poder seguir adecuadamente las tablas resúmenes de los distintos elementos curriculares, tanto en matemáticas como en castellano, que irán apareciendo en el capítulo 8.

A) Objetivos

1. Incorporar al lenguaje y a las formas de argumentación habituales, distintas formas de expresión matemática para poder comunicarse de manera precisa y rigurosa, identificando los elementos lingüísticos, matemáticos y estadísticos básicos presentes en la información, analizando críticamente las funciones que desempeñan y sus aportaciones para una mejor comprensión de los mensajes.

2. Aplicar con soltura y adecuadamente las herramientas matemáticas adquiridas a situaciones de la vida diaria.

5. Identificar los elementos matemáticos (datos estadísticos, geométricos, gráficos, cálculos, etc.) presentes en los medios de comunicación, Internet, publicidad u otras fuentes de información, analizar críticamente las funciones que desempeñan estos elementos matemáticos y valorar su aportación para una mejor comprensión de los mensajes.

6. Identificar las formas y relaciones espaciales que se presentan en la vida cotidiana, analizar las propiedades y relaciones geométricas implicadas y ser sensible a la belleza que generan al tiempo que estimulan la creatividad y la imaginación.

7. Utilizar de forma adecuada los distintos medios tecnológicos (calculadoras, ordenadores, etc.) tanto para realizar cálculos como para buscar, tratar y representar informaciones de índole diversa y también como ayuda en el aprendizaje.

8. Actuar ante los problemas que se plantean en la vida cotidiana de acuerdo con modos propios de la actividad matemática, tales como la exploración sistemática de alternativas, la precisión en el lenguaje, la flexibilidad para modificar el punto de vista o la perseverancia en la búsqueda de soluciones.

10. Manifestar una actitud positiva ante la resolución de problemas y mostrar confianza en la propia capacidad para enfrentarse a ellos con éxito y adquirir un nivel de autoestima adecuado que le permita disfrutar de los aspectos creativos, manipulativos, estéticos y utilitarios de las matemáticas.

11. Integrar los conocimientos matemáticos en el conjunto de saberes que se van adquiriendo desde las distintas materias de modo que puedan emplearse de forma creativa, analítica y crítica.

12. Valorar las Matemáticas como parte integrante de nuestra cultura: tanto desde un punto de vista histórico como desde la perspectiva de su papel en la sociedad actual y aplicar las competencias matemáticas adquiridas para analizar y valorar fenómenos

sociales como la diversidad cultural, el respeto al medio ambiente, la salud, el consumo, la igualdad entre los sexos o la convivencia pacífica.

13. Iniciarse en el cálculo mental con las operaciones básicas partiendo de procedimientos intuitivos propios de las personas adultas.

14. Conocer los distintos sistemas de medida, así como los conceptos de proporcionalidad, tanto por ciento y representación gráfica de porcentajes, para entender su uso social.

15. Conocer y utilizar procedimientos algebraicos elementales y los conceptos básicos de estadística y probabilidad que tengan una aplicación real y funcional.

B) Contenidos

1. Utilización de estrategias propias del trabajo científico y matemático, como el planteamiento de problemas y discusión de su interés, la formulación y puesta a prueba de hipótesis y la interpretación de los resultados.

4. Confianza en las propias capacidades para afrontar problemas, comprender las relaciones matemáticas y tomar decisiones a partir de ellas.

5. Perseverancia y flexibilidad en la búsqueda de soluciones a los problemas y en la mejora de las encontradas.

6. Utilización de herramientas tecnológicas para facilitar los cálculos de tipo numérico, algebraico o estadístico, las representaciones funcionales y la comprensión de propiedades geométricas

7. Operaciones con números enteros, fracciones y decimales.

10. Notación científica. Operaciones sencillas con números en notación científica con y sin calculadora.

11. Potencias de exponente fraccionario. Operaciones con radicales numéricos sencillos.

12. Interpretación y utilización de los números y las operaciones en diferentes contextos, eligiendo la notación y precisión más adecuadas en cada caso.

13. Proporcionalidad directa e inversa. Análisis de tablas. Razón de proporcionalidad. Resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana en los que aparezcan relaciones de proporcionalidad directa o inversa

14. Los porcentajes en la economía. Aumentos y disminuciones porcentuales. Porcentajes encadenados. Interés simple y compuesto.

15. Utilización de calculadoras o la hoja de cálculo para organizar los datos, realizar los cálculos y generar los gráficos más adecuados.

16. Intervalos. Significado y diferentes formas de expresar un intervalo.

18. Valor numérico de polinomios y otras expresiones algebraicas.

19. Suma, resta y producto de polinomios.

20. Identidades notables: estudio particular de las expresiones $(a+b)^2$, $(a-b)^2$ y $(a+b) \cdot (a-b)$. Factorización de polinomios.

21. Resolución algebraica y gráfica de sistemas de dos ecuaciones lineales con dos incógnitas.

22. Resolución de problemas cotidianos y de otros campos de conocimiento mediante ecuaciones y sistemas.

24. Aplicación de la semejanza de triángulos y el teorema de Pitágoras para la obtención indirecta de medidas. Resolución de problemas geométricos frecuentes en la vida cotidiana.

25. Utilización de otros conocimientos geométricos en la resolución de problemas del mundo físico: medida y cálculo de longitudes, áreas, volúmenes, etc.

26. Iniciación a la geometría analítica plana: coordenadas de un punto; distancia entre dos puntos.

27. Funciones. Estudio gráfico de una función.

28. Características de las gráficas: crecimiento y decrecimiento, máximos y mínimos, continuidad, simetrías y periodicidad.

29. Interpretación de un fenómeno descrito mediante un enunciado, tabla, gráfica o expresión algebraica. Análisis de resultados utilizando el lenguaje matemático adecuado.

33. Análisis elemental de la representatividad de las muestras estadísticas.

34. Variable discreta: elaboración e interpretación de tablas de frecuencias y de gráficos estadísticos (gráficos de barras, de sectores, diagramas de caja y polígonos de frecuencias). Uso de la hoja de cálculo.

37. Azar y probabilidad. Idea de experimento aleatorio y suceso. Frecuencia y probabilidad de un suceso.

C) Criterios de Evaluación

1. Planificar y utilizar procesos de razonamiento y estrategias diversas y útiles para la resolución de problemas.

2. Expresar verbalmente, con precisión, razonamientos, relaciones cuantitativas e informaciones que incorporen elementos matemáticos, valorando la utilidad y simplicidad del lenguaje matemático.

3. Utilizar los distintos tipos de números y operaciones, junto con sus propiedades, para recoger, transformar e intercambiar información y resolver problemas relacionados con la vida diaria.

4. Calcular el valor de expresiones numéricas sencillas de números racionales (basadas en las cuatro operaciones elementales y las potencias de exponente entero que contengan, como máximo, tres operaciones encadenadas y un paréntesis), aplicar correctamente las reglas de prioridad y hacer un uso adecuado de signos y paréntesis.

5. Simplificar expresiones numéricas irracionales sencillas (que contengan una o dos raíces cuadradas) y utilizar convenientemente la calculadora científica en las operaciones con números expresados en forma decimal o en notación científica.

6. Aplicar porcentajes y tasas a la resolución de problemas cotidianos y financieros, valorando la oportunidad de utilizar la hoja de cálculo en función de la cantidad y complejidad de los números.

7. Resolver problemas de las ciencias y de la vida cotidiana cuyo planteamiento requiere una ecuación de primer grado o un sistema de dos ecuaciones con dos incógnitas, mediante el manejo de expresiones algebraicas sencillas o mediante métodos numéricos o gráficos, que facilitan las nuevas tecnologías, y que conducen a la solución del problema planteado, comprobando la idoneidad de la solución.

8. Utilizar instrumentos, fórmulas y técnicas apropiadas para obtener medidas indirectas en situaciones reales.

9. Conocer y utilizar los conceptos y procedimientos básicos de la geometría analítica plana para representar, describir y analizar formas y configuraciones geométricas sencillas.

11. Interpretar relaciones funcionales expresadas en forma de tabla, gráfica, expresión algebraica o enunciado, relacionar las distintas expresiones, presentar la información entre dos variables en función de los rasgos que la definen y que se quieren destacar, y extraer conclusiones sobre el fenómeno que representen. Determinar qué

tipo de función puede representar una relación cuantitativa de una situación, el modelo funcional que se ajusta más a los datos de una relación cuantitativa, usando los recursos tecnológicos necesarios (calculadora gráfica, ordenador, etc.).

12. Representar gráficamente e interpretar las funciones constantes, lineales, afines o cuadráticas por medio de sus elementos característicos (pendiente de la recta, puntos de corte con los ejes, vértice y eje de simetría de la parábola).

13. Determinar e interpretar las características básicas (puntos de corte con los ejes, intervalos de crecimiento y decrecimiento, máximos y mínimos, continuidad, simetrías y periodicidad) que permitan evaluar el comportamiento de una gráfica sencilla.

14. Elaborar e interpretar informaciones estadísticas presentadas en tablas y gráficas, y calcular y analizar los parámetros estadísticos más usuales, con medios tecnológicos (calculadoras, ordenadores, etc.).

15. Asignar e interpretar la frecuencia y la probabilidad en fenómenos aleatorios de forma empírica, como resultado de recuentos, por medio del cálculo o por otros medios.

7.2.2. Currículum básico de castellano

En la materia de castellano, los ítems considerados básicos por los expertos son los que siguen.

A) Objetivos

1. Comprender discursos orales y escritos para la adquisición de conocimientos relevantes a partir de diversas fuentes. Se pondrá el énfasis no sólo en el producto de la comprensión sino también en las estrategias que posibilitan y regulan el proceso.

2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.

3. Usar la lengua y desarrollar las habilidades implicadas en la interacción verbal para promover una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando

adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.

4. Reconocer las diversas tipologías de los textos escritos, incluidas sus estructuras formales, mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral, así como el uso correcto de los mismos.

5. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.

6. Conocer y valorar como patrimonio de todos los españoles la riqueza lingüística y cultural de España, y considerar, adecuadamente y con respeto, las diferentes situaciones que originan las lenguas en contacto en las comunidades bilingües.

11. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

12. Comprender textos literarios utilizando los conocimientos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos. Aprender sus posibilidades comunicativas para la mejora de la producción personal.

15. Utilizar la lectura como fuente de disfrute, información y aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico, cultural y personal.

16. Aprender y utilizar técnicas sencillas de manejo de la información: búsqueda, elaboración y presentación, con ayuda de los medios tradicionales y de las nuevas tecnologías.

17. Utilizar con progresiva autonomía los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.

20. Desarrollar la capacidad de observación y pensamiento crítico.

21. Aprender a trabajar por objetivos y proyectos, así como asumir y colaborar en el trabajo en grupo como un medio de aprender mediante la confrontación y el debate de opiniones.

23. Desarrollar actitudes críticas y comportamientos favorables hacia los problemas sociales actuales: salud, medioambiente, igualdad de género y convivencia pacífica.

24. Fomentar la autoestima y la resolución de conflictos dentro del aula y del centro.

25. Aprender a trabajar en equipo desarrollando actitudes de respeto, diálogo, cooperación, tolerancia y solidaridad.

B) Contenidos

2. Mediación para asegurar el éxito de la comunicación oral y escrita. Actuación como intermediario entre los interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa. Utilización de la interpretación oral y la traducción escrita, así como saber hacer resúmenes y paráfrasis de la lengua del emisor cuando el receptor no comprende el mensaje original. Utilización de los elementos no verbales de la comunicación para la comprensión perfecta de cualquier interlocutor.

3. Estructuras expositivas (conferencia, currículum, instancia, carta, correo electrónico, disposiciones legales, contratos, correspondencia institucional, folletos, mapas conceptuales, etc.).

4. Estructuras argumentativas (reclamación, recurso, editorial, columna de opinión, debate, correspondencia comercial, etc.).

8. Comprensión con un guión previo, de exposiciones o conferencias realizadas en el ámbito académico relacionadas con contenidos del ámbito

9. Exposición de la información tomada de varios medios de comunicación acerca de un mismo tema de actualidad, contraste de los diferentes puntos de vista y las opiniones expresadas por dichos medios, con respeto a las normas que rigen la interacción oral.

10. Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como soporte en las exposiciones orales.

11. Participación oral en situaciones de comunicación propias del ámbito académico, como son el trabajo en grupo, las puestas en común y la exposición de las dudas y dificultades sobre las tareas realizadas.

12. Adquisición de técnicas y mecanismos tendentes a afianzar el sentido de grupo, favorecer la relación interpersonal y la convivencia, y contribuir a la ocupación consciente del tiempo libre, a través de intercambios comunicativos.

13. Conocimiento y uso de las estrategias y las normas para el intercambio comunicativo: escucha atenta, exposición clara, respeto del turno de palabra;

participación mediante aportaciones, control de la impulsividad, comentarios orales y juicio personal que respete las sensaciones, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de las otras y los otros, y atención a las fórmulas de cortesía.

14. Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular la propia conducta.

15. Comprender textos pertenecientes a la comunicación interpersonal y con las instituciones: correspondencia comercial e institucional, contratos de trabajo, currículum personal, etc.

17. Comprensión de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios, y otras fuentes de información, como enciclopedias y páginas web educativas, incluyendo fragmentos de ensayos.

19. Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales, como participación en foros, solicitudes e instancias, reclamaciones, currículum vitae y folletos.

21. Composición, en soporte de papel y digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente textos expositivos, explicativos y argumentativos, elaborados a partir de la información obtenida en diversas fuentes y organizada mediante esquemas, mapas conceptuales y resúmenes, así como la elaboración de proyectos de aprendizaje e informes sobre tareas.

22. Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias y los conocimientos propios y como forma de regular la conducta.

23. Conocimiento de la diversidad lingüística de España (lenguas y dialectos).

27. Respeto por las sensaciones y por los sentimientos, las experiencias, las ideas, las opiniones y los conocimientos expresados por los hablantes de otras lenguas.

28. Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias lingüísticas, culturales, étnicas o de género.

29. Adopción de una actitud favorable a la comunicación respetuosa, fluida y gratificante, superando estereotipos y prejuicios socio-lingüísticos respecto a la valía e importancia sociocultural de las diversas lenguas, así como de sus variedades dialectales.

30. Conciencia positiva de la diversidad lingüística y cultural existente en el contexto social y escolar, como manifestación enriquecedora a la que se aporta y de la que se participa; condición necesaria para la adecuada integración de las personas procedentes de otros países, sociedades y culturas.

33. Conocimiento de las normas ortográficas, empleo de los términos apropiados en la explicación sobre el uso (sílabas tónicas, tilde diacrítica, etc.). Aprecio por su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística en los escritos.

36. La concordancia y el orden

37. Lectura en voz alta: el verso. Pausas, entonación y expresividad.

41. Identificación y uso de distintos procedimientos de conexión en los textos, con especial atención a conectores de causa, consecuencia, condición e hipótesis con la finalidad de comprender y expresar las relaciones que se establecen entre las ideas de un texto.

45. Locuciones y frases hechas.

47. Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas.

48. Lectura de textos de las literaturas de las lenguas constitucionales y de la literatura occidental.

49. Conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la historia de la literatura desde el siglo XIX hasta la actualidad relacionándolos con las obras comentadas.

52. Lectura comentada de novelas y relatos escritos desde el siglo XIX hasta la actualidad, que ofrezcan distintas estructuras y voces narrativas.

53. Lectura comentada y dramatizada de breves piezas teatrales contemporáneas, o de fragmentos, reconociendo las características del texto dramático. Diferenciación de los principales subgéneros literarios a través de las lecturas comentadas

54. Contacto, a través de la lectura, con las autoras y autores de literatura juvenil y general más relevantes de la propia cultura y de la cultura universal, tanto clásica como moderna.

55. Fomento de la lectura a través del contacto con autoras y autores en visitas al centro, lectura de reseñas y participación en otras actuaciones de animación lectora (presentaciones de libros, sesiones de libro-fórum, etc.) para consolidar el hábito lector.

Formar las preferencias personales, con sentido crítico, en la selección de libros y gusto por compartir sentimientos y emociones suscitados por la experiencia lectora.

56. Composición de textos de intención literaria y elaboración de trabajos sobre lecturas.

66. Técnicas de búsqueda de información en soportes tradicionales (fichas, bibliotecas, etc.) y en nuevos soportes (CD-ROM, DVD, Internet, etc.).

67. Utilización de las bibliotecas y de las tecnologías de la información y la comunicación de forma autónoma para la localización, selección y organización de información. Utilización de la biblioteca del centro, de las del entorno y de bibliotecas virtuales.

68. Uso con autonomía de diccionarios y correctores ortográficos sobre textos en soporte digital.

70. Interés por la buena presentación de los textos escritos, tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas (titulación, espacios, márgenes, párrafos, etc.).

73. La interpretación oral de símbolos, imágenes, planos y gráficos sencillos.

74. Selección entre los distintos lenguajes gráficos, plásticos y visuales, del más adecuado a las necesidades de expresión, integrando, si es necesario, dos o más lenguajes en las producciones creativas.

C) Criterios de evaluación

1. Comprender instrucciones y normas que regulan la interacción verbal del aula; seguir las explicaciones de clase y ser capaz de verbalizarlas en apuntes, notas; extraer las ideas básicas de noticias, reportajes, exposiciones y conferencias.

2. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión autónoma de los textos.

3. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra; organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.

4. Hacer uso de la mediación para asegurar el éxito de la comunicación oral y escrita. Actuar como intermediario entre los interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa. Utilizar la interpretación oral y la traducción escrita, así como saber

hacer resúmenes y paráfrasis de la lengua del emisor cuando el receptor no comprende el mensaje original. Utilizar los elementos no verbales de la comunicación para la comprensión perfecta de cualquier interlocutor.

5. Sintetizar oralmente el sentido global de textos escritos, de diferente tipo y distinto nivel de formalización, identificar sus intenciones, diferenciar las ideas principales y secundarias, reconocer posibles incoherencias o ambigüedades en el contenido, y aportar una opinión personal.

6. Elaborar el resumen de una exposición o debate oral sobre un tema específico y conocido; reflejar los principales argumentos y puntos de vista de los participantes.

7. Realizar presentaciones orales claras, ordenadas y bien estructuradas sobre temas relacionados con la actividad académica o la actualidad social, política o cultural que admitan diferentes puntos de vista y diversas actitudes ante ellos, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. Ajustarse a un plan o guión previo, seguir un orden lógico en la presentación de las informaciones y argumentos. Adecuar el lenguaje utilizado a la situación comunicativa y al contenido, con el fin de mantener la atención del receptor.

8. Identificar y contrastar el propósito en textos escritos del ámbito público y de los medios de comunicación; comprender instrucciones que regulan la vida social y procesos de aprendizaje complejos; inferir el tema general y temas secundarios; distinguir cómo se organiza la información; contrastar explicaciones y argumentos y juzgar la eficacia de los procedimientos lingüísticos usados.

9. Comprender y producir mensajes en los que se integren, el lenguaje verbal y lenguajes no verbales (icónico, gestual, musical), atendiendo a las principales características de la situación de comunicación y utilizando los procedimientos expresivos de los diferentes códigos

11. Integrar informaciones procedentes de diferentes textos sobre un tema, con el fin de elaborar un texto de síntesis en el que se reflejen tanto las principales informaciones y puntos de vista encontrados como el punto de vista propio.

12. Crear textos escritos de diferente tipo (narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos), en soporte de papel y digital; adecuar el registro a la situación comunicativa; utilizar su estructura organizativa, para ordenar las ideas con claridad y de forma coherente; enlazar los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, con un

vocabulario rico y variado; respetar los criterios de corrección gramatical y ortográfica. Valorar la importancia de planificación y revisión del texto.

17. Identificar el género al que pertenece un texto literario leído en su totalidad; reconocer los elementos estructurales básicos y los grandes tipos de recursos lingüísticos; emitir una opinión personal; utilizar estos conocimientos en la producción de textos de intención literaria.

18. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo especialmente a las innovaciones de los géneros y de las formas (versificación y lenguaje) en la literatura contemporánea.

19. Exponer una opinión sobre la lectura personal de una obra completa o fragmentos de cierta extensión, adecuada a la edad y relacionada con los periodos literarios estudiados teniendo en cuenta su pertenencia a un género determinado, el reconocimiento de los elementos estructurales básicos y los grandes tipos de recursos lingüísticos.

23. Planificar y llevar a cabo, individualmente o en equipo, la consulta de diversas fuentes de información, mediante el manejo de índices, fichas y otros sistemas de clasificación, en el marco de trabajos sencillos de investigación. Obtener información concreta y relevante sobre temas de interés previamente delimitados a partir de las consultas de diversas fuentes (encuestas, cuestionarios, documentos, escritos, etc.) elaborando la información recogida, sacando conclusiones y presentando esta información de forma verbal y gráfica.

25. Identificar los principales recursos utilizados por los medios de comunicación para la elaboración y difusión de informaciones y de opiniones.

29 Comparar y emitir juicio crítico y opinión acerca de textos escritos

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El curriculum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

Capítulo 8

EL CURRÍCULUM PRESCRITO.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

En este capítulo veremos de forma separada cómo son los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación y las competencias básicas en el currículum prescrito de 2º de PDC y 2º de PCPI, respecto a las tres referencias comparativas tomadas: 4º ESO, enseñanzas mínimas de 4º de ESO y el currículum básico definido por los expertos. Para establecer estas comparaciones analizaremos las tres categorías mencionadas en el capítulo anterior: cantidad, relevancia y equivalencia curricular.

El capítulo 8 está dividido en cuatro apartados, cada uno de los cuales se refiere a los respectivos elementos curriculares estudiados. En todos ellos se presentan en primer lugar los datos, a través de tablas resúmenes que se fundamentan en otras que se muestran en los anexos 9, 10, 12, 13, 14 y 15; y en segundo lugar se realiza un análisis exhaustivo de estos datos. Se ha tomado la decisión de presentar estas tablas en los anexos para que la tesis no resultara excesivamente densa, siendo fundamentales para comprender los resultados de dichas tablas resúmenes que se muestran en el apartado de “Presentación de los datos” en los elementos curriculares de objetivos, contenidos y criterios de evaluación, así como son también son la base de los ítems proporcionados para su valoración a los expertos en Delphi.

Por último, en cada uno de estos cuatro apartados se ha establecido una comparación entre los resultados obtenidos en las dos materias estudiadas: matemáticas y castellano.

8.1. OBJETIVOS

Comparar los distintos objetivos que se dan en 2º de PDC y 2º de PCPI con los de 4º ESO, enseñanzas mínimas y el curriculum básico definido por los expertos en Delphi nos permitirá determinar si los mismos son realmente iguales, o al menos similares entre ellos, a efectos de comprobar si la exigencia en las distintas vías que se establecen para conseguir el título de Graduado en ESO es cuanto menos parecida. A tal fin, el propósito del trabajo que a continuación se expone es efectuar dicho estudio comparativo en las dos materias que hemos elegido, matemáticas y castellano. En ambas se establecerán como referencia los objetivos que se definen en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, y éstos se pondrán en relación, si es posible, con objetivos similares –o en su caso, idénticos- definidos para PDC y PCPI.

También veremos su relación con los mínimos de Educación Secundaria Obligatoria. Según la Ley Orgánica de Educación de 2006 corresponde al gobierno fijar las enseñanzas mínimas. El Real Decreto 1631/2006 por el que se establecen las mismas en la ESO, precisa en su preámbulo que su finalidad *“es asegurar una formación común a todos los alumnos y alumnas dentro del sistema educativo español y garantizar la validez de los títulos correspondientes”* Es a las Comunidades Autónomas a las que corresponde establecer el curriculum de Educación Secundaria Obligatoria, del que formarán parte esas enseñanzas mínimas.

En principio, y aunque no son pocos los autores que dudan de que los objetivos mejoran la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, lo cierto es que cuanto con más claridad los definamos, más fácil resultará reflexionar y conocer qué tenemos que hacer para conseguir dicha finalidad. Con el establecimiento de objetivos se responde a la idea de *“clarificar un proceso, iluminarlo, haciendo explícito lo que se desea hacer, el tipo de situaciones formativas que se pretende crear, el tipo de resultados que se pretende llegar”* (Zabalza, 1997: 90). Es lo que se espera que el alumno haya aprendido: *“La enseñanza es una actividad intencional y esa intencionalidad consiste en el ejercicio deliberado de influencia sobre aquellos a los que se enseña.”* (Blanco, 2000: 205).

Tenemos necesariamente que hacer la distinción entre los objetivos que marcan las leyes, llamados normativos, y los que establecen los profesores en sus programaciones. El profesor en su programación no sólo debe referirse a los objetivos que fija el marco legal, sino que debe concretar los objetivos de cada unidad, los llamados objetivos didácticos. Ahora, de lo que se trata es de ver detenidamente los establecidos por el legislador, los normativos. Antes de entrar en ello, voy a hacer referencia a los propósitos del legislador en los dos programas objeto de nuestro estudio: PDC y PCPI.

a) Las intenciones previas del legislador en el tratamiento del PDC y PCPI son muy claras: introducir caminos distintos, pero que lleven al mismo fin. Así, en el preámbulo del Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana, podemos leer con una claridad absoluta este hecho:

A este fin, sirven la diversidad de programas y opciones que la Ley Orgánica de Educación⁶⁵ ha dispuesto, como los programas de diversificación curricular, que implican una adaptación a pequeños grupos de los contenidos de las materias fundamentales, para que el alumnado que haya presentado dificultades de aprendizaje a lo largo de su vida de estudiante pueda alcanzar las competencias básicas; los programas de cualificación profesional inicial, que abren una posibilidad de preparación para el mundo laboral, permiten alcanzar la titulación y continuar posteriormente hacia la formación profesional, proporcionando así nuevas oportunidades al alumnado; (...) En todos los casos, **se trata de caminos diferenciados para obtener objetivos básicos e iguales para todos, que permitan por igual la obtención del correspondiente título**, (...) (la negrita es mía).

No alberga, pues, ningún género de dudas cuál es el propósito del legislador. Es más, en el caso de los Programas de Diversificación Curricular lo vuelve a reiterar en el mismo Decreto, en el artículo 13.1: “...programas de diversificación curricular para que el alumnado que lo requiera, tras la oportuna evaluación, pueda alcanzar los objetivos de la etapa y el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, con una metodología específica a través de una organización de contenidos, actividades prácticas y materias diferente a la establecida con carácter general”. E incluso en la

⁶⁵ LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

propia regulación específica para el PDC –establecida en la Orden de 16 de junio de 2008, de la Conselleria de Educación, por la que se regula el programa de diversificación curricular en la Educación Secundaria Obligatoria- se hacen reiteradas alusiones a la idea de alcanzar los objetivos de la Etapa (Véase el preámbulo y los artículos 2, 3.9, y el 8.1 de la Orden antes citada).

b) No se puede decir lo mismo de los Programas de Cualificación Profesional Inicial. En el preámbulo de su legislación específica -la Orden de 19 de Mayo de 2008, de la Conselleria de Educación, por la que se regulan los mismos en la Comunidad Valenciana- se hace mención, en innumerables ocasiones, no a lo que señalábamos antes, alcanzar los objetivos de la Etapa, sino al carácter de programa previo, puerta de entrada hacia la Formación Profesional. Sí que es verdad que el segundo curso de PCPI es un curso voluntario, salvo, como nos indica el artículo 12 de la Orden anteriormente citada, para el alumnado escolarizado que lo haya iniciado a los 15 años, supuesto éste en que sí resulta obligatorio. En toda la legislación del PCPI no se dice nada de alcanzar objetivos iguales a los de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria; por el contrario, siempre se habla en términos genéricos de la consecución del título de Graduado en ESO.

En dicha Orden sólo se define el currículo para 1º de PCPI -sus objetivos, contenidos, metodología y evaluación-, pero no el correspondiente al 2º curso de este programa, en el que sólo nos remite a la legislación de la Educación para Adultos. Así, en su artículo 12, apartado 2.1.b, nos dice: “*Su organización, objetivos, contenidos y criterios de evaluación serán los correspondientes al nivel II del ciclo II de Educación Secundaria para Personas Adultas de la Comunitat Valenciana*”. No hay, pues, una legislación específica para el 2º curso de PCPI, esto es, para el curso que permite la obtención del Graduado.

A modo de precisión, cabe indicar que la Educación para Adultos a la que nos remite consta de dos ciclos: el primero, de programas de alfabetización y de iniciación a la formación básica, que puede tener una duración de hasta tres años; y el segundo ciclo es el conducente a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria, que consiste en unos programas que constan de dos años (Orden de 14 de Junio de 2000, de

la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se regula la implantación de los programas formativos dirigidos a la formación de personas adultas). En principio, por tanto, el nivel II a que hace referencia el artículo 12 de la Orden de los PCPI ha de entenderse que equivale al segundo año de este 2º ciclo.

Tal vez hubiese sido mucho mejor que el legislador valenciano hubiera fijado con total claridad los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del 2º curso de PCPI, como así lo hace para primero, porque lo que ha conseguido, a mi juicio, es llevarnos a un auténtico despropósito normativo. En la legislación de Educación para Adultos, en concreto en el Decreto 220/1999, anexo I, no se fijan los objetivos para el nivel II del ciclo II sino que se estipulan 63 objetivos generales de los dos ciclos que la forman. Es más, como dice el artículo 3.1.1 de la Orden, da libertad para secuenciar los objetivos y contenidos de esos dos ciclos como crean oportuno los centros, por lo que resulta imposible concretar cuáles son los correspondientes al nivel II del 2º ciclo, y por tanto, los de 2º de PCPI.

A la vista de estas referencias normativas generales, el propósito de los siguientes apartados es el de dar respuesta a una serie de preguntas que, como hemos visto en el marco teórico, nos tienen que llevar a concluir si en los programas extraordinarios de atención a la diversidad estamos en la senda de hacer un último esfuerzo por incluir al alumno -esto es, de ofrecerle lo mismo de diferente manera-, o si tal vez estemos ante una forma de quitarle “presión a la olla” -palabras de Escudero (2006: 7), que ya utilizamos con anterioridad-. En este segundo caso, la “olla” sería el aula ordinaria, y se trataría más de facilitar la labor al profesor de la misma que de realmente intentar que ese alumno con problemas de alcanzar los objetivos de la Etapa los pudiese lograr de otra forma.

Concretamente, las cuestiones a contestar en el análisis que a continuación se expone son las siguientes: ¿Son iguales o similares los objetivos que la ley establece para unos alumnos que para otros? ¿Están sujetos a la misma cantidad de objetivos? ¿Son relevantes los objetivos que tal vez no se encuentran en los programas extraordinarios de atención a la diversidad? ¿Es fiel el legislador cuando desarrolla los objetivos al propósito que se había marcado? Para ello, hemos dividido lo que queda

del apartado de Objetivos en dos partes, y en cada una de ellas hemos analizado las dos materias objeto de nuestro estudio: matemáticas y castellano.

8.1.1. Matemáticas

A) Presentación de datos

No podemos comparar objetivos específicos de 4º ESO y mínimos del mismo curso, con 2º PDC y con 2º PCPI porque este elemento del currículum, la legislación no lo define curso a curso, sino en el conjunto de la etapa o del programa. En Educación Secundaria Obligatoria⁶⁶ se concretan los objetivos generales de la etapa en 12, y son los que nos han servido de referencia para relacionarlos con los otros. En las enseñanzas mínimas⁶⁷ se presenta tan sólo un objetivo menos que en 4º de ESO, además existe coincidencia en la composición entre ambos, al tener que estar integradas las mismas en el currículum del curso.

Por su parte, en el Programa de Diversificación Curricular⁶⁸ se establecen los objetivos de todo el ámbito científico, no sólo de Matemáticas sino también de Ciencias de la Naturaleza, razón por la que dos objetivos de los trece fijados han sido desechados en el análisis, en concreto el ocho y el diez. De la misma forma, en el Programa de Cualificación Profesional Inicial⁶⁹ hemos tenido que seleccionar los que se referían a la materia de Procesos e instrumentos matemáticos de entre los sesenta y tres que se establecían con carácter general para todo el programa: en concreto, son los que van del

⁶⁶ Decreto 112/2007, de 20 de julio del Consell, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana.

⁶⁷ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

⁶⁸ Orden de 16 de junio de 2008, de la Conselleria de Educación, por la que se regula el programa de diversificación curricular en la educación secundaria obligatoria. Anexo I.

⁶⁹ Decreto 220/1999, de 23 noviembre por el que se regulan los programas formativos de formación de personas adultas. Anexo I. Apartado II.

18 al 28, ambos inclusive. En el anexo 9⁷⁰ se muestran tres tablas relacionadas con los objetivos legislados en matemáticas, conforme a los criterios indicados.

En la primera de las tablas que aparecen en dicho anexo hemos tomado como referencia los doce objetivos anteriormente citados que se fijan en Matemáticas en la Etapa, relacionándolos con aquellos de PDC, PCPI y mínimos de ESO que resultan más próximos. Al igual que en otras tablas que iremos presentando a lo largo de este capítulo –también en los objetivos de castellano, y en contenidos y criterios de evaluación de ambas materias-, se han puesto siempre en primer lugar los de 4º de ESO –en negrita-, en segundo lugar los correspondientes a mínimos en letra verdana –fácilmente distinguible- y posteriormente, los de PDC –en cursiva- y PCPI –en la letra que se ha hecho todo el trabajo-. En algunos casos se han presentado como “No aparece en la legislación” –porque no se han encontrado objetivos relacionados-, y, en cambio, en otras ocasiones aparecen varios objetivos dentro del mismo apartado de PDC o PCPI.

También, de la misma forma que en el resto de las tablas con fondo anaranjado se señalan aquellos objetivos que no han sido considerados básicos por los expertos que han colaborado en el método Delphi. A la consideración de los mismos para que decidieran si eran objetivos básicos o no lo eran se les han presentado todos los objetivos posibles de ESO, mínimos de ESO, PDC y PCPI. De los objetivos que estaban relacionados de estos cursos, lógicamente sólo se les ha facilitado uno de ellos elegido indistintamente de cualquiera de los cursos⁷¹.

Asimismo se les ha expuesto para su valoración los objetivos de 1º y 2º de PCPI que no tenían relación con los de 4º de ESO. El mismo procedimiento que en los objetivos de matemáticas se realizará en los de castellano, y en los ítems del curriculum correspondientes a contenidos y criterios de evaluación. En el caso de las competencias

⁷⁰ Anexo 9. Tablas de objetivos de matemáticas.

⁷¹ Uno tan sólo de los mostrados en cada subdivisión de las tablas en las que se enumeran los diferentes objetivos, contenidos y criterios de evaluación de 4º de ESO, enseñanzas mínimas, 2º PDC y 2º de PCPI, tanto de matemáticas como de castellano. Los presentados en cada una de las subdivisiones o son similares e incluso en algunos casos son idénticos entre sí.

básicas se seguirá un procedimiento específico que ya detallaremos en su correspondiente apartado de este capítulo.

En esa tabla 1, que se muestra en el anexo 9, puede comprobarse cómo hay objetivos de Enseñanza Secundaria Obligatoria que no aparecen entre los fijados para los PDC y PCPI. Pero lo cierto es que, en sentido inverso, también hay objetivos en este último programa que no aparecen en ESO y que se presentan en la tabla 2⁷² y 3⁷³, también presentes en ese mismo anexo.

En efecto, en la primera de ellas, la tabla número 2, aparecen tres objetivos adicionales, tomados de la legislación de Educación para Adultos, debido a que, como se ha dicho, no hay una específica para 2º PCPI y nos remite a ésta. En la tabla número 3, aparecen cinco objetivos más, esta vez obtenidos de la legislación de 1º PCPI⁷⁴. Hemos creído conveniente acudir a esta legislación por estar comparando objetivos de la etapa. Los cuatro primeros encuentran fácil equiparación con los objetivos de ESO, reforzando la vinculación entre objetivos. No obstante, el objetivo número siete añade una nueva relación con el objetivo del mismo número de ESO. Es por ello que lo hemos añadido en la tabla resumen cantidad de objetivos que expondremos más adelante. El último de los objetivos, en cursiva, no tiene relación y es más una metodología de trabajo –trabajo en proyectos y en grupos-.

A partir del análisis anterior, y a fin de examinar tanto la cantidad como la relevancia de los objetivos de 2º de PDC y 2º de PCPI que se relacionan con el currículum básico definido por los expertos, 4º de ESO y mínimos hemos realizado previamente la siguiente tabla que resume la comparación entre los mismos. Enumeramos los del currículum básico, en primer lugar, y comprobamos si aparecen objetivos similares en los otros dos cursos. Los que tienen el fondo anaranjado no han sido considerados como básicos por los expertos.

⁷² La tabla 2 del anexo 9 se denomina “Objetivos de Educación Adultos-2º PCPI no relacionados con objetivos de 4º ESO”.

⁷³ La tabla 3 del anexo 9 se denomina “Objetivos de 1º PCPI relacionados y no relacionados con objetivos de 4º ESO”

⁷⁴ Orden de 19 de mayo de 2008, de la Conselleria de Educación, Anexo I, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial en la Comunitat Valenciana.

Tabla 8.1. Resumen objetivos de matemáticas.

C.BÁSICO	4º ESO	MÍNIMOS	2º PDC	2º PCPI
1	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
2	SÍ	-	-	SÍ
3	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
4	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
5	SÍ	SÍ	SÍ	-
6	SÍ	SÍ	-	SÍ
7	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ, 1º PCPI
8	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
9	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
10	SÍ	SÍ	SÍ	-
11	SÍ	SÍ	SÍ	-
12	SÍ	SÍ	SÍ	-
13	-	-	-	SÍ
14	-	-	-	SÍ
15	-	-	-	SÍ
16	-	-	-	SÍ, 1º PCPI

B) Análisis de datos

También a partir de los datos obtenidos, en este apartado estableceremos las comparaciones entre los objetivos fijados en los dos programas extraordinarios de atención a la diversidad -PDC y PCPI- con las tres referencias que hemos tomado -4º ESO, mínimos del mismo curso y el currículum básico determinado por los expertos en Delphi-.

B.1) Comparación de 2º PDC y 2º PCPI con respecto a 4º ESO

La cantidad de objetivos de Educación Secundaria Obligatoria que sí se contempla en la legislación correspondiente al Programa de Diversificación Curricular en matemáticas es muy elevada. Como podemos observar en la tabla resumen, de los objetivos fijados para 4º de ESO sólo hay dos de ellos que, en principio, no se encuentran expresamente exigidos en la normativa establecida para los PDC –en

concreto, el 2 y el 6-. No obstante, la primera de estas omisiones podría ser matizada, aunque en nada cambiará la valoración de la categoría cantidad que seguirá siendo semejante. En realidad, el objetivo número 2 tiene similitudes con el uno, el tres y el cuatro, que sí se contemplan en la regulación de los PDC⁷⁵. Si tenemos en cuenta esta precisión podríamos considerar que el único objetivo no previsto en los PDC sería el número 6, pues nada se dice en sus objetivos respecto a la identificación de formas planas o espaciales. En cualquier caso, aun considerando que ambos objetivos de 4º ESO no se contemplan en el PDC, y siendo los dos relevantes, -básicos-, lo cierto es que, pese a ello y siguiendo el criterio que hemos establecido, al no haber una diferencia superior al 25% valoramos como semejantes los objetivos de ambos “programas”.

Respecto a la cantidad de objetivos del PCPI, hay cuatro de Educación Secundaria Obligatoria que no aparecen en este programa⁷⁶: el 5, que se prestaría a la utilización del ordenador -identificar los elementos matemáticos presentes en los medios de comunicación, internet, publicidad u otras fuentes de información-; el 10, que es un objetivo actitudinal -manifestar una actitud positiva ante la resolución de los problemas-; un objetivo, el 11, como es integrar los conocimientos matemáticos en el conjunto de saberes, se encuentra también ausente; y por último, el 12, que trata de relacionar las matemáticas con múltiples fenómenos sociales. Por tanto, una tercera parte de los objetivos de ESO no se contemplan en el PCPI; y todos ellos a juicio de los expertos son considerados como básicos, luego son de una gran relevancia. Sin embargo, como compensación a estas ausencias hay tres objetivos que sí se definen en la legislación de Educación para Adultos -la correspondiente a 2º de PCPI en la Comunidad Valenciana- y que no están definidos en 4º de ESO, y que no son considerados como básicos⁷⁷.

Por su parte, si comparáramos objetivos de PDC y PCPI llegaríamos a conclusiones muy similares que en las establecidas entre el PCPI respecto a 4º ESO, debido a que las coincidencias entre ESO y PDC son considerables, salvo, como hemos indicado antes, respecto a las formas planas o espaciales.

⁷⁵ Ver tabla 1, denominada “Objetivos legislación de matemáticas”, del Anexo 9.

⁷⁶ Ver tabla 1 del Anexo 9.

⁷⁷ Ver tabla 2 del Anexo 9.

Por todo lo dicho, podemos considerar tanto los objetivos del PDC como de los PCPI semejantes en equivalencia curricular a los de ESO en la materia de matemáticas, que no quiere decir que no existan las diferencias que ya hemos señalado. No obstante, considerando su conjunto, no podemos decir que no se trate de unos objetivos ambiciosos. En la tabla 8.2 hemos introducido, al igual que vamos a realizar en el resto de los análisis de datos, un cuadro resumen de las tres categorías estudiadas –cantidad, relevancia y equivalencia curricular-.

Tabla 8.2. Cuadro resumen de objetivos matemáticas. Comparación con 4º ESO⁷⁸.

OBJETIVOS	4º ESO	2ºPDC	2ºPCPI
Número total	12	10	12
Básicos	9	7	8
Excede Básicos⁷⁹	3	3	4
CANTIDAD	REFERENCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE
RELEVANCIA	REFERENCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE

⁷⁸ Al ser la primera de las tablas en que introduzco las valoraciones voy a explicar detenidamente los resultados para que el lector no tenga problemas en comprender las siguientes. La referencia en esta tabla es el curriculum de 4º de ESO que presenta un total de 12 objetivos: 9 considerados básicos por los expertos y 3 no básicos. Las valoraciones de las categorías cantidad y relevancia son de semejante porque en ninguna hay una diferencia superior al 25% respecto a la referencia. La cantidad de objetivos de 2º de PDC es inferior en dos sobre 12 que tiene 4º de ESO. $2/12*100= 16.7\%$. Es un 16.7% inferior a la referencia. En la cantidad de 2º PCPI, la diferencia es 0. En la categoría relevancia tenemos en cuenta únicamente lo básico. En 2º de PDC, la diferencia es de 2, es inferior en 2 objetivos básicos respecto a 4º de ESO, 7 frente a 9. $2/9*100= 22.2\%$. Es un 22.2% inferior a la referencia. En el caso de 2º de PCPI, tiene un objetivo básico menos, 8 frente a 9. $1/9*100= 11.1\%$. Es inferior en un 11.1%, por lo que no pasa del 25%, y, por lo tanto es semejante. Las equivalencias curriculares son semejantes en ambos programas porque también presentan esta valoración en las categorías de cantidad y de relevancia, y su resultado es un compendio de las mismas.

⁷⁹ Hay objetivos que los expertos han considerado como no básicos, como no imprescindibles. Les he dado el nombre en la tabla de “Excede básicos” en el sentido que los expertos también han utilizado en el Delphi de ser más propios de cursos superiores o de no ser tan esenciales. Lógicamente, la suma de “básicos” y “excede básicos” siempre nos dará el “número total” en las tablas.

B.2) Comparación de 2º PDC y 2º PCPI con respecto a mínimos de 4º ESO

Los comentarios que hemos realizado en el apartado anterior, tanto respecto a la cantidad como a la relevancia nos sirven en éste, pues como hemos indicado con anterioridad sólo hay un objetivo de enseñanzas mínimas en matemáticas que no aparece en 4º ESO. Además, habíamos hecho la matización respecto al mismo de que presenta similitudes con el objetivo uno, tres y cuatro que sí aparecen en el Decreto de mínimos.

Por lo tanto, respecto a las enseñanzas mínimas definidas por el gobierno central en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, y teniendo en cuenta tanto la cantidad como la relevancia, también podemos considerarlos equivalentes curricularmente el PDC y el PCPI.

Tabla 8.3. Cuadro resumen de objetivos matemáticas. Comparación con mínimos 4º de ESO.

OBJETIVOS	MÍNIMOS 4º ESO	2ºPDC	2ºPCPI
Número total	11	10	12
Básicos	8	7	8
Excede Básicos	3	3	4
CANTIDAD	REFERENCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE
RELEVANCIA	REFERENCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE

B.3) Comparación de 2º PDC y 2º PCPI con respecto al curriculum básico.

Aunque tanto en 2º de PDC como en 2º de PCPI la cantidad de objetivos es semejante al del curriculum básico determinado por los expertos en la técnica Delphi, presentan importantes diferencias en su composición. En el curriculum de 2º de PDC

sólo se contemplan 7 de los 12 objetivos que aparecen en el curriculum básico. Faltan algunos tan relevantes como la aplicación de herramientas matemáticas a la vida diaria, proporcionalidad, tanto por ciento, conocimientos básicos de estadística y probabilidad. Y en 2º de PCPI ocurre algo parecido, aunque coinciden los que no se encuentran entre los básicos: en este caso se echan en falta objetivos como manifestar una actitud positiva ante la resolución de problemas o integrar los conocimientos matemáticos en el conjunto de saberes que se van adquiriendo desde las distintas materias⁸⁰.

Por lo tanto, y teniendo en cuenta no sólo el número de objetivos sino también la relevancia y la preponderancia que damos a lo considerado como básico, la equivalencia curricular de ambos programas es menor a la del curriculum básico⁸¹. Aunque los dos programas extraordinarios de atención a la diversidad tienen un número de objetivos parecido o igual al curriculum básico definido por los expertos, no son equivalentes, debido a la ausencia de numerosos objetivos básicos, 5 en el caso de 2º de PDC y 4 en 2º de PCPI.

Tabla 8.4. Cuadro resumen de objetivos matemáticas. Comparación con curriculum básico.

OBJETIVOS	CURRICULUM BÁSICO	2ºPDC	2ºPCPI
Número total	12	10	12
Básicos	12	7	8
Excede Básicos	-	3	4
CANTIDAD	REFERENCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE
RELEVANCIA	REFERENCIA	MENOR	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	MENOR	MENOR

⁸⁰ Ver tabla 1 del Anexo 9.

⁸¹ Recordemos que la valoración de la equivalencia curricular se obtiene teniendo en cuenta los resultados alcanzados en las categorías de cantidad y de relevancia, y que, en caso de no poder encontrar un valor intermedio, damos preponderancia a la relevancia. Por ello, al ser la cantidad semejante y la relevancia menor, la equivalencia curricular es también menor.

En definitiva, de lo dicho hasta ahora respecto a matemáticas cabe concluir que, si establecemos la comparación con los objetivos de 4º de ESO o con sus mínimos, los objetivos fijados en el PDC y en el PCPI son equivalentes curricularmente, son muy similares. Sólo cuando realizamos la comparación con el curriculum básico decidido por los expertos podemos tener alguna duda de que el legislador no haya fijado unos objetivos ambiciosos para los dos programas. Como hemos indicado, no es una cuestión del número de los asignados, que es semejante a los del curriculum básico, sino de la composición de los mismos. Ello es debido a que se definen en el curriculum de 4º de ESO y en las enseñanzas mínimas objetivos que no son básicos -3 en ambos casos- y sin embargo, otros objetivos que sí merecen la consideración de los expertos de esta calificación se ha prescindido de ellos.

8.1.2. Castellano

A) Presentación de datos

Al igual que hemos hecho en matemáticas, también en castellano hemos trabajado con todos los objetivos que se establecían para toda la etapa de ESO, para los cuatro años. En la normativa, estos objetivos se establecen compartidos tanto para castellano como para valenciano (de ahí que se hayan omitido el 9 y el 11 porque no se refieren a la asignatura de castellano). En total, son 17 objetivos que nos han servido de referencia para compararlos con los del PDC y PCPI. En el decreto de enseñanzas mínimas se establecen 12 objetivos que están integrados en el curriculum de ESO. Por su parte, en el PDC se han manejado los objetivos de los dos cursos de todo el ámbito lingüístico y social y de ahí se han entresacado los relacionados con castellano: en concreto, los que van del ocho al 15, ambos inclusive, de los dieciséis existentes. Y respecto al PCPI, tenemos los objetivos generales de los dos ciclos de Educación para Adultos, los 63: de ahí hemos escogido los correspondientes al módulo, a la asignatura de castellano, es decir, los que van del uno al quince. En todos los casos, la legislación donde se encuentran los objetivos de castellano descritos es la misma que la de matemáticas, y está indicada a pie de página cuando vimos el correspondiente apartado⁸².

⁸² Ver página 286.

En las tres tablas que se encuentran en el anexo 10⁸³ mostramos las correspondientes relaciones entre los objetivos de castellano. En la primera tabla⁸⁴, nuevamente hemos colocado los relacionados para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, y a continuación, si los había, los mínimos y los de PDC y PCPI, y en caso contrario, hemos hecho constar que éstos no aparecían. En anaranjado hemos señalado los objetivos de la materia de castellano que han sido considerados como no básicos por los expertos a través del método Delphi⁸⁵.

Podemos ver en la tabla 1 del anexo 10 que hay objetivos de la materia de castellano que no se relacionan con otros de PDC y PCPI. Sin embargo, en sentido contrario, se encuentran objetivos de los PCPI que no aparecen en ESO, y que se presentan en las siguientes dos tablas del anexo. En la primera de ellas, la número 2, se plasman dos objetivos adicionales establecidos en la legislación de Educación para Adultos: uno de mucha sencillez -recordemos que son de los objetivos de los dos ciclos-; y el segundo, que hace hincapié en la importancia de tener una actitud crítica y reflexiva.

Por otra parte, al igual que hicimos con la materia de matemáticas, hemos creído conveniente explicitar los objetivos de 1º PCPI, debido a que si en ESO y en PDC se trabajan los objetivos de etapa y de programa, aquí también deberíamos tener en cuenta, como lo hemos hecho, los de los dos cursos. Éstos los vamos a presentar en la tabla 3 del anexo 10, que hemos dividido en tres partes. Una primera, con objetivos que añadían nuevas relaciones con respecto a los objetivos de ESO, y que en la tabla resumen aparecen en negrita. Una segunda parte, expuesta en letra normal, relativa a objetivos que ya estaban cubiertos y que se reiteran. Y una última parte, en cursiva, con objetivos que no tienen relación con los explicitados para la ESO, y que son, sobre todo,

⁸³ Anexo 10. Tablas de objetivos de castellano.

⁸⁴ La tabla 1 del anexo 10 se denomina “Objetivos legislación de castellano”.

⁸⁵ A la consideración de los expertos para que decidieran si eran objetivos básicos o no lo eran se les ha presentado todos los objetivos posibles de ESO, mínimos de ESO, PDC y PCPI. De los objetivos que estaban relacionados de estos cursos –se encuentran encuadrados en las distintas subdivisiones de las tablas de presentación de datos-, sólo se les ha facilitado uno de ellos elegido indistintamente de cualquiera de los cursos. También se les ha expuesto para su valoración los objetivos de 1º y 2º de PCPI que no tenían relación con los de 4º de ESO, en concreto los dos de 2º PCPI que se relacionan en la tabla 2 del anexo 10 y los seis últimos de 1º de PCPI que se encuentran en la tabla 3 del mismo anexo.

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

objetivos procedimentales y actitudinales, como el trabajo en proyectos y en grupos de trabajo, y el mantener una actitud crítica y reflexiva. El legislador parece que quiera prestar una mayor atención en el Programa de Cualificación Profesional Inicial a este tipo de objetivos.

Tabla 8.5. Resumen objetivos de castellano.

C.BÁSICO	4º ESO	MÍNIMOS	PDC	PCPI
1	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
2	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
3	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
4	SÍ	SÍ	-	-
5	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ, 1º PCPI
6	SÍ	-	SÍ	SÍ
7	SÍ	-	-	SÍ
8	SÍ	SÍ	-	-
9	SÍ	SÍ	SÍ	-
10	SÍ	-	SÍ	-
11	SÍ	SÍ	-	-
12	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
13	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
14	SÍ	-	-	SÍ
15	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
16	SÍ	-	SÍ	SÍ
17	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
18	-	-	-	SÍ
19	-	-	-	SÍ
20	-	-	-	SÍ, 1º PCPI
21	-	-	-	SÍ, 1º PCPI
22	-	-	-	SÍ, 1º PCPI
23	-	-	-	SÍ, 1º PCPI
24	-	-	-	SÍ, 1º PCPI
25	-	-	-	SÍ, 1º PCPI

En la anterior tabla hemos expuesto un resumen de los datos que se muestran en el anexo 10. Recordamos que en fondo anaranjado se presentan los objetivos que han sido considerados como no imprescindibles, no básicos por los expertos. Se establecen diecisiete objetivos propuestos para 4º ESO y en las enseñanzas mínimas aparecen doce objetivos. Se consiguen relacionar trece de ellos en el PDC y uno menos en el PCPI si incluimos el objetivo 5 hallado en la legislación de 1º PCPI. No obstante, también es cierto que, en PCPI, aparecen hasta ocho objetivos que no se encuentran en Educación Secundaria Obligatoria.

B) Análisis de datos

Vistos los datos, vamos ahora a analizar las tres categorías que hemos establecido: cantidad, relevancia y equivalencia curricular en base a unas tablas que iremos mostrando y que relacionan los objetivos de la materia de castellano tanto del PDC como del PCPI con cada una de las tres referencias que hemos tomado: curriculum básico, 4º ESO y mínimos.

B.1) Comparación de 2º PDC y 2º PCPI con respecto a 4º ESO

La cantidad de objetivos en la materia de castellano es muy diferente en el PCPI y en el PDC. Ello se debe principalmente a la inclusión de 6 objetivos que sí se encuentran en el curriculum definido para 1º de PCPI⁸⁶ –la mayoría de ellos como dijimos en su presentación actitudinales- y de otros dos que están en el curriculum de Educación para Adultos -2º PCPI-⁸⁷ y que tampoco aparecen en ESO. Debemos recordar que los hemos añadido porque los objetivos no están definidos curso a curso, sino en la totalidad de la etapa.

En el PDC no aparecen cinco objetivos que se encuentran en el curriculum de 4º de ESO, de los que sólo dos son considerados básicos por los expertos y tienen por tanto una gran relevancia: reconocer las diversas tipologías de textos escritos, y escribir y

⁸⁶ Ver tabla 2, denominada “Objetivos de Educación Adultos-2º PCPI no relacionados con objetivos de 4º ESO”, del Anexo 10.

⁸⁷ Ver tabla 3, denominada “Objetivos de 1º PCPI relacionados y no relacionados con objetivos de 4º ESO”, del Anexo 10.

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección. Los otros tres han sido considerados más propios de niveles superiores de enseñanza.

Por su parte, en el PCPI, el número de objetivos considerados básicos es incluso mayor que en ESO, hay tres objetivos más que gozan de esta condición que en esta etapa, aunque los dos señalados como básicos que no estaban en el PDC tampoco se encuentran en el PCPI.

Si el propósito inicial del legislador era conseguir unos objetivos similares que en la Educación Secundaria Obligatoria, parece que a la hora de concretarlos haya conseguido su finalidad. Es más, en el caso del PCPI, incluso son más ambiciosos que en dicha etapa.

Tabla 8.6. Cuadro resumen de objetivos castellano. Comparación con 4º ESO.

OBJETIVOS	4º ESO	2ºPDC	2ºPCPI
Número total	17	12	20
Básicos	11	9	14
Excede Básicos	6	3	6
CANTIDAD	REFERENCIA	MENOR	SEMEJANTE
RELEVANCIA	REFERENCIA	SEMEJANTE	MAYOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	SEMEJANTE	MAYOR

B.2) Comparación de 2º PDC y 2º PCPI con respecto a mínimos de 4º ESO

Aunque el resultado de equivalencia curricular, en el caso del PDC, en esta nueva comparación es el mismo -semejante-, que el obtenido en la realizada respecto a 4º ESO, observando los números y no los valores asignados a los mismos, vemos que los resultados son mejores. Esta tendencia, necesariamente se tiene que repetir en todas las comparaciones que realicemos en un futuro, pues, por su definición las enseñanzas

mínimas tienen que estar integradas en el curriculum de ESO, y su número en el mejor de los casos podría ser igual.

Llama la atención el caso del PCPI, que tanto en cantidad, como en relevancia, y consecuentemente en equivalencia curricular tiene un valor mucho mayor que la referencia de los mínimos fijados por el gobierno central como elementos básicos. Ello es debido a que la diferencia tanto en el número total -12 objetivos en el caso de enseñanzas mínimas y 20 en 2º de PCPI- como en el número de básicos -9 para mínimos frente a 14 en 2º PCPI-, es ostensiblemente mayor en este programa.

Tabla 8.7. Cuadro resumen de objetivos castellano. Comparación con mínimos de 4º ESO.

OBJETIVOS	MÍNIMOS 4º ESO	2ºPDC	2ºPCPI
Número total	12	12	20
Básicos	9	9	14
Excede Básicos	3	3	6
CANTIDAD	REFERENCIA	SEMEJANTE	MUCHO MAYOR
RELEVANCIA	REFERENCIA	SEMEJANTE	MUCHO MAYOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	SEMEJANTE	MUCHO MAYOR

B.3) Comparación de 2º PDC y 2º PCPI con respecto al curriculum básico

Si comparamos la cantidad de objetivos del PDC y del PCPI, su diferencia es muy importante, 12 objetivos en el caso del primero y 20 en el segundo. Pese a ello, aplicando el criterio que hemos establecido en sentido estricto, el valor que le asignamos en ambos casos para la comparación con el curriculum básico es el de semejante. Sin embargo, hay que precisar que uno –el PCPI- encuentra en el límite

superior de lo que delimita esa condición de semejanza, y otro –el PDC- en el límite inferior⁸⁸.

La comparación con el currículum básico vuelve a resultar la más exigente para ambos programas, y ello nuevamente es debido a que en el caso del PDC hay muchos objetivos que los expertos han considerado básicos y que no aparecen en él. Estos objetivos que hemos propuesto a los expertos y que los han determinado como básicos son provenientes del currículum del PCPI.

En el caso del PCPI, el balance es algo más favorable, pues la mayoría de objetivos del currículum básico aparecen en este programa; solo dos de ellos -los mismos mencionados en la comparación con 4º de ESO- no se incluyen en el PCPI.

Tabla 8.8. Cuadro resumen de objetivos castellano. Comparación con currículum básico.

OBJETIVOS	CURRÍCULUM BÁSICO	2ºPDC	2ºPCPI
Número total	16	12	20
Básicos	16	9	14
Excede Básicos	-	3	6
CANTIDAD	REFERENCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE
RELEVANCIA	REFERENCIA	MENOR	SEMEJANTE
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	MENOR	SEMEJANTE

En definitiva, tanto si establecemos la comparación con los objetivos de 4º de ESO como con sus mínimos, los objetivos fijados en el PDC y en el PCPI son equivalentes curricularmente. Es más, en el caso del PCPI es incluso de unas expectativas mayores. Sólo cuando establecemos la comparación con el currículum básico establecido por los expertos podemos tener alguna duda de que el legislador no

⁸⁸ La referencia tomada es el currículum básico que presenta 16 objetivos. En 2º de PDC se establecen 12, exactamente un 25% menos; y en 2º de PCPI 20, justo un 25% más. Por ello, ambos programas tienen la valoración de semejante, pues no sobrepasan el límite del 25% fijado.

haya fijado unos objetivos ambiciosos para los dos programas. Nuevamente, no es una cuestión del número de los establecidos sino de su composición, pues prescinde, sobre todo en el caso del PDC, de bastantes objetivos que los expertos han determinado como básicos. En el PCPI, en el peor de los casos, es al menos de una equivalencia curricular semejante al curriculum básico diseñado por los expertos.

8.1.3. Matemáticas-Castellano

Una vez presentados y comentados los datos de los objetivos del curriculum legislado por la Administración, tanto de matemáticas como de castellano, vamos a realizar una pequeña comparación entre ambas materias. Para ello, he creído que a efectos de primar la claridad, resulta mejor fijarnos de manera separada en las valoraciones obtenidas en 2º de PDC y 2º de PCPI, y en las tres maneras de comparación que hemos estado realizando.

En primer lugar, al igual que haré en la comparación entre las materias de matemáticas y de castellano en el resto de elementos estudiados del curriculum -contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas-, expondré los cuadros con los tres referentes comparativos, y a continuación, realizaré un comentario sobre los mismos.

A) 2º PDC

Las tablas relativas a 2º de PDC son las siguientes:

Tabla 8.9. Comparación objetivos matemáticas-castellano de 2º PDC con respecto a 4º ESO.

2º PDC

OBJETIVOS	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CANTIDAD	SEMEJANTE	MENOR
RELEVANCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	SEMEJANTE

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

Tabla 8.10. Comparación objetivos matemáticas-castellano de 2º PDC con respecto a mínimos de 4º ESO.

2º PDC

OBJETIVOS	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CANTIDAD	SEMEJANTE	SEMEJANTE
RELEVANCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	SEMEJANTE

Tabla 8.11. Comparación objetivos matemáticas-castellano de 2º PDC con respecto al currículum básico.

2º PDC

OBJETIVOS	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CANTIDAD	SEMEJANTE	SEMEJANTE
RELEVANCIA	MENOR	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	MENOR

La síntesis que podemos establecer al comparar los resultados obtenidos en la observación de las legislaciones de las materias de matemáticas y castellano es la misma para ambas asignaturas. El resultado es idéntico en equivalencia curricular entre ambas materias e incluso en todas las categorías, con la única excepción de la cantidad en la comparación con 4º de ESO. Por lo tanto, no podemos decir, en ningún caso que existan variaciones en el resultado dependiendo de las asignaturas estudiadas. Sí que se presentan, en cambio, dependiendo de la referencia comparativa, en 4º de ESO y mínimos, la equivalencia curricular es de semejante, y respecto al currículum básico es de menor.

B) 2º PCPI

Las tablas correspondientes a 2º de PCPI son las que siguen:

Tabla 8.12. Comparación objetivos matemáticas-castellano de 2º PCPI con respecto a 4º ESO.

2º PCPI

OBJETIVOS	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CANTIDAD	SEMEJANTE	SEMEJANTE
RELEVANCIA	SEMEJANTE	MAYOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	MAYOR

Tabla 8.13. Comparación objetivos matemáticas-castellano de 2º PCPI con respecto a mínimos de 4º ESO.

2º PCPI

OBJETIVOS	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CANTIDAD	SEMEJANTE	MUCHO MAYOR
RELEVANCIA	SEMEJANTE	MUCHO MAYOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	MUCHO MAYOR

Tabla 8.14. Comparación objetivos matemáticas-castellano de 2º PCPI con respecto al curriculum básico.

2º PCPI

OBJETIVOS	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CANTIDAD	SEMEJANTE	SEMEJANTE
RELEVANCIA	MENOR	SEMEJANTE
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	SEMEJANTE

En el PCPI, la situación no es equivalente en las dos materias estudiadas. En la materia de castellano los valores obtenidos en equivalencia curricular son siempre, al menos, un escalón superior. Incluso en el caso de la comparación con las enseñanzas mínimas hay una diferencia todavía más ostensible, mucho mayor en la materia de castellano frente a semejante en matemáticas. No podemos poner en duda que el legislador en el caso del castellano se plantea unos objetivos muy ambiciosos, incluso por encima de los de 4º ESO y las enseñanzas mínimas. En matemáticas también en esos dos casos son equivalentes curricularmente. La única excepción se da en la materia de matemáticas en la comparación con el curriculum básico, que tiene una valoración de menor, debido a la composición de los objetivos elegidos.

8.2. LOS CONTENIDOS

Una vez estudiadas las similitudes y las diferencias entre los objetivos de 2º PDC y 2º PCPI con respecto a 4º ESO, mínimos y curriculum básico, vamos a hacer lo mismo con los contenidos de estos cursos, analizando la legislación que les es propia.

Mientras que los objetivos responden a la pregunta ¿qué queremos conseguir de los alumnos?, los contenidos tienen que responder a la pregunta ¿qué queremos enseñar a los alumnos para conseguir los objetivos que nos hemos planteado? Por consiguiente, los contenidos son escogidos e impartidos en función de los objetivos planteados, no al revés. Los objetivos siempre son el punto de partida del resto de elementos de la programación; los contenidos deberán en principio corresponder a los objetivos que vimos en el anterior apartado. Habrá contenidos que hay que saber (conceptuales), habrá contenidos que hay que saber hacer (procedimentales) y habrá contenidos que comportan saber ser (actitudinales). No obstante, cuando aprendemos cualquier cosa, ésta habitualmente tiene componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales, siempre que no sea algo puramente mecánico. No es posible aprender de manera significativa los contenidos procedimentales desligados de los conceptuales y actitudinales. Ahora bien, como sostiene Pozo (2010: 69), *“cuanto más general es un contenido, más duraderas y generales son sus consecuencias para el alumno. Y así es de hecho. Muchos alumnos olvidan gran parte de los contenidos verbales que han aprendido en el aula, especialmente si los han memorizado en vez de comprenderlos,*

pero olvidan con mayor dificultad lo que han aprendido a hacer, los procedimientos, sus habilidades, destrezas y estrategias, y sobre todo sus actitudes, que cambian con tanta dificultad y lentitud”.

Para el profesor Gimeno, si hay una cuestión que debería ser fundamental en cualquier política educativa, es la de la selección de la cultura escolar, la determinación de cuáles son los contenidos que deben ser enseñados en las clases: esto es, establecer qué contenidos son indispensables y cuáles deben ser relegados, y en función de qué criterios.

Los contenidos que comúnmente pueden adquirirse en las instituciones educativas son elegidos o lo han sido alguna vez por alguien; se supone que representan el conocimiento o saber que más valoramos de todo el que potencialmente está disponible. El análisis de su vigencia debería ser una preocupación central de las políticas educativas y del sistema de formación del profesorado, para discernir qué validez tiene para nuestro alumnado en una sociedad que denominamos “de la información”, que tan fluida y volátil se nos presenta (Gimeno, 2014: 15).

Para Carbonell, los contenidos deberían ser elegidos en función de su *“relevancia, es decir, la adquisición de conocimientos básicos con valor cultural y social que nos ayudan a comprender la evolución multidimensional de la humanidad y a comprender el mundo en que vivimos.”* (Carbonell, 2014: 44).

Sin embargo, como podemos deducir del texto de Gimeno, los criterios de selección de los contenidos son últimamente otros muy distintos, favoreciéndose aquellos más “útiles” para las salidas profesionales y aquellos más fáciles de medición:

Para completar el panorama haremos una mención a las corrientes recientes que podemos observar a nuestro alrededor, que valoran los contenidos por dos criterios pragmáticos básicos: a) en tanto sirvan como base de la adquisición de destrezas profesionales para el mercado laboral (todo el sistema de difusión del conocimiento y, más en concreto, el que forma el sistema educativo, desde la Primaria hasta la Enseñanza Superior, se está formando a favor de la competitividad de la economía); b) con el efecto derivado de que será la evaluación el mecanismo para seleccionar como contenidos valiosos aquellos que sean más fáciles de comprobar que sirven para la adquisición de destrezas, no lo que sean más importantes (Gimeno, 2014: 16).

A) Los contenidos y las horas de docencia

Uno de los mayores problemas que se puede encontrar un profesor en la escuela es el gran número de contenidos que la Administración ha prescrito en un determinado curso y que hace que se sienta excesivamente presionado por terminar el temario, lo que provoca que en determinados aspectos, que son pilares de la materia que enseña, sea difícil que se detenga el tiempo necesario para que todos los alumnos los comprendan en profundidad. Esta obsesión por la acumulación de más y más contenidos hace que también el docente disponga de menos margen para adaptar la enseñanza y el ritmo de aprendizajes de los contenidos a las necesidades educativas de los alumnos que tiene en el aula.

Se ha producido una multiplicación imparable de los contenidos culturales que merecía la pena que todos los alumnos conocieran (...) Es decir se produce un crecimiento progresivamente mayor en un tiempo progresivamente menor (...) Por otro lado, las nuevas funciones atribuidas a la escuela (desarrollo democrático, conexión con el ámbito internacional, preparación para las nuevas tecnología, etc.) hacen que cada día aparezca con mayor nitidez la necesidad de variar los currícula, de abrir campos nuevos de trabajo escolar (educación cívica, laboratorios, lenguas extranjeras, prensa, medio próximo, investigación, etc.) Pero si esta apertura se realiza tan sólo a través de la acumulación de lo nuevo sobre lo antiguo, lo que se produce es un amontonamiento de áreas de trabajo y una dispersión de la implicación didáctica de los sujetos. Por ello se requiere aquí una selección de contenidos (Zabalza, 1997: 127).

Otra cuestión fundamental a tener en cuenta es el número de horas que se dedica en los distintos cursos a los contenidos prescritos. Uno de los interrogantes que me he planteado ha sido si los horarios que se les asigna a los programas extraordinarios de atención a la diversidad podrían tener influencia en dar más o menos contenidos, por este motivo he procedido a su análisis en la legislación de 4º ESO, 2º PDC y 2º PCPI⁸⁹. Los resultados de este análisis se resumen en la siguiente tabla.

⁸⁹ - Orden de 29 de Abril de 2008, de la Conselleria de Educación, en cuyo anexo se regula el horario de Educación Secundaria Obligatoria.

- Orden de 16 de Junio de 2008, de la Conselleria de Educación, por la que se regula el programa de diversificación curricular en la Educación Secundaria Obligatoria, artículo 4.

- Orden de 19 de Mayo de 2008, de la Conselleria de Educación, por la que se regulan programas de cualificación profesional inicial en la Comunitat Valenciana, artículo 12. Para 1º hay un modelo de horario en el Anexo II de la Orden. Para 2º sólo se marca la estructura horaria con mínimos.

Tabla 8.15. Número de horas semanales por materia en 4º ESO, 2º de PDC y 2º PCPI.

4º ESO		2º PDC		2º PCPI		
Matemáticas	4	Ámbito científico	6	Ámbito científico-matemático	6	
Biología	3*					• Científico: 4
Física y Química	3*					• Matemático: 2
Castellano	3	Ámbito lingüístico-social	6	Ámbito de Comunicación	6	
Valenciano	3					
Geografía	3					Ámbito Social	6

He introducido el asterisco en la tabla anterior porque, de acuerdo con el artículo 7.4 del Decreto 112/2007 de 20 de Julio del Consell, por el que se establece el curriculum de ESO, el alumno cursará tres materias de ocho posibles sobre las que puede elegir, de manera que puede dar 4 horas de Matemáticas obligatoriamente, pero también puede dar hasta 10 horas si opta por Biología y Física y Química.

Tanto en la legislación del PDC como en la del PCPI se habla de trabajar por ámbitos. Así, en la Orden de 19 de Mayo de 2008, en su artículo 12, se define la estructura curricular para 2º de PCPI en su apartado 1.2.a), distinguiendo los que se presentan en las tablas.

Analizando la materia de Matemáticas, podemos ver que en 4º ESO se le dedica 4 horas semanales, mientras que en el PDC se tienen que dedicar 6 horas a esta materia, pero conjuntamente con Física y Química, y con Biología. En el PCPI, tan sólo se le dedican 2 horas para una materia que es el sustento de otras muchas. Respecto a Lengua Castellana, mientras que en 4º ESO se le dedica 3 horas semanales, en el PDC se tienen que emplear 6 horas semanales en las tres materias que se engloban en el ámbito lingüístico y social (Castellano, Valenciano y Geografía). Sin embargo, en PCPI sí que

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

tiene una cobertura equiparable a 4º ESO, ya que sólo al ámbito lingüístico -castellano y valenciano- se le dedican 6 horas.

Por tanto, con la excepción del Ámbito de Comunicación en 2º de PCPI, podemos decir que los horarios sí que son una limitación para impartir contenidos similares en estos programas y en Enseñanza Secundaria Obligatoria. Si realmente se pretende aminorar las diferencias entre los alumnos, no parece que la solución deba residir en reducir horas lectivas en estos programas extraordinarios, sino más bien todo lo contrario⁹⁰.

B) Algunas precisiones sobre los contenidos a examinar

Antes de proceder a su análisis, resulta también oportuno ofrecer algunas indicaciones referidas a los contenidos de las materias que centran nuestra investigación en los distintos cursos que entran en la comparación, y que son importantes a la hora de enjuiciar los resultados obtenidos en el estudio.

a) En 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria y también en las enseñanzas mínimas de este mismo curso se distingue entre matemáticas A y matemáticas B. Como dice el artículo 7 del Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículum en esta etapa en la Comunitat Valenciana, *“la opción A tendrá carácter terminal y la opción B carácter propedéutico”*. Y también en el anexo en donde se explicita el currículum de matemáticas se dice: *“Los contenidos de Matemáticas de la opción A se orientan hacia un desarrollo más práctico y operacional de los conocimientos básicos de la materia, ofreciendo así a las alumnas y a los alumnos que cursen esta opción la posibilidad de resolver problemas relativos tanto a la actividad cotidiana como a otros ámbitos del conocimiento. Por su parte, la opción B, aún sin obviar los aspectos descritos en la opción A, incide más en los aspectos formativos, se tiende a un grado mayor de precisión en el lenguaje simbólico, en el rigor del razonamiento y en las representaciones formales”*. Para establecer comparaciones con los PDC y PCPI, hemos elegido matemáticas A, por ser la opción de menor dificultad para el alumnado, puesto que se ofrece a los que no quieren seguir en Bachillerato o si

⁹⁰También en el primer curso del PDC y del PCPI se presenta una reducción del tiempo dedicado a las materias de matemáticas y de castellano. Ver Anexo 11: “Horarios de 3º ESO, 1º PDC y 1º PCPI”.

quieren hacerlo, eligen opciones alejadas de las matemáticas. En lengua castellana, en este curso, no se hace ninguna distinción: se imparte la misma materia para todos los alumnos. De la misma manera en enseñanzas mínimas, en el RD 1631/2006, de 29 de diciembre, también se distingue lógicamente entre matemáticas A y B, eligiendo consecuentemente la primera de las opciones.

b) Como ya hemos nombrado con anterioridad, en los Programas de Diversificación Curricular se trabaja con ámbitos; no existe una materia denominada castellano ni matemáticas: la primera se encuentra en el ámbito lingüístico y social; y la segunda, en el científico. Los contenidos del PDC, al igual que los de ESO, se presentan en bloques, no así en los de PCPI. Es preciso indicar que es una forma de organizarlos; en cada uno de ellos nos encontramos con una relación de contenidos que al final son con los que hemos trabajado, al ser imposible hacerlo con la totalidad del bloque.

c) Cuando analizábamos los objetivos en el artículo 12.2.1.b. de la Orden de 19 de Mayo de 2008, también vimos que los contenidos del 2º curso de PCPI serían los correspondientes al nivel II del ciclo II de Educación Secundaria para Personas Adultas de la Comunidad Valenciana. Al igual que ocurría anteriormente, hubiese sido lógico pensar que dado que el legislador nos remite a ese nivel, nos hubiéramos encontrado con unos contenidos específicos para el mismo. Eso no es así, puesto que los contenidos tanto de los módulos (asignaturas) de Procesos e Instrumentos Matemáticos como del de Castellano están definidos para el ciclo I y II de Educación para Adultos, es decir, para los cinco años que dura toda esta enseñanza, desde los programas de alfabetización y de iniciación a la formación básica hasta el segundo ciclo conducente a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria. Por lo tanto, nos veremos obligados a comparar los contenidos de 4º ESO, enseñanzas mínimas del mismo curso y el curriculum básico consensuado por los expertos, también del mismo curso, con los de 2º de PDC del ámbito lingüístico y social y con los de Educación para Adultos definidos para los dos ciclos y aplicables al PCPI.

A través, por tanto, de la legislación específica de la Comunidad Valenciana⁹¹ y de la legislación estatal⁹² vamos a analizar si los contenidos que tienen que estudiar los

⁹¹ Los contenidos de 4º ESO de las dos asignaturas examinadas en el trabajo se encuentran en el Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria

alumnos de esos cursos son igualmente relevantes, es decir, si el PDC y PCPI son medidas curriculares que propician el logro de los aprendizajes básicos del currículo regular de la educación obligatoria o si lo que hacen es rebajar y devaluar los contenidos (Escudero, 2005b).

8.2.1. Matemáticas

A) Presentación de datos

Por lo que se refiere a matemáticas, en la tabla que se muestra en el anexo 12⁹³ analizamos y comparamos los contenidos de 4º ESO y mínimos, con los de 2º PDC y con los de 2º de PCPI, tomando como referencia los primeros. Los contenidos de 4º de ESO están agrupados en seis bloques, y en cada uno de ellos hay numerosos contenidos. Para poder hacer una comparación con más profundidad, he desmenuzado cada uno de los bloques y he ido comparando contenido a contenido. Los de Educación Secundaria Obligatoria aparecen en primer lugar y en negrita, y los mínimos, que también están divididos en bloques, se muestran a continuación en letra verdana. En fondo anaranjado hemos destacado los contenidos que en el Delphi se han considerado que no eran básicos⁹⁴.

En los Programas de Diversificación Curricular, lo primero que he hecho es escoger los bloques que estaban relacionados con las Matemáticas, descartando los otros; y al decantarme por el análisis contenido a contenido, aquí también he tenido que hacer lo mismo. Sí que quiero puntualizar que, pese a no trabajar por bloques, salvo a la hora de analizar los resultados, hay una coincidencia casi absoluta en el nombre de los

Obligatoria en la Comunitat Valenciana. En el anexo del mismo se fijan tanto los contenidos de 4º curso de lengua castellana como de matemáticas A. Los de 2º de PDC se encuentran en el anexo I de la Orden de 16 de junio de 2008, de la Conselleria de Educación, en el que se regula el programa de diversificación curricular en la educación secundaria obligatoria. Y los contenidos de 2º de PCPI, teniendo en cuenta lo dicho, se encuentran en el Decreto 220/1999, de 23 de noviembre, para la formación de personas adultas.

⁹² Los contenidos de las enseñanzas mínimas tanto de matemáticas A como de lengua castellana están regulados en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre.

⁹³ Anexo 12. Tabla de contenidos de matemáticas.

⁹⁴ A la consideración de los expertos para que decidieran si eran contenidos básicos o no lo eran se les ha presentado todos los contenidos posibles de 4º ESO, mínimos de 4º ESO, 2º PDC y 2º PCPI. De los contenidos que estaban relacionados de estos cursos, lógicamente sólo se les ha facilitado uno de ellos elegido indistintamente de cualquiera de los cursos. También se les ha expuesto para su valoración al resto de los expertos un contenido añadido por uno de ellos.

bloques de ESO y de PDC, no así en sus contenidos⁹⁵. Las coincidencias de PDC aparecen en tercer lugar precedidas de un guión, salvo que no hayamos encontrado ninguna relacionada, en cuyo caso, lo hemos hecho constar.

En el PCPI no hay bloques, sino veintidós contenidos para el módulo Procesos e Instrumentos Matemáticos de ambos ciclos. Se muestran en cuarto lugar, precedidos de un asterisco, salvo que no haya relación con los otros dos cursos, circunstancia que en su caso se señala.

A diferencia de lo que hicimos en el apartado de objetivos, he considerado no introducir en los contenidos de la legislación los correspondientes a 1º PDC y 1º PCPI porque no estamos comparando la totalidad de la etapa como en aquel caso, sino que, como hemos indicado al principio, comparamos los contenidos de legislación de cada curso: los de 2º PDC y 2º PCPI en comparación con 4º ESO, enseñanzas mínimas y el curriculum básico, que sí se encuentran delimitados por curso en su respectiva normativa.

La siguiente tabla es una síntesis de los contenidos de todos los programas que hemos relacionado en el anexo 12, apareciendo en fondo naranja los que no han sido considerados por los expertos como básicos. Además aparece el contenido número 40 -Medidas. Aproximaciones. Errores. Error absoluto. Error relativo- añadido por uno de los expertos para su valoración por el resto como básico o no básico, y que finalmente fue considerado como no básico.

Tabla 8.16. Resumen contenidos de matemáticas.

C. BÁSICO	4º ESO	MÍNIMOS	2º PDC	2ºPCPI
Bloque 1. Contenidos comunes				
1	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
2	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
3	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
4	SÍ	SÍ	SÍ	-
5	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
6	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

⁹⁵ Esta circunstancia se puede deber a la idea primigenia del legislador, repetida de manera reiterada por el mismo, de alcanzar objetivos y contenidos similares a los del aula ordinaria.

C. BÁSICO	4º ESO	MÍNIMOS	2º PDC	2º PCPI
Bloque 2. Números				
7	SÍ	-	SÍ	SÍ
8	SÍ	-	-	-
9	SÍ	-	-	-
10	SÍ	-	SÍ	-
11	SÍ	-	SÍ	-
12	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
13	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
14	SÍ	SÍ	-	-
15	SÍ	SÍ	SÍ	-
16	SÍ	SÍ	-	-
17	SÍ	SÍ	-	-
Bloque 3. Álgebra				
18	SÍ	-	SÍ	-
19	SÍ	-	-	-
20	SÍ	-	-	-
21	SÍ	SÍ	-	-
22	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
23	SÍ	SÍ	SÍ	-
Bloque 4. Geometría				
24	SÍ	SÍ	SÍ	-
25	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
26	SÍ	-	-	SÍ
Bloque 5. Funciones y gráficas.				
27	SÍ	-	SÍ	-
28	SÍ	-	-	-
29	SÍ	SÍ	SÍ	-
30	SÍ	SÍ	SÍ	-
31	SÍ	SÍ	SÍ	-
Bloque 6. Estadística y Probabilidad				
32	SÍ	SÍ	SÍ	-
33	SÍ	SÍ	-	-
34	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
35	SÍ	SÍ	SÍ	-
36	SÍ	-	-	-
37	SÍ	-	-	-
38	SÍ	SÍ	-	-
39	SÍ	SÍ	-	-
Añadido por los expertos				
40	-	-	-	-

También expongo a continuación una tabla resumen de contenidos de la materia de matemáticas, esta vez presentada por bloques de contenidos, lo cual puede facilitar la labor de análisis.

Tabla 8.17. Resumen de contenidos de matemáticas por bloques.

	C. BÁSICO	4º ESO	MÍNIMOS	2º PDC	2º PCPI
1. Contenidos comunes	4	6	6	6	5
2. Números	8	11	6	6	3
3. Álgebra.	5	6	3	3	1
4. Geometría	3	3	2	2	2
5. Funciones y Gráficos	3	5	3	4	∅
6. Estadística y Probabilidad.	3	8	6	3	1

B) Análisis de datos

En base a las dos tablas resúmenes anteriores, realizaremos diferentes comparaciones de los contenidos de matemáticas de 2º de PDC y 2º de PCPI respecto a las tres referencias tomadas, comenzando por 4º de ESO.

B.1) Comparación de 2º PDC y 2º PCPI con respecto a 4º ESO

Analizando en conjunto la cantidad de contenidos, podemos observar como de los 39 establecidos para 4º ESO, menos de dos terceras partes -24-, están relacionados con contenidos de 2º PDC, y en el PCPI ni siquiera una tercera parte de ellos -12-.

Si el análisis lo realizamos de una manera más minuciosa, bloque a bloque, vemos que en el Programa de Diversificación Curricular existen enormes diferencias en Estadística y Probabilidad, y también en Álgebra, y son menores las mismas en el resto de bloques de contenidos. En el Programa de Cualificación Profesional Inicial, esta situación de falta de contenidos similares todavía se agrava más: el bloque de Funciones y Gráficos es inexistente, y en el de Estadística y Probabilidad hay un solo apartado testimonial. La excepción, la constituye el bloque tercero, el de Geometría, que podríamos considerarlo parecido al de 4º de ESO: sólo hay uno de los tres contenidos que no está relacionado. Eso sí, en 2º de PDC es idéntico el bloque de Contenidos Comunes, que es “el eje vertebrador de los conocimientos matemáticos que abarca”. Este bloque hace referencia, entre otros, a un tema básico del currículum: la resolución de problemas. También en 2º de PCPI los contenidos en este bloque son muy similares abarcando casi la totalidad de los que se presentan en 4º de ESO, 5 de los 6.

Sobre todo en el PCPI, pero también en el PDC, los contenidos que no encuentran similitud con los de ESO son algunos muy relevantes⁹⁶, como no podía ser de otra forma, debido a la gran diferencia en el número de los mismos. Contenidos como interés simple y compuesto, intervalos, operaciones con polinomios, identidades notables, análisis elemental de funciones y análisis elemental de la representatividad de las muestras estadísticas no se encuentran en ninguno de los dos programas. Pero, son todavía más esenciales las lagunas en el PCPI, donde contenidos como raíces y el teorema de Pitágoras tampoco aparecen.

Podemos afirmar que la equivalencia curricular de contenidos en Matemáticas no es similar en 4º de ESO a la de 2º de PDC, porque hay un importante número de contenidos que no aparecen, circunstancia ésta que se agrava considerablemente en el PCPI. En el 2º de PDC la equivalencia curricular es menor y en el caso del PCPI mucho menor. De hecho, hay notables diferencias entre ambos programas extraordinarios: 2º PCPI presenta la mitad del número de contenidos que 2º de PDC; además entre ellos hay una considerable distancia en la relevancia de los respectivos contenidos.

⁹⁶ Ver tabla 1, denominada “Contenidos legislación de matemáticas”, del anexo 12.

Tabla 8.18. Cuadro resumen de contenidos de matemáticas. Comparación con 4º ESO.

CONTENIDOS	4º ESO	2ºPDC	2ºPCPI
Número total	39	24	12
Básicos	25	17	10
Excede Básicos	14	7	2
CANTIDAD	REFERENCIA	MENOR	MUCHO MENOR
RELEVANCIA	REFERENCIA	MENOR	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	MENOR	MUCHO MENOR

B.2) Comparación de 2º PDC y 2º PCPI con respecto a mínimos de 4º ESO

La situación varía considerablemente al comparar los contenidos de ambos programas con las enseñanzas mínimas. Ello es debido a que los contenidos añadidos en la Comunidad Valenciana para 4º de ESO han sido considerables, trece contenidos más. De hecho, la cantidad de contenidos de 2º PDC respecto a los mínimos es semejante, e incluso en el número de básicos está uno por encima, 17 en 2º de PDC y 16 en mínimos.

En cambio, en 2º de PCPI siguen observándose muy importantes diferencias, aunque son menores que en la comparación anterior, especialmente en la cuestión de la relevancia. Pese a ello, algunos en donde aspectos fundamentales y elementales de las matemáticas ya reseñados en el apartado anterior tampoco los encontramos en este programa, lo que nos previene no sólo sobre de la falta de similitud en el número, sino también en contenidos imprescindibles.

Tabla 8.19. Cuadro resumen de contenidos de matemáticas. Comparación con mínimos de 4º ESO.

CONTENIDOS	MÍNIMOS 4º ESO	2ºPDC	2ºPCPI
Número total	26	24	12
Básicos	16	17	10
Excede Básicos	10	7	2
CANTIDAD	REFERENCIA	SEMEJANTE	MUCHO MENOR
RELEVANCIA	REFERENCIA	SEMEJANTE	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	SEMEJANTE	MENOR

B.3) Comparación de 2º PDC y 2º PCPI con respecto al currículum básico

Si cuando analizábamos los objetivos, el currículum básico era más exigente que el de 4º de ESO, no sucede lo mismo en el caso de los contenidos, puesto que como podemos comprobar es inferior en cantidad en una tercera parte, 26 frente a 39. De los 40 contenidos propuestos en Delphi los expertos, por tanto, han considerado un buen número de ellos como no básicos.

Sin embargo, la comparación es bastante parecida a la que hemos establecido con 4º de ESO. De hecho la valoración final de la equivalencia curricular es idéntica, menor en el caso de 2º PDC y mucho menor en 2º PCPI. Todo ello es debido, especialmente en el caso de 2º de PCPI, a que estos programas presentan una cantidad de contenidos muy escasos y también a que faltan un gran número de los considerados por los expertos como esenciales, de gran relevancia.

En 2º de PDC, la cantidad de contenidos es muy parecida al número de contenidos del currículum básico, pero su composición es distinta, puesto que presenta

siete contenidos propios de niveles superiores –exceden de los básicos- y sin embargo no aparecen nueve que los expertos han considerado imprescindibles, básicos.

Tabla 8.20. Cuadro resumen de contenidos de matemáticas. Comparación con el currículum básico.

CONTENIDOS	CURRICULUM BÁSICO	2ºPDC	2ºPCPI
Número total	26	24	12
Básicos	26	17	10
Excede Básicos	-	7	2
CANTIDAD	REFERENCIA	SEMEJANTE	MUCHO MENOR
RELEVANCIA	REFERENCIA	MENOR	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	MENOR	MUCHO MENOR

En síntesis, los contenidos en la materia de matemáticas en 2º de PDC, y especialmente en 2º de PCPI no son equivalentes curricularmente en las tres comparaciones realizadas, salvo la excepción del primero de los programas mencionados en su comparación con las enseñanzas mínimas. Hay importantes diferencias tanto en número de contenidos como en la relevancia de los mismos, faltando sobre todo en el PCPI muchos que podemos considerar imprescindibles. En este programa, tanto en su comparación con 4º de ESO como con el currículum básico, su equivalencia curricular es mucho menor en todas las categorías estudiadas, teniendo menos de la mitad de los contenidos, y no sólo eso, muchos de los que faltan, como hemos señalado, son básicos.

8.2.2. Castellano

A) Presentación de datos

Al igual que hemos hecho con matemáticas, vamos a comparar los contenidos del currículum básico, 4º ESO, mínimos, 2º PDC y 2º PCPI, que aparecen en la legislación ya expuesta anteriormente, a través de tres tablas que se encuentran en el anexo 13⁹⁷.

En la primera tabla de dicho anexo aparecen en primer lugar y en negrita los contenidos de 4º ESO que hemos intentado relacionar con los dos programas extraordinarios de atención a la diversidad. Como se puede apreciar, están divididos en cinco bloques, en los que hemos ido analizando contenido a contenido, debido a la enorme dificultad y complejidad que tiene hacerlo en su globalidad. Después aparecen los contenidos de enseñanzas mínimas, también divididos en bloques. Además se han resaltado con fondo naranja los contenidos no básicos⁹⁸. Los contenidos del Programa de Diversidad Curricular aparecen en letra cursiva y en tercer lugar, y si no existe ninguno relacionado con los de 4º ESO se especifica. En 2º de PDC se trabaja en ámbitos, y de los seis bloques que constan en el ámbito lingüístico y social hemos desechado los dos primeros, al no tener relación con Lengua Castellana sino con Sociales. Hemos trabajado de igual forma que en Educación Secundaria Obligatoria, contenido a contenido, y no por bloques enteros.

En 2º de PCPI, como hemos hecho anteriormente en Matemáticas, hemos tenido que acudir a la normativa de Educación para Adultos. En ella hemos trabajado con los contenidos del módulo (denominación que recibe la asignatura en Educación para Adultos) de valenciano y castellano, y aparecen precedidos por un asterisco. No hemos

⁹⁷ Anexo 13. Tabla de contenidos de castellano.

⁹⁸ A la consideración de los expertos para que decidieran si eran contenidos básicos o no lo eran se les ha presentado todos los contenidos posibles de 4º ESO, mínimos de 4º ESO, 2º PDC y 2º PCPI. De los contenidos que estaban relacionados de estos cursos, sólo se les ha facilitado uno de ellos elegido indistintamente de cualquiera de los cursos. También se les ha expuesto para su valoración dos contenidos de 2º de PDC no relacionados con los de 4º de ESO, y que aparecen en la tabla 2 del anexo 13 denominada “Contenidos de 2º PDC no relacionados con contenidos de 4º ESO” y otros tres de 2º de PCPI tampoco relacionados, que se muestran en la tabla 3 del mismo anexo denominada “Contenidos de Educación Adultos-2ºPCPI no relacionados con contenidos de 4º ESO”.

tenido que descartar ninguno de ellos porque son comunes a ambas materias; no había ninguno específico para una sola de ellas.

Por otra parte, en la tabla 2 del anexo 13 no hemos podido establecer ninguna relación de los dos contenidos que se enumeran del PDC con los de 4º ESO, pese a tener claro que pertenecen al bloque 1c “Habilidades Lingüísticas. Leer. Comprensión de textos escritos”. Con todo, no he podido identificarlos en alguna medida con ningún contenido en concreto.

Del mismo modo, en la tabla número 3 del anexo 13 aparecen cinco contenidos de PCPI que no he podido ubicar: en los tres primeros casos porque no les veía ninguna relación con los de Enseñanza Secundaria Obligatoria; y en los dos últimos contenidos, aunque el primero lo relacionaría con el bloque 1c, y con el 1d “Habilidades lingüísticas. Escribir. Composición de textos escritos”, y el segundo con el 3d “Léxico”, no he podido precisar con qué contenido específico ligarlo. Al igual que ocurrió con la asignatura de matemáticas hemos considerado, por idénticas razones, no añadir a los contenidos los de 1º PDC y 1º PCPI.

En la siguiente tabla presentamos un resumen de los datos que aparecen en el anexo 13 sobre los contenidos de castellano. En ella hemos resaltado con fondo naranja los contenidos considerados como no básicos por los expertos.

Tabla 8.21. Resumen contenidos de castellano.

C.BÁSICO	4º ESO	MÍNIMOS	2º PDC	2º PCPI
Bloque 1. Comunicación				
Introducción				
1	SÍ	-	-	SÍ
2	SÍ	-	-	-
1A. Estructuras formales de texto.				
3	SÍ	-	-	-
4	SÍ	-	SÍ	-

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

C.BÁSICO	4º ESO	MÍNIMOS	2º PDC	2º PCPI
5	SÍ	SÍ	SÍ	
6	SÍ	SÍ	SÍ	
1B Habilidades lingüísticas .Escuchar, hablar y conversar.				
7	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
8	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
9	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
10	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
11	SÍ	SÍ	SÍ	-
12	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
13	SÍ	-	-	SÍ
14	SÍ	SÍ	-	SÍ
1C Habilidades lingüísticas. Leer. Comprensión de textos escritos.				
15	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
16	SÍ	SÍ	SÍ	
17	SÍ	SÍ	SÍ	-
18	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
1D Habilidades lingüísticas. Escribir. Composición de textos escritos.				
19	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
20	SÍ	SÍ	SÍ	
21	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
22	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Bloque 2. Lengua y Sociedad.				
23	SÍ	SÍ	-	SÍ
24	SÍ	SÍ	-	
25	SÍ	-	-	
26	SÍ	-	-	SÍ
27	SÍ	-	-	-
28	SÍ	-	-	-
29	SÍ	-	-	SÍ
30	SÍ	-	-	-

C.BÁSICO	4º ESO	MÍNIMOS	2º PDC	2º PCPI
Bloque 3. Conocimiento de la lengua				
3A. Fonética y Ortografía				
31	SÍ	-	-	-
32	SÍ	-	-	-
33	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
3B. Norma culta de la lengua				
34	SÍ	SÍ	SÍ	-
35	SÍ	-	-	SÍ
36	SÍ	-	-	SÍ
37	SÍ	-	-	-
38	SÍ	-	-	-
3C Gramática.				
39	SÍ	-	-	-
40	SÍ	SÍ	-	-
41	SÍ	SÍ	SÍ	-
42	SÍ	SÍ	SÍ	-
43	SÍ	SÍ	SÍ	-
3D Léxico.				
44	SÍ	-	-	-
45	SÍ	-	-	-
46	SÍ	SÍ		
Bloque 4. Educación literaria.				
47	SÍ	SÍ	-	SÍ
48	SÍ	-	-	-
49	SÍ	SÍ	SÍ	-
50	SÍ	SÍ	SÍ	-
51	SÍ	SÍ	SÍ	-
52	SÍ	SÍ		SÍ
53	SÍ	SÍ	SÍ	-
54	SÍ	-	-	SÍ

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

C.BÁSICO	4º ESO	MÍNIMOS	2º PDC	2º PCPI
55	SÍ	-	SÍ	-
56	SÍ	SÍ		-
57	SÍ	-	-	-
58	SÍ	-	-	-
59	SÍ	-	-	-
60	SÍ	-	-	-
61	SÍ	-	-	-
62	SÍ	-	-	-
63	SÍ	-	-	-
64	SÍ	-	-	-
65	SÍ	-	-	-
Bloque 5. Técnicas de trabajo				
66	SÍ	-	-	SÍ
67	SÍ	SÍ	SÍ	-
68	SÍ	SÍ	-	SÍ
69	SÍ			
70	SÍ	SÍ	SÍ	-
Otros				
71	-	-	SÍ	-
72	-	-	SÍ	-
73	-	-	-	SÍ
74	-	-	-	SÍ
75	-	-	-	SÍ

También, a continuación, expongo una tabla resumen de contenidos de la materia de castellano, esta vez presentada por bloques de contenidos, y que entiendo puede facilitar el análisis de los datos.

Tabla 8.22. Resumen de contenidos de castellano por bloques.

	C. BÁSICO	4º ESO	MÍNIMOS	2º PDC	2º PCPI
1 Comunicación. Introducción	1	2	Ø	Ø	1
1a Estructuras formales de texto	2	4	2	4	Ø
1b Escuchar, hablar	7	8	7	6	7
1c Leer	2	4	4	4	2
1d Escribir	3	4	4	3	3
2. Lengua y Sociedad	5	8	2	Ø	3
3a Fonética y Ortografía	1	3	1	1	1
3b Norma culta de la lengua	2	5	1	1	2
3c Gramática	1	5	4	3	Ø
3d Léxico	1	3	1	Ø	Ø
4 Educación Literaria	8	19	7	5	3
5 Técnicas de Trabajo	4	5	3	2	2

Existen otros cinco contenidos fuera de toda clasificación por bloques, son los dos de 2º de PDC no relacionados con contenidos de 4º de ESO, tabla 2 del anexo 13, y otros tres del PCPI que tampoco están relacionados, tabla 3 del mismo anexo. Todos ellos han sido presentados a los expertos en el Delphi para su valoración como básicos o no básicos, y estaban relacionado en la anterior tabla resumen, presentada contenido a contenido, bajo la denominación de “Otros”.

B) Análisis de datos

Una vez hemos presentado estas dos tablas resúmenes, vamos a comparar los contenidos de la materia de castellano respecto a las tres referencias que hemos elegido -4º ESO, enseñanzas mínimas y curriculum básico de los expertos-.

B.1) Comparación de 2º PDC y 2º PCPI con respecto a 4º ESO

Analizando la cantidad de contenidos de las tablas, nos damos cuenta de la gran diferencia entre 4º ESO y los programas de PDC y PCPI. Mientras que nos encontramos con 70 contenidos para 4º ESO, sólo se presentan 31 en el caso del Programa de Diversificación Curricular, y 27, todavía menos, en el Programa de Cualificación Profesional Inicial. Sí que es cierto que tenemos contenidos de ambos programas no relacionados con los de 4º ESO, pero son los menos. Por lo tanto, los contenidos de 2º PDC no están relacionados ni con la mitad de los de Educación Secundaria Obligatoria, pero la situación de los PCPI todavía es peor, al no hacerlo con casi las dos terceras partes de los mismos.

Si analizamos la cantidad de contenidos de la asignatura de castellano con más detalle, observaremos que tenemos bloques enteros y apartados también íntegros sin ningún contenido. Esto ocurre en el PDC, en el bloque segundo, el denominado Lengua y Sociedad, y en el apartado 1, Introducción a la Comunicación, y en el 3d, Léxico. Hay otros apartados que sí tienen contenidos relacionados con 4º de Educación Secundaria, pero presentan notables diferencias con el mismo: son los casos del apartado 3b, Norma Culta de la Lengua, que tan sólo tiene un contenido de cinco posibles; y el bloque cuarto, denominado Educación Literaria, con tan sólo cinco contenidos de diecinueve en 4º ESO.

Es evidente que tal diferencia en el número de contenidos tiene que llevar consigo que al menos algunas de las partes ausentes tengan una enorme relevancia. En el PDC⁹⁹, el bloque de Lengua y Sociedad, absolutamente sin contenidos, se refiere a la importancia de la lengua castellana en el mundo y su convivencia con el resto de lenguas del Estado, que no representa una cuestión menor, aunque apartados como el de Léxico, también sin contenidos, todavía puedan resultar de más importancia al tratarse de la riqueza en el vocabulario del alumno a la hora de escribir y de expresarse. En este mismo programa tenemos que fijarnos en aspectos absolutamente esenciales y básicos, y que apenas sí se consideran, como la Ortografía y la Educación Literaria.

⁹⁹ Ver tabla 1, denominada “Contenidos legislación de castellano”, del Anexo 13.

En el PCPI¹⁰⁰, podemos comentar prácticamente las mismas deficiencias, aunque puedan variar en algunos casos los apartados afectados. En este programa no se dedica ningún espacio a algo tan esencial como pueda ser la Gramática para una lengua, y se vuelve a caer en enormes lagunas de contenidos básicos que también se dan en PDC, como es el caso del Léxico y la Ortografía.

En consecuencia, la diferencia en los contenidos de castellano es abismal en ambos programas respecto a 4º de Educación Secundaria, por lo que no podemos hablar de que sean equivalentes curricularmente. Hay un gran número de contenidos de los que se ha prescindido, y además, son extraordinariamente relevantes al parecer de los expertos, por lo que en ningún caso podemos hablar de exigencia parecida en los niveles que son objeto de nuestro estudio.

Tabla 8.23. Cuadro resumen de contenidos de castellano. Comparación con 4º ESO.

CONTENIDOS	4º ESO	2ºPDC	2ºPCPI
Número total	70	31	27
Básicos	37	18	21
Excede Básicos	33	13	6
CANTIDAD	REFERENCIA	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR
RELEVANCIA	REFERENCIA	MUCHO MENOR	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	MUCHO MENOR	MENOR

B.2) Comparación de 2º PDC Y 2º PCPI con respecto a mínimos de 4º ESO

En su comparación con los mínimos de 4º ESO las conclusiones resultan diferentes a las alcanzadas respecto a los contenidos en castellano establecidos para 4º ESO en la Comunidad Valenciana. Ello se debe a la gran diferencia entre los mínimos

¹⁰⁰ Ver tabla 1 del Anexo 13.

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

fijados por la Administración Central y el currículum establecido para 4º de ESO por el legislador valenciano. El gobierno autonómico casi ha doblado su número, añadiendo 34 contenidos más al currículum, lo que cambia necesariamente la comparación de los dos programas objeto de nuestro estudio con las enseñanzas mínimas.

Al relacionarlo con ellas los valores en todas las categorías son idénticos, tanto en el PDC como en el PCPI, debido a que la cantidad, la relevancia y por tanto la equivalencia curricular son semejantes en los dos programas a los mínimos de 4º de ESO. Es cierto que en el caso del PCPI se está en el límite en cuanto a la valoración de la categoría cantidad -36 son los legislados en enseñanzas mínimas y 27 en este programa, exactamente un 25% menos-, pero en la categoría relevancia -en el número de básicos- presenta una cantidad de contenidos imprescindibles idéntica a la referencia que hemos tomado, -21 en ambos casos-.

En 2º de PDC, aunque un poco por debajo que en las enseñanzas mínimas tanto en el número de contenidos como en el número de básicos, su valoración es también semejante a la referencia, puesto que no llega a una diferencia superior al 25%.

Tabla 8.24. Cuadro resumen de contenidos de castellano. Comparación con mínimos de 4º ESO.

CONTENIDOS	MÍNIMOS 4º ESO	2ºPDC	2ºPCPI
Número total	36	31	27
Básicos	21	18	21
Excede Básicos	15	13	6
CANTIDAD	REFERENCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE
RELEVANCIA	REFERENCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE

B.3) Comparación de 2º PDC y 2º PCPI con respecto al currículum básico

Si comparamos la cantidad de contenidos del PDC y del PCPI, su diferencia es importante con respecto al currículum básico establecido para 4º de ESO por los expertos. En ambos programas, la equivalencia curricular es menor, especialmente en el caso del PCPI en donde tanto el número de contenidos pero sobre todo la relevancia de los mismos es bastante inferior. En el PDC, sin embargo, el número de contenidos es bastante similar, pero no ocurre lo mismo en el número de los básicos, que es inferior al del PCPI y se encuentra por debajo del 50% respecto a la referencia.

La comparación del currículum de 2º PDC y 2º PCPI con el currículum básico no es la más exigente en el caso de los contenidos de castellano. Ello es debido a que de los 75 contenidos planteados a los expertos, tan sólo 39 de ellos los han considerado como básicos, calificando casi la mitad como no básicos. El currículum establecido en la Comunidad Valenciana presenta una gran saturación de contenidos, lo que dificultará que el profesor pueda tener suficiente tiempo para tratarlos en profundidad y, por tanto, la adaptación de sus clases a una posible diversidad de su alumnado.

Tabla 8.25. Cuadro resumen de contenidos de castellano. Comparación con currículum básico.

CONTENIDOS	CURRÍCULUM BÁSICO	2ºPDC	2ºPCPI
Número total	39	31	27
Básicos	39	18	21
Excede Básicos	-	13	6
CANTIDAD	REFERENCIA	SEMEJANTE	MENOR
RELEVANCIA	REFERENCIA	MUCHO MENOR	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	MENOR	MENOR

A partir de lo dicho cabe, pues, concluir que tanto en el currículum de 4º de ESO como en el currículum básico los contenidos de la materia de castellano no son equivalentes curricularmente a los programas de PDC y PCPI, en todos los casos al menos es menor en su valoración.

Es destacable lo que sucede en la comparación de 2º de PDC con 4º de ESO donde en todas las categorías, tanto su número como su relevancia, es mucho menor: no presenta ni la mitad del número de los contenidos ni tampoco de los considerados como básicos respecto a la referencia tomada.

Sin embargo, si tomamos como referencia las enseñanzas mínimas de 4º de ESO, que como ya hemos indicado cuenta con 34 contenidos menos que el currículum de ese mismo curso, en todas las categorías estudiadas y en los dos programas se obtiene una equivalencia curricular algo inferior, pero al ser la diferencia no superior al 25%, la valoramos como semejante.

8.2.3. Matemáticas-Castellano

Igual que hicimos con los objetivos, también ahora, una vez examinados los contenidos prescritos en las dos materias que estamos estudiando, vamos a tratar de analizar las similitudes y las diferencias que se presentan entre ellas. Para ello nos vamos a servir de seis tablas, de acuerdo con las comparaciones que hemos realizado, tres de 2º de PDC y otras tres de 2º de PCPI.

A) 2º PDC

En primer lugar analizaremos el Programa de Diversificación Curricular, mostrando las tablas de las dos materias respecto a las tres referencias tomadas y añadiendo un comentario sobre las mismas.

Tabla 8.26. Comparación contenidos matemáticas-castellano de 2º PDC con respecto a 4º ESO.

2º PDC

CONTENIDOS	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CANTIDAD	MENOR	MUCHO MENOR
RELEVANCIA	MENOR	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	MUCHO MENOR

Tabla 8.27. Comparación contenidos matemáticas-castellano de 2º PDC con respecto a mínimos de 4º ESO.

2º PDC

CONTENIDOS	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CANTIDAD	SEMEJANTE	SEMEJANTE
RELEVANCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	SEMEJANTE

Tabla 8.28. Comparación contenidos matemáticas-castellano de 2º PDC con respecto al curriculum básico.

2º PDC

CONTENIDOS	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CANTIDAD	SEMEJANTE	SEMEJANTE
RELEVANCIA	MENOR	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	MENOR

La síntesis que podemos establecer al comparar los resultados obtenidos en la observación de las legislaciones de las materias de matemáticas y castellano en cuanto a sus contenidos, es muy parecida pero no idéntica. El resultado es el mismo en equivalencia curricular entre ambas materias en la comparación respecto a las enseñanzas mínimas y el currículum básico de los expertos, pero en el primero de los casos presentan contenidos semejantes respecto a la referencia, y en el segundo de los casos la valoración es menor. Sin embargo, en la comparación establecida respecto a 4º de ESO, los valores obtenidos en todas las categorías en castellano son muy negativos – mucho menor-, mientras que en la materia de matemáticas, aun siendo las valoraciones menores, no lo son tanto, -no llegan a superar el 50% de la referencia-.

B) 2º PCPI

A continuación, analizaremos el Programa de Cualificación Profesional Inicial, exponiendo los cuadros con las comparaciones respecto a las tres referencias manejadas.

Tabla 8.29. Comparación contenidos matemáticas-castellano de 2º PCPI con respecto a 4º ESO.

2º PCPI

CONTENIDOS	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CANTIDAD	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR
COMPLEJIDAD	MUCHO MENOR	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MUCHO MENOR	MENOR

Tabla 8.30. Comparación contenidos matemáticas-castellano de 2º PCPI con respecto a mínimos de 4º ESO.

2º PCPI

CONTENIDOS	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CANTIDAD	MUCHO MENOR	SEMEJANTE
COMPLEJIDAD	MENOR	SEMEJANTE
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	SEMEJANTE

Tabla 8.31. Comparación contenidos matemáticas-castellano de 2º PCPI con respecto al curriculum básico.

2º PCPI

CONTENIDOS	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CANTIDAD	MUCHO MENOR	MENOR
COMPLEJIDAD	MUCHO MENOR	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MUCHO MENOR	MENOR

En la comparación entre las materias de 2º PCPI, la situación es muy diferente a la vista para 2º de PDC. En la materia de castellano los valores obtenidos aun siendo negativos -salvo en la comparación con las enseñanzas mínimas-, son siempre un escalón superior que en matemáticas. Se puede observar como los contenidos que el legislador se plantea en 2º de PCPI, tanto en matemáticas como en castellano no son equivalentes curricularmente a sus referencias, salvo en el caso referido de castellano, en su comparación con el curriculum de mínimos, respecto a la que alcanza una valoración semejante.

8.3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

El término evaluación no se debe limitar a la valoración de los resultados obtenidos por los alumnos, pero tradicionalmente en España se ha localizado principalmente en este aspecto, fruto de una concepción de la enseñanza centrada en la selección del alumnado más preparado para continuar estudios hacia la universidad (Zabala, 1995). El sujeto de la evaluación ha sido el alumno, pero podría haber sido también el profesor, el centro educativo, el propio curriculum o la Administración.

Se ha enfocado más hacia una evaluación sumativa -que consiste en medir si el alumno o la alumna ha alcanzado el nivel exigido de aprendizajes-, y no tanto hacia una evaluación formativa de todo el proceso de aprendizaje que tuviese como finalidad la de ayudar al alumno de la forma más adecuada en cada momento.

Gimeno destaca entre todas las finalidades de la evaluación precisamente la que mide el aprendizaje de los alumnos, seleccionándolos y clasificándolos:

Las evaluaciones tienen de hecho varias funciones, pero una muy destacable: servir de procedimiento para sancionar el progreso de los alumnos por el curriculum secuencializado a lo largo de la escolaridad, sancionando la promoción de éstos. Dicha función reguladora del paso del alumno por el sistema escolar es inherente a la misma ordenación del curriculum como sistema organizado, y es difícil pensar en otra posibilidad. Los alumnos y el mismo profesor no distinguen procedimientos de evaluación realizados con propósito de diagnóstico de otros con función sancionadora de estados de aprendizaje con vistas a la promoción del alumno por el curriculum regulado dentro de la escolaridad. Aunque la educación obligatoria no sea selectiva, la evaluación realizada dentro de ella gradúa a los alumnos, los jerarquiza, porque así ordena su progresión (Gimeno, 1989: 374).

En la legislación de las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria se dice que *“Los criterios de evaluación de las materias serán referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos”* (art.10.3 Real Decreto 1361/2006). El legislador fija así unos criterios que tienen que servir al profesorado para medir el grado de adquisición de las competencias básicas y de los objetivos. De la misma forma se expresa el artículo 8.1, de la Orden de 16 de junio de 2008 por el que se regula el PDC y también el artículo 1 apartado IV del Decreto 220/1999, de 23 de noviembre, que se

refiere a la estructura del curriculum en la educación para Adultos –referencia de 2º del PCPI en la Comunidad Valenciana-.

Según Polo (2011: 2), *“los criterios de evaluación, que constan de un enunciado y una breve explicación, establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera que los alumnos hayan alcanzado al final de cada curso, con referencia a los objetivos y contenidos de cada materia y a la adquisición de las competencias básicas. Constituyen normas explícitas de referencia, criterios orientadores que serán desglosados y concretados por el profesorado en las programaciones didácticas”*. Para él, los criterios de evaluación, que también están redactados mediante infinitivos, podrían ser incluso considerados como objetivos de cada uno de los cursos; serían como unos objetivos a más corto plazo que los objetivos de etapa.

Hecho, pues, esta aproximación a su objeto y finalidad, a continuación vamos a analizar los criterios de evaluación que el legislador ha establecido en los diferentes programas. Antes, sin embargo, parece necesario efectuar algunas precisiones respecto a este elemento del curriculum, que a mi juicio resultan importantes a la hora de valorar los resultados obtenidos en el estudio.

a) Hemos visto en los contenidos de 4º de Educación Secundaria Obligatoria como se distinguía entre matemáticas A y B. En este otro elemento del curriculum, y consecuentemente con la elección anterior optamos por los criterios de evaluación también de matemáticas A, la opción que menos dificultades presenta para el alumno. En las enseñanzas mínimas, también se elige esta misma opción que se encuentra definida en el RD 1631/2006, de 29 de diciembre. Hay que recordar que, en cambio, en castellano se imparte la misma materia para todos los alumnos.

b) Como segunda advertencia, considero que al trabajar en el Programa de Diversificación Curricular en ámbitos he tenido que elegir los criterios de evaluación de la materia de castellano entre los pertenecientes al ámbito lingüístico y social, y lo mismo he hecho para matemáticas en el ámbito científico.

c) Finalmente, como también indicábamos en los contenidos de 2º de PCPI, el legislador valenciano no ha establecido unos contenidos ni criterios de evaluación definidos para este curso en concreto, sino que nos enviaba al nivel II del ciclo II de Educación Secundaria para Personas Adultas de la Comunidad Valenciana. Pero al ir a ella, como también ocurría en los contenidos, nos encontramos con unos módulos (asignaturas): Procesos e instrumentos matemáticos y Castellano que no se encuentran definidos para un curso sino para los dos ciclos, los cinco años, que dura la Educación para Adultos. Por lo tanto, la comparación establecida se ha realizado con todos los criterios de evaluación definidos en estos dos módulos, que abarcan la totalidad de los cursos de Educación para Adultos.

Efectuadas estas precisiones, y a la vista de la legislación reguladora de todos estos programas, a continuación veremos si los criterios de evaluación de 2º de PDC y 2º de PCPI son equivalentes curricularmente en las dos materias al de los otros programas con los que establecemos la comparación y que nos sirven de referencia.

8.3.1. Matemáticas

A) Presentación de datos

De entrada, por lo que se refiere a la materia de matemáticas, vamos a comparar criterios de evaluación específicos de 4º ESO y de los mínimos de este curso, con los de 2º PDC y 2º PCPI porque en este elemento del currículum, la legislación, al igual que ocurría con los contenidos, los define curso a curso. En las enseñanzas mínimas se presentan once, cuatro criterios de evaluación menos que en 4º de ESO. Como ya he señalado en el Programa de Diversificación Curricular, se establecen los criterios de evaluación de todo el ámbito científico, no sólo Matemáticas sino también Ciencias de la Naturaleza, razón por la que he descartado alguno de ellos. En el Programa de Cualificación Profesional Inicial he tomado la totalidad de los que se referían a la materia de Procesos e instrumentos matemáticos.

En el anexo 14¹⁰¹ se expone una tabla, al igual que hemos hecho con los objetivos y contenidos, en la que tomamos como referencia los 15 criterios de

¹⁰¹ Anexo 14. Tabla de criterios de evaluación de matemáticas.

evaluación definidos en la legislación para 4º de ESO, puestos en relación tanto con los criterios de enseñanzas mínimas, como con los del PDC y PCPI. En fondo anaranjado, como en otras ocasiones, se especifican los criterios de evaluación considerados como no básicos por los expertos en Delphi¹⁰². Para dotar de significado a estos datos, y en concreto, con la finalidad de analizar la cantidad y la relevancia de los criterios de evaluación de los programas extraordinarios de atención a la diversidad en su último curso, hemos confeccionado previamente la siguiente tabla que sintetiza la comparación realizada.

Tabla 8.32. Resumen criterios de evaluación de matemáticas.

C.BÁSICO	4º ESO	MÍNIMOS	PDC	PCPI
1	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
2	SÍ	SÍ	-	-
3	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
4	SÍ	-	SÍ	SÍ
5	SÍ	-	SÍ	-
6	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
7	SÍ	SÍ	SÍ	-
8	SÍ	SÍ	SÍ	-
9	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
10	SÍ	SÍ	-	-
11	SÍ	SÍ	SÍ	-
12	SÍ	-	SÍ	-
13	SÍ	-	SÍ	-
14	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
15	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

B) Análisis de datos

La tabla anterior nos será útil para comparar los criterios de evaluación establecidos en 2º de PDC y 2º de PCPI con las tres referencias que hemos tomado.

¹⁰² A la consideración de los expertos para que decidieran si los criterios de evaluación eran básicos o no lo eran se les ha presentado todos los criterios posibles de 4º ESO, mínimos de 4º ESO, 2º PDC y 2º PCPI. De los criterios de evaluación que estaban relacionados de estos cursos, lógicamente sólo se les ha facilitado uno de ellos elegido indistintamente de cualquiera de los cursos, han sido un total de 15.

B.1) Comparación de 2º PDC y 2º PCPI con respecto a 4º ESO

Existe una gran diferencia en los criterios de evaluación de los dos programas de atención a la diversidad en la comparación que establecemos con el currículum de 4º de ESO. El programa de 2º de PDC muestra unos criterios semejantes: en cantidad, sólo los diferencia en dos de ellos -expresión verbal del lenguaje matemático, que es considerado básico por los expertos; e identificar relaciones cuantitativas y determinar el tipo de función que puede representarla, que en cambio ha sido calificado por los especialistas como no básico-. En el caso del PCPI, su valoración de la categoría equivalencia curricular está prácticamente en el límite de mucho menor -15 criterios de evaluación en 4º ESO y 7 en 2º de PCPI-. Hay una gran diferencia en cantidad y en relevancia en los criterios de evaluación, justo la mitad de los criterios calificados por los expertos como básicos -14 frente a 7- no aparecen en 2º PCPI¹⁰³: entre ellos, utilizar convenientemente la calculadora científica y resolver problemas de la vida cotidiana que requieren ecuaciones de primer grado.

Tabla 8.33. Cuadro resumen de criterios de evaluación de matemáticas. Comparación con 4º ESO.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	4º ESO	2ºPDC	2ºPCPI
Número total	15	13	7
Básicos	14	13	7
Excede Básicos	1	-	-
CANTIDAD	REFERENCIA	SEMEJANTE	MUCHO MENOR
RELEVANCIA	REFERENCIA	SEMEJANTE	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	SEMEJANTE	MENOR

¹⁰³ Ver tabla 1 del Anexo 14.

B.2) Comparación de 2º PDC y 2º PCPI con respecto a mínimos de 4º ESO

Al presentar las enseñanzas mínimas cuatro criterios de evaluación menos que el curriculum de 4º de ESO, se da la circunstancia en esta comparación de que en 2º de PDC incluso la equivalencia curricular es mayor, dado que el número de básicos -13 frente a 10- también lo es. De este modo, el legislador confecciona un 2º de PDC que está por encima de los criterios de evaluación establecidos en enseñanzas mínimas.

No es el caso de 2º de PCPI, que presenta una valoración menor porque le faltan bastantes criterios de evaluación tanto en número total como en el de básicos respecto a las enseñanzas mínimas, una diferencia que es superior al 25%. Se da, pues, una situación diametralmente opuesta entre 2º de PDC y 2º de PCPI en su comparación con los mínimos fijados por la Administración central.

Tabla 8.34. Cuadro resumen de criterios de evaluación de matemáticas. Comparación con mínimos 4º ESO.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	MÍNIMOS 4º ESO	2ºPDC	2ºPCPI
Número total	11	13	7
Básicos	10	13	7
Excede Básicos	1	-	-
CANTIDAD	REFERENCIA	SEMEJANTE	MENOR
RELEVANCIA	REFERENCIA	MAYOR	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	MAYOR	MENOR

B.3) Comparación de 2º PDC y 2º PCPI con respecto al curriculum básico

Los comentarios que he realizado en la comparación de los dos programas con 4º de ESO son perfectamente válidos para el curriculum que consideramos básico. Esto es debido a que sólo uno de los criterios de 4º de Educación Secundaria Obligatoria no

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

es calificado como básico en Delphi¹⁰⁴: en concreto, el de identificar relaciones cuantitativas en una situación y determinar el tipo de función que puede representarlas.

Como se puede apreciar en la tabla que sigue, mientras 2º PDC es prácticamente idéntico al currículum básico –sólo hay un criterio de evaluación de diferencia tanto en la categoría cantidad como relevancia-, 2º de PCPI se encuentra en una valoración muy cercana a mucho menor en cantidad y relevancia, y por tanto en equivalencia curricular: 14 criterios de evaluación frente a 7, que es justo el límite del 50%, de ahí que conforme a los criterios establecidos se haya calificado finalmente como menor.

Tabla 8.35. Cuadro resumen de criterios de evaluación de matemáticas. Comparación con currículum básico.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	CURRÍCULUM BÁSICO	2ºPDC	2ºPCPI
Número total	14	13	7
Básicos	14	13	7
Excede Básicos	-	-	-
CANTIDAD	REFERENCIA	SEMEJANTE	MENOR
RELEVANCIA	REFERENCIA	SEMEJANTE	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	SEMEJANTE	MENOR

Como se puede apreciar en las tres comparaciones que acabamos de mostrar existe una gran diferencia entre los criterios de evaluación de 2º de PDC y 2º de PCPI en la materia de matemáticas. El primero de los programas presenta una equivalencia curricular al menos semejante e incluso en la comparación con enseñanzas mínimas su valoración es mayor. En cambio, en el caso del PCPI, en todas las comparaciones la valoración es menor, y de hecho muy cercana a mucho menor, especialmente en su comparación con 4º de ESO y con el currículum básico.

¹⁰⁴ Ver Anexo 8. Resultados globales 2ª ronda Delphi.

8.3.2. Castellano

A) Presentación de datos

Al igual que hemos hecho en Matemáticas, también en la materia de castellano hemos trabajado con los 23 criterios de evaluación que se establecen para 4º de ESO en esta materia. Esta cita resulta de que, entre los 26 criterios previstos conjuntamente para castellano y valenciano, se han descartado tres específicamente fijados para esta última asignatura.

En cuanto al PDC se han manejado los criterios de evaluación de todo el ámbito lingüístico y social y de ahí se han entresacado los relacionados con la materia que nos ocupa. En el Decreto de enseñanzas mínimas se establecen tan sólo 9 criterios de evaluación que se encuentran, lógicamente, integrados en el curriculum de ESO. Y respecto al PCPI, he escogido los correspondientes al módulo o asignatura de castellano que se establecía en Educación para Adultos.

En la tabla del anexo 15¹⁰⁵ se muestran las relaciones entre los criterios de evaluación en esta materia. Situaremos en primer lugar los de 4º de ESO, y a continuación, si los hay, se muestran los correspondientes a los mínimos, PDC y PCPI. Algunos de ellos han sido considerados por los expertos como no básicos y están señalados en fondo naranja¹⁰⁶. A continuación presentamos la siguiente tabla resumen de los datos que se muestran en el anexo 15. En ella, en primer término situamos los 29 criterios que se han presentado a los expertos para su valoración en Delphi, entre los que se encuentran los cuatro últimos propuestos por ellos mismos: son en concreto, el 26 – utilizar la biblioteca como medio de consulta para obtener información y fomentar la lectura-, el 27 –elaborar diferentes tipos de textos escritos según la finalidad-, el 28 – fomentar la creatividad e imaginación en la expresión escrita- y el 29 –comparar y emitir juicio crítico y opinión acerca de textos escritos-.

¹⁰⁵ Anexo 15. Tabla de criterios de evaluación de castellano.

¹⁰⁶ A la valoración de los expertos para que decidieran si los criterios de evaluación eran básicos o no lo eran se han presentado todos los criterios posibles de 4º ESO, mínimos de 4º ESO, 2º PDC y 2º PCPI. De los criterios de evaluación que estaban relacionados de estos cursos, lógicamente sólo se les ha facilitado uno de ellos elegido indistintamente de cualquiera de los cursos. Han sido un total de 29 y de los cuales cuatro añadidos por ellos mismos al considerar alguno de los expertos que podrían ser apropiados para el curriculum.

Tabla 8.36. Cuadro resumen criterios de evaluación de castellano.

C.BÁSICO	4º ESO	MÍNIMOS	PDC	PCPI
1	SÍ	SÍ	SÍ	-
2	SÍ	SÍ	-	-
3	SÍ	-	-	SÍ
4	SÍ	-	-	-
5	SÍ	-	-	SÍ
6	SÍ	-	SÍ	SÍ
7	SÍ	SÍ	-	-
8	SÍ	SÍ	SÍ	-
9	-	-	-	SÍ
10	-	-	SÍ	SÍ
11	SÍ	-	-	-
12	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
13	SÍ	-	-	SÍ
14	SÍ	-	SÍ	-
15	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
16	SÍ	-	SÍ	SÍ
17	SÍ	-	SÍ	-
18	SÍ	-	-	-
19	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
20	SÍ	SÍ	-	SÍ
21	SÍ	SÍ	SÍ	-
22	SÍ	-	-	SÍ
23	SÍ	-	-	SÍ
24	SÍ	-	SÍ	SÍ
25	SÍ	-	-	SÍ
26	-	-	-	-
27	-	-	-	-
28	-	-	-	-
29	-	-	-	-

B) Análisis de datos

Vamos a analizar las tres categorías que hemos establecido teniendo como referencia la anterior tabla resumen de los criterios de evaluación en la materia de castellano. Nos va a servir para establecer la comparación entre 2º de PDC y 2º de PCPI respecto a 4º de ESO, mínimos y currículum básico.

B.1) Comparación de 2º PDC y 2º PCPI con respecto a 4º ESO

Existe una enorme diferencia entre los criterios establecidos en los dos programas, PDC y PCPI, con respecto a los criterios de evaluación fijados en 4º de ESO. Esta diferencia es especialmente ostensible en el caso de 2º de PDC, donde nos encontramos con una equivalencia curricular mucho menor. En este programa, la diferencia en el número de criterios de evaluación es grande -23 frente a 12-, pero todavía lo es más si tenemos en cuenta la categoría de relevancia y observamos la considerable distancia entre los criterios incluidos en uno y otro caso -15 frente a 6-. En 2º de PCPI existe también una gran diferencia en favor de 4º de ESO, pero es algo menor que en el caso anterior, tanto en la cantidad -23 frente a 15-, como en la relevancia -15 frente a 8-.

En concreto, en ninguno de los dos programas de atención a la diversidad aparecen criterios de evaluación básicos como, por ejemplo, aplicar los conocimientos de la lengua en la comprensión de textos orales y para la composición de textos, utilizar los elementos no verbales de la comunicación para la comprensión perfecta de cualquier interlocutor, o realizar presentaciones orales claras, ordenadas o bien estructuradas, no aparecen en ninguno de los dos programas de atención a la diversidad¹⁰⁷.

Tabla 8.37. Cuadro resumen de criterios de evaluación de castellano. Comparación con 4º ESO.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	4º ESO	2ºPDC	2ºPCPI
Número total	23	12	15
Básicos	15	6	8
Excede Básicos	8	6	7
CANTIDAD	REFERENCIA	MENOR	MENOR
RELEVANCIA	REFERENCIA	MUCHO MENOR	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	MUCHO MENOR	MENOR

¹⁰⁷ Ver Anexo 15.

B.2) Comparación de 2º PDC y 2º PCPI con respecto a mínimos de 4º ESO

El análisis de los dos programas en criterios de evaluación de la materia de castellano no puede ser más distinto en la comparación con las enseñanzas mínimas que el establecido en el apartado anterior. Ello es debido a la enorme diferencia en este elemento entre el currículum establecido en la Comunidad Valenciana -que presenta 23 ítems- y el de enseñanzas mínimas -con 9 ítems-; el legislador valenciano ha añadido 14 criterios de evaluación en el currículum.

A consecuencia de ello, los resultados son totalmente contrapuestos a los de la comparación con 4º ESO. Así, en su comparación con las enseñanzas mínimas, la equivalencia curricular para 2º de PDC es semejante; incluso la cantidad de criterios de evaluación es mayor en este programa -12 frente a 9-, aunque el número de básicos es idéntico, como se puede observar en la tabla posterior. En 2º de PCPI, en todas las categorías -tanto en el número de criterios, como en su relevancia y en su equivalencia curricular el valor alcanzado es al menos mayor en este programa que en enseñanzas mínimas, incluso en la categoría cantidad tiene una valoración de mucho mayor.

Tabla 8.38. Cuadro resumen de criterios de evaluación de castellano. Comparación con mínimos 4º ESO.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	MÍNIMOS 4º ESO	2ºPDC	2ºPCPI
Número total	9	12	15
Básicos	6	6	8
Excede Básicos	3	6	7
CANTIDAD	REFERENCIA	MAYOR	MUCHO MAYOR
RELEVANCIA	REFERENCIA	SEMEJANTE	MAYOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	SEMEJANTE	MAYOR

B.3) Comparación de 2º PDC y 2º PCPI con respecto al curriculum básico

El resultado en esta última de las comparaciones es bien parecido al obtenido respecto a 4º de ESO. Tanto en 2º de PDC como en 2º de PCPI, los criterios de evaluación legislados se encuentran muy alejados de los del curriculum básico. Igual que sucedía en la comparación de 4º de ESO, los criterios de evaluación de 2º PDC están todavía más distantes que los de 2º PCPI -su equivalencia curricular es mucho menor para el primero y menor para el segundo-.

Llama la atención el caso de 2º de PCPI, donde el número de criterios es elevado, 15 frente a 17, semejante al del curriculum básico, aunque en su composición hay muchos considerados básicos que no aparecen en este programa y otros, en cambio, más propios de cursos superiores que sí se incluyen -en concreto, 7 de los criterios de evaluación previstos en 2º de PCPI exceden de lo básico.

Tabla 8.39. Cuadro resumen de criterios de evaluación de castellano. Comparación con curriculum básico.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	CURRICULUM BÁSICO	2ºPDC	2ºPCPI
Número total	17	12	15
Básicos	17	6	8
Excede Básicos	-	6	7
CANTIDAD	REFERENCIA	MENOR	SEMEJANTE
RELEVANCIA	REFERENCIA	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	MUCHO MENOR	MENOR

En definitiva, los datos expuestos muestran que, en los criterios de evaluación de castellano, son apreciables grandes diferencias en los valores obtenidos según el referente de comparación. Los resultados son coincidentes en 4º de ESO y en el

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El curriculum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

curriculum básico, en donde no hay equivalencia curricular – mucho menor para 2º de PDC y menor para 2º PCPI-. En cambio, en el caso de los mínimos ocurre todo lo contrario: en 2º de PDC, la valoración de su equivalencia curricular es semejante, e incluso, en 2º de PCPI es mayor.

8.3.3. Matemáticas-Castellano

Una vez presentados y analizados los datos de los criterios de evaluación del curriculum prescrito por la Administración, tanto de matemáticas como de castellano, vamos a realizar una pequeña comparación entre las dos materias. Para ello, he creído más oportuno fijarnos de manera separada en 2º de PDC y 2º de PCPI.

A) 2º de PDC

En el 2º curso del Programa de Diversificación Curricular, los resultados de la comparación de ambas materias en los tres referentes manejados se reflejan en los cuadros que siguen:

Tabla 8.40. Comparación criterios de evaluación matemáticas-castellano de 2º PDC con respecto a 4º ESO.

2º PDC

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CANTIDAD	SEMEJANTE	MENOR
RELEVANCIA	SEMEJANTE	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	MUCHO MENOR

Tabla 8.41. Comparación criterios de evaluación matemáticas-castellano de 2º PDC con respecto a mínimos de 4º ESO.

2º PDC

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CANTIDAD	SEMEJANTE	MAYOR
RELEVANCIA	MAYOR	SEMEJANTE
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MAYOR	SEMEJANTE

Tabla 8.42. Comparación criterios de evaluación matemáticas-castellano de 2º PDC con respecto al curriculum básico.

2º PDC

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CANTIDAD	SEMEJANTE	MENOR
RELEVANCIA	SEMEJANTE	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	MUCHO MENOR

A partir de estas tablas es posible apreciar el muy diferente trato que respecto a los criterios de evaluación de 2º PDC, ha dado el legislador ante las dos materias que hemos elegido para nuestra investigación. Mientras que en matemáticas podemos decir que sí hay equivalencia curricular, incluso en su comparación con las enseñanzas mínimas la valoración es mayor. En cambio, en castellano, el resultado obtenido es mucho menor en su referencia con 4º de ESO y curriculum básico; y sólo en su comparación con las enseñanzas mínimas alcanza un valor semejante.

B) 2º PCPI

En el 2º curso del Programa de Cualificación Profesional Inicial, la comparación de los criterios de evaluación en matemáticas y castellano, a la vista de las tres referentes utilizados, se refleja en los siguientes cuadros.

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

Tabla 8.43. Comparación criterios de evaluación matemáticas-castellano de 2º PCPI con respecto a 4º ESO.

2º PCPI

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CANTIDAD	MUCHO MENOR	MENOR
COMPLEJIDAD	MENOR	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	MENOR

Tabla 8.44. Comparación criterios de evaluación matemáticas-castellano de 2º PCPI con respecto a mínimos de 4º ESO.

2º PCPI

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CANTIDAD	MENOR	MUCHO MAYOR
COMPLEJIDAD	MENOR	MAYOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	MAYOR

Tabla 8.45. Comparación criterios de evaluación matemáticas-castellano de 2º PCPI con respecto al currículum básico.

2º PCPI

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CANTIDAD	MENOR	SEMEJANTE
COMPLEJIDAD	MENOR	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	MENOR

Como puede apreciarse, en el Programa de Cualificación Profesional Inicial sí que hay más coincidencias entre las dos materias. En su comparación con 4º de ESO y el curriculum básico, su equivalencia curricular es menor en ambas materias. Sin embargo, en su comparación con las enseñanzas mínimas los resultados obtenidos son diametralmente opuestos: menor para el caso de las matemáticas, y en cambio, mayor para la materia de castellano.

8.4. COMPETENCIAS BÁSICAS

Las competencias básicas constituyen un nuevo elemento incorporado al curriculum tras la aparición de la LOE. Su introducción ha originado una gran controversia en España, pues mientras que unos han visto en ellas el remedio a casi todos los males de la escuela, otros las han considerado como una piedra más en el camino hacia una educación realmente de calidad.

Así, por ejemplo Gimeno se muestra absolutamente contrario a las competencias básicas, al menos a los poderes inmensos que algunos les atribuyen. Cuestiona su origen, la realización de pruebas internacionales que necesitan indicadores que sustituyan a los contenidos tan diferentes que hay en el curriculum de los países. Asimismo, critica también que el término “competencias básicas” carezca de un significado compartido por todos, pues si no hay acuerdo respecto a su concepto, será imposible saber cuántas y cuáles son. Igualmente resalta que el debate sobre las mismas oculta los problemas reales y continuados en el tiempo que tiene la educación. Por todo ello, Gimeno rechaza la idea de las competencias básicas como la “gran solución”:

Desde la administración se lanza, una vez más, al sistema educativo el reto de pensar, programar, realizar y evaluar la educación. De repente, sin discusión previa ni ensayo alguno, parece anunciarse una (otra) buena nueva que desconocíamos existiese ahí escondida. Han hallado una nueva piedra filosofal para vender pócimas y placebos. De repente, un torrente de publicaciones anuncia la buena nueva, ofreciendo sugerencias, propuestas y razonamientos, como si se hubiese dado una transmigración de la sabiduría para ilustrar al profesorado y remediar los males que aquejan a la educación de los que está afectada, casi siempre no superando en esa mimesis el nivel de un cambio de lenguaje (Gimeno, 2008: 57).

Sin embargo, Pérez Gómez (2008) ve las competencias básicas como una herramienta para llegar a un aprendizaje relevante, un aprendizaje activo de conocimiento útil en el que el alumno sea el centro y se cambie la forma de entender la función docente. Para él, las competencias básicas son aquellas que la escuela debe procurar desarrollar en todos los estudiantes y les atribuye seis características:

1. Carácter holístico e integrado de las competencias.
2. No residen sólo en cada individuo, sino en la riqueza cultural y/o profesional que hay en cada contexto.
3. Gran importancia de las disposiciones o actitudes de los individuos que aprenden.
4. Toda proyección en la acción implica un importante componente ético.
5. Transferibilidad creativa, capacidad de transferir competencia a nuevos escenarios.
6. Carácter evolutivo de las competencias fundamentales: se perfeccionan y amplían.

Por su parte, Bolívar relaciona las competencias básicas con algo fundamental en el desarrollo de esta tesis, la necesidad de garantizar el currículum básico o indispensable a todos los alumnos, relacionando esta cuestión con la necesidad de una escuela justa, que sea una herramienta para que todos podamos ejercer nuestra condición de ciudadanos. El profesor Bolívar (2008: 37) apunta que *“si el término competencia es nuevo, el enfoque por competencias apunta y responde a una problemática y objetivo bastante antiguo de la escuela: dar relevancia y aplicabilidad a los conocimientos escolares, que cualquier movimiento de escuela nueva primero o de renovación después ha pretendido. Los conocimientos deben, pues, ser empleados (movilizados) para resolver situaciones cotidianas.”*

Más allá de su valoración, y entrando ya en el terreno normativo, el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, es el encargado en su

anexo I, de enumerar y definir las competencias básicas, que cifra en un total de ocho¹⁰⁸:

1. Competencia en comunicación lingüística.

Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

2. Competencia matemática.

Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.

3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos.

4. Tratamiento de la información y competencia digital.

Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

¹⁰⁸ Son las mismas definiciones que se dieron a los expertos para su participación en el Delphi. Están, en concreto en el anexo 2 “Presentación del método Delphi 1ª ronda”, y se encuentran extraídas del Real Decreto 1631/2006.

5. Competencia social y ciudadana.

Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.

6. Competencia cultural y artística.

Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.

7. Competencia para aprender a aprender.

Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

8. Autonomía e iniciativa personal.

Esta competencia se refiere a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

A esta determinación y definición de las competencias básicas, la legislación sólo añade la manera en que se contribuye a su adquisición a través del curriculum de los diferentes programas. La contribución a la adquisición de las dos materias en la legislación de enseñanzas mínimas y ESO es literalmente idéntica, no siendo así para el caso del PDC, ya que se establecen algunas diferencias¹⁰⁹.

¹⁰⁹ En el anexo 16, denominado “Formas de contribución a las competencias básicas”, he relacionado en los casos en que me ha sido posible, las contribuciones que para el legislador realizan las materias de

Con respecto a 2º de PCPI, no se hace ninguna referencia a las competencias básicas en la legislación valenciana establecida en el Decreto 220/1999, de 23 de noviembre para la formación de personas adultas. Esta omisión tiene toda su lógica porque la utilización de las competencias básicas data de 2006, con su aparición en la LOE. Al no tener una legislación específica para este curso tampoco se hace mención a las competencias básicas. Pero lo que carece de cualquier sentido es que tampoco en la legislación del curriculum para 1º de PCPI, Orden de 19 de mayo de 2008, de la Conselleria de Educación, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial en la Comunidad Valenciana. Estamos hablando de una Orden posterior a 2006, y pese a ello no se hace mención alguna a la contribución de este programa a las competencias básicas, especificándose únicamente los objetivos.

Por lo tanto, ante la imposibilidad de poder comparar las competencias del PDC y del PCPI, se ha pedido a los expertos que en caso de considerar un objetivo, o un contenido o un criterio de evaluación como básico, explicitaran con qué competencia o competencias se estaban relacionando los mismos. Toda la información que han dado los expertos a través de Delphi en cada una de las materias se ha tenido en cuenta en el resultado global. Concretamente, hemos considerado que un elemento curricular contribuía a alguna de las competencias básicas cuando coincidía la opinión del 80% de los expertos –cuando así ha ocurrido en las tablas se destaca en fondo verde-. Estos juicios de valor consensuados de los expertos son los que nos han servido como fundamento para analizar la equivalencia curricular de las competencias básicas en las materias de castellano y matemáticas de 2º de PDC y 2º de PCPI en su comparación con los diferentes programas: 4º ESO, enseñanzas mínimas de 4º ESO y el curriculum básico.

8.4.1. Matemáticas

En la materia de matemáticas, hemos presentado a los expertos 16 objetivos de esta materia, 40 contenidos –uno de ellos añadido por los propios especialistas¹¹⁰- y 15

matemáticas y castellano en la adquisición de las competencias básicas a través del curriculum de ESO, de enseñanzas mínimas y del PDC.

¹¹⁰ Se trata del contenido número 40: “Medidas. Aproximaciones. Errores. Error absoluto. Error relativo”.

criterios de evaluación, todos ellos previamente seleccionados entre los correspondientes a 4º ESO, mínimos, PDC y PCPI. Además, como se ha ítems presentados, los expertos han tenido que relacionarlos con una o varias de las ocho competencias.

A) Presentación de datos

Ante el cuestionario planteado, las respuestas emitidas por los expertos tras la realización de la 2ª ronda en Delphi, se reflejan en las tablas que siguen, en las que respectivamente se exponen las relaciones que los especialistas han establecido entre las competencias básicas y los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación en la materia de matemáticas.

A.1) Competencias básicas en objetivos

La correspondencia que los expertos han establecido entre los objetivos y cada una de las competencias básicas se sintetiza en la siguiente tabla. En ella, en la primera de sus columnas se enumeran los objetivos de matemáticas -16 presentados a los 10 expertos de esta materia que han colaborado en el Delphi-; en la segunda columna se especifica el número de expertos que los ha considerado como básicos. Así, por ejemplo el objetivo número 1 ha sido calificado como básico por 9 expertos.

En las 8 columnas de resultados correspondientes a cada una de las competencias básicas se encuentran las opiniones emitidas por los expertos en la segunda ronda del Delphi sobre si ese objetivo estaba relacionado con alguna de ellas. Siguiendo con el ejemplo, en el primer objetivo han considerado 8 expertos de los 10 posibles que el mismo estaba relacionado con la competencia básica 1, en tantos por ciento representa el 80% de los expertos. Hemos considerado, como ya dijimos en su momento, que al menos se tenía que llegar a dicho tanto por ciento para considerar que había consenso entre los expertos, por lo tanto podemos decir que el objetivo 1 contribuye a la competencia básica 1 a juicio de los expertos.

En la última de las filas de la tabla se indica el número de veces que los objetivos, en este caso de matemáticas, contribuyen a cada una de las competencias.

Así, por ejemplo a la competencia 1 sólo contribuye un objetivo, en concreto el primero de los presentados a los expertos, y sin embargo la competencia 2 está relacionada con 8 objetivos – el 1, 2, 5, 7, 11, 13, 14 y 15-, todos los que su resultado en tantos por ciento presentan el fondo en color verde.

Tabla 8.46. Competencias básicas en objetivos de matemáticas.

COMPETENCIAS BÁSICAS RELACIONADAS CON LOS OBJETIVOS																	
OBJETIVOS	BÁSICOS	RESULTADOS								RESULTADOS %							
		1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
1	9	8	8	5	3	5	0	3	8	80	80	50	30	50	0	30	80
2	10	4	10	8	2	7	0	2	8	40	100	80	20	70	0	20	80
3	7	1	6	4	1	4	0	3	5	10	60	40	10	40	0	30	50
4	7	1	6	7	5	1	0	2	5	10	60	70	50	10	0	20	50
5	10	6	9	7	8	6	2	3	7	60	90	70	80	60	20	30	70
6	8	1	7	6	2	5	4	1	3	10	70	60	20	50	40	10	30
7	10	2	9	4	10	4	0	5	7	20	90	40	100	40	0	50	70
8	8	3	7	7	2	6	0	4	6	30	70	70	20	60	0	40	60
9	5	1	5	4	1	3	0	4	5	10	50	40	10	30	0	40	50
10	9	1	6	6	1	3	6	7	8	10	60	60	10	30	60	70	80
11	10	4	9	8	4	7	4	8	9	40	90	80	40	70	40	80	90
12	10	1	7	9	2	8	4	7	6	10	70	90	20	80	40	70	60
13	10	4	10	4	3	4	2	7	8	40	100	40	30	40	20	70	80
14	10	3	10	7	3	9	3	5	7	30	100	70	30	90	30	50	70
15	10	2	10	8	2	7	2	6	5	20	100	80	20	70	20	60	50
16	5	3	4	1	1	4	0	3	5	30	40	10	10	40	0	30	50
Número de veces que los objetivos están relacionados con las distintas competencias										1	8	4	2	2	0	1	5

A partir de los resultados anteriores, y para poder ofrecer un análisis más preciso, se adjunta también una segunda tabla, en la que, de manera individualizada para cada uno de los programas comparados –currículum básico, 4º ESO, enseñanzas mínimas, 2º PDC y 2º PCPI-, se muestra el número de objetivos que, a juicio de los expertos, contribuyen a la adquisición de cada una de las ocho competencias básicas.

La columna correspondiente al currículum básico se obtiene directamente de la fila inferior de la tabla anterior. Sin embargo, en el resto de los currícula, y dado que no todos presentan los mismos objetivos, éstos se han analizado uno a uno para poder establecer las respectivas correspondencias. Así, a modo de ejemplo, el cuadro refleja cómo a la competencia básica 1 sólo contribuyen 1 objetivo de cada uno de los currícula, pero a la competencia 2 contribuyen 8 objetivos del currículum básico, 5 del de 4º de ESO, 4 del de mínimos, también 4 de 2º PDC y por último, 6 de 2º PCPI. Al final he considerado el total, que no es más que el resultado para cada currículum de la suma de las ocho competencias básicas.

Tabla 8.47. Las competencias básicas en los objetivos de matemáticas de los diferentes currícula.

	C. BÁSICO	4º ESO	MÍNIMOS 4º ESO	2º PDC	2º PCPI
Competencia 1	1	1	1	1	1
Competencia 2	8	5	4	4	6
Competencia 3	4	3	2	2	2
Competencia 4	2	2	2	2	1
Competencia 5	2	1	1	1	1
Competencia 6	∅	∅	∅	∅	∅
Competencia 7	1	1	1	1	0
Competencia 8	5	4	3	3	3
TOTAL	23	17	14	14	14

La anterior tabla permite concluir que de los 16 objetivos propuestos a los expertos para la obtención del currículum básico, éstos han encontrado relación con

alguna de las ocho competencias básicas en 23 ocasiones. En el resto de los programas hay una gran similitud en los resultados obtenidos: así, en ESO, sus objetivos se relacionan 17 veces con las competencias; por su parte, en mínimos, PDC y PCPI hay coincidencia en 14 ocasiones.

Es de destacar que la competencia que más se trabaja en los diferentes programas es, como es normal, la número 2, la relativa a competencia matemática. También está muy relacionada la número 3 -competencia en la interacción con el mundo físico-, y así como una tan importante como la número 8 -la autonomía e iniciativa personal-. Asimismo, llama la atención que la competencia número 6 -la competencia cultural y artística-, no es trabajada en ninguno de los programas y por ninguno de los objetivos.

A.2) Competencias básicas en contenidos

Con un esquema similar al seguido para los objetivos, la siguiente tabla refleja los resultados que, a partir de los juicios de valor de los 10 expertos colaboradores en la materia de matemáticas, se han alcanzado en relación con la contribución de los 40 contenidos examinados a la adquisición de cada una de las competencias básicas.

Tabla 8.48. Competencias básicas en contenidos de matemáticas.

COMPETENCIAS BÁSICAS RELACIONADAS CON LOS CONTENIDOS																	
CONTENIDOS	BÁSICOS	RESULTADOS								RESULTADOS %							
		1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
1	9	4	9	6	2	1	0	7	5	40	90	60	20	10	0	70	50
2	4	2	4	1	1	1	0	2	1	20	40	10	10	10	0	20	10
3	7	5	7	2	2	4	0	4	5	50	70	20	20	40	0	40	50
4	8	1	7	4	3	5	0	6	8	10	70	40	30	50	0	60	80
5	9	1	7	3	2	3	0	8	8	10	70	30	20	30	0	80	80
6	10	0	10	4	10	1	0	7	7	0	100	40	100	10	0	70	70
7	10	2	10	4	2	1	0	6	7	20	100	40	20	10	0	60	70
8	6	0	6	4	2	1	0	3	3	0	60	40	20	10	0	30	30
9	5	0	5	3	2	1	0	4	4	0	50	30	20	10	0	40	40
10	9	2	9	6	5	2	1	3	3	20	90	60	50	20	10	30	30
11	8	0	8	3	2	1	0	3	3	0	80	30	20	10	0	30	30

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

12	10	3	10	7	4	4	1	5	7	30	100	70	40	40	10	50	70	
13	10	2	10	8	3	5	1	6	8	20	100	80	30	50	10	60	80	
14	10	5	10	8	5	6	0	6	8	50	100	80	50	60	0	60	80	
15	9	2	8	5	5	2	0	4	5	20	80	50	50	20	0	40	50	
16	8	3	8	3	3	3	0	1	3	30	80	30	30	30	0	10	30	
17	6	2	6	2	4	1	0	1	1	20	60	20	40	10	0	10	10	
18	10	0	10	1	2	1	0	1	2	0	100	10	20	10	0	10	20	
19	9	0	9	0	1	1	0	1	2	0	90	0	10	10	0	10	20	
20	9	0	9	0	1	1	0	2	2	0	90	0	10	10	0	20	20	
21	9	1	9	2	1	1	0	3	2	10	90	20	10	10	0	30	20	
22	9	3	9	7	3	5	2	8	7	30	90	70	30	50	20	80	70	
23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
24	10	2	10	6	2	2	2	2	5	20	100	60	20	20	20	20	50	
25	10	5	9	8	2	4	2	3	5	50	90	80	20	40	20	30	50	
26	9	2	9	8	4	2	1	3	3	20	90	80	40	20	10	30	30	
27	8	1	8	5	3	1	0	3	3	10	80	50	30	10	0	30	30	
28	9	2	9	7	4	3	1	6	4	20	90	70	40	30	10	60	40	
29	9	6	9	9	4	3	1	5	6	60	90	90	40	30	10	50	60	
30	2	0	2	0	2	1	0	1	1	0	20	0	20	10	0	10	10	
31	7	3	6	5	3	2	0	3	5	30	60	50	30	20	0	30	50	
32	6	3	6	5	3	4	0	4	5	30	60	50	30	40	0	40	50	
33	8	5	8	7	5	8	0	4	7	50	80	70	50	80	0	40	70	
34	9	5	9	8	6	5	0	6	7	50	90	80	60	50	0	60	70	
35	5	4	5	4	3	4	0	4	5	40	50	40	30	40	0	40	50	
36	6	3	6	5	3	1	0	4	4	30	60	50	30	10	0	40	40	
37	8	6	8	6	4	4	0	4	4	60	80	60	40	40	0	40	40	
38	4	1	4	2	2	1	0	2	2	10	40	20	20	10	0	20	20	
39	5	5	5	3	3	3	0	3	2	50	50	30	30	30	0	30	20	
40	6	3	5	5	2	2	0	4	5	30	50	50	20	20	0	40	50	
Número de veces que los contenidos están relacionados con las distintas competencias											0	24	6	1	1	0	2	4

Asimismo, de la revisión de todos los currícula -currículum básico, 4º de ESO, mínimos, 2º PDC y 2º PCPI-, hemos obtenido los siguientes resultados en cuanto a la relación de sus contenidos con cada una de las competencias básicas.

Tabla 8.49. Las competencias básicas en los contenidos de matemáticas de los diferentes curricula.

	C. BÁSICO	4º ESO	MÍNIMOS 4º ESO	2º PDC	2º PCPI
Competencia 1	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
Competencia 2	24	24	15	15	9
Competencia 3	6	6	4	4	4
Competencia 4	1	1	1	1	1
Competencia 5	1	1	1	Ø	Ø
Competencia 6	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
Competencia 7	2	2	2	2	2
Competencia 8	4	4	4	3	2
TOTAL	38	38	27	25	18

Como puede apreciarse, el número de veces que los contenidos del curriculum básico y de 4º de la ESO se relacionan con las distintas competencias es el mismo: 38 ocasiones. En mínimos es de 27, en el PDC 25 y en el PCPI, 18 veces –es decir, en éste último caso, menos de la mitad que en los dos primeros-.

Es también, lógicamente, la competencia número 2 -la matemática- la que más se trabaja en todos los programas. En el otro extremo se encuentran dos competencias que no se trabajan en absoluto en los contenidos de las materias de todos y cada uno de los programas, la número 1 -la competencia lingüística- y la número 6 –competencia cultural y artística- que, como se ha visto, tampoco se halla relacionada en los objetivos.

A.3) Competencias básicas en criterios de evaluación

En este caso hemos presentado a los expertos 15 criterios de evaluación en matemáticas, con los siguientes resultados en cada uno de ellos, tanto respecto a lo que es considerado, como respecto a su contribución a cada una de las ocho competencias, expresadas en números absolutos y en tantos por ciento.

Tabla 8.50. Competencias básicas en criterios de evaluación de matemáticas.

COMPETENCIAS BÁSICAS RELACIONADAS CON LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN																	
C. EVALUACIÓN	BÁSICOS	RESULTADOS								RESULTADOS %							
		1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
1	10	3	9	4	1	4	0	8	7	30	90	40	10	40	0	80	70
2	8	7	7	4	2	2	0	6	4	70	70	40	20	20	0	60	40
3	9	3	9	6	2	4	2	5	5	30	90	60	20	40	20	50	50
4	10	0	10	5	2	3	3	5	7	0	100	50	20	30	30	50	70
5	8	0	8	4	3	2	0	4	3	0	80	40	30	20	0	40	30
6	9	2	9	5	7	7	2	6	5	20	90	50	70	70	20	60	50
7	10	3	10	7	5	5	0	6	4	30	100	70	50	50	0	60	40
8	8	0	7	7	3	4	1	5	4	0	70	70	30	40	10	50	40
9	9	1	8	7	2	2	4	5	2	10	80	70	20	20	40	50	20
10	6	2	6	2	1	2	0	4	2	20	60	20	10	20	0	40	20
11	8	2	7	7	6	4	0	6	4	20	70	70	60	40	0	60	40
12	8	2	8	6	4	1	1	4	3	20	80	60	40	10	10	40	30
13	9	1	9	7	5	2	0	5	4	10	90	70	50	20	0	50	40
14	9	3	8	8	9	7	0	6	3	30	80	80	90	70	0	60	30
15	8	4	8	7	1	3	0	6	4	40	80	70	10	30	0	60	40
Número de veces que los criterios de evaluación están relacionados con las distintas competencias										0	11	1	1	0	0	1	0

A partir de los anteriores resultados y de la revisión de los diferentes currícula se ha confeccionado una segunda tabla, en la que, para cada uno de los programas, se exponen las respectivas correspondencias entre los criterios de evaluación y cada una de las ocho competencias básicas.

Tabla 8.51. Las competencias básicas en los criterios de evaluación de matemáticas de los diferentes curricula.

	C. BÁSICO	4º ESO	MÍNIMOS 4º ESO	2º PDC	2º PCPI
Competencia 1	∅	∅	∅	∅	∅
Competencia 2	11	11	7	11	7
Competencia 3	1	1	1	1	1
Competencia 4	1	1	1	1	1
Competencia 5	∅	∅	∅	∅	∅
Competencia 6	∅	∅	∅	∅	∅
Competencia 7	1	1	1	1	1
Competencia 8	∅	∅	∅	∅	∅
TOTAL	14	14	10	14	10

Este cuadro permite constatar que, en los criterios de evaluación hay bastantes similitudes entre los programas respecto al número de veces que se relacionan con competencias básicas: en 14 ocasiones en el curriculum básico, 4º de ESO y 2º de PDC; y en 10 casos en las enseñanzas mínimas y en 2º PCPI.

Otra vez la competencia más trabajada es la número 2. Sin embargo, el resto de competencias prácticamente no encuentran relación: ninguna pasa de un criterio de evaluación en la que se trabaje –son la 3, 4 y 7-, y existen tres competencias -la 5, 6 y 8-, que no tienen ninguna relación con ese componente del curriculum. Ello supone, en fin, que la citada competencia número 6 no se encuentra relacionada en ninguno de los 3 elementos curriculares ya analizados: ni en objetivos, ni en contenidos ni en criterios de evaluación.

B) Análisis de datos

A partir de los cuadros anteriores se presenta la siguiente tabla resumen de los tres elementos curriculares analizados de matemáticas relacionados con los distintos programas, como base para el análisis respecto a las 3 referencias que nos sirven de comparación. En ella se plasman los resultados de las competencias tanto en objetivos, contenidos y criterios de evaluación en los distintos programas.

Tabla 8.52. Cuadro resumen competencias básicas de matemáticas de los diferentes curricula.

	C. básico	4º ESO	Mínimo	2º PDC	2º PCPI
Objetivos	23	17	14	14	14
Contenidos	38	38	27	25	18
Criterios de evaluación	14	14	10	14	10

Ha de advertirse que, en este caso, hemos tenido que variar la manera de medir la equivalencia curricular, pues, dado que en las competencias básicas todo lo que se trabaja es básico, no es posible establecer la categoría relevancia del modo en que lo hemos definido respecto a los otros elementos curriculares. Por ello, se ha optado por determinar la equivalencia curricular respecto a las competencias básicas, en función del número de conexiones que, como ya se ha visto, han establecido los expertos entre ellas y los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Hecho, pues, esta advertencia, veamos qué conclusiones se alcanzan para los dos programas extraordinarios estudiados, en su comparación con las referencias ya indicadas.

B.1) Comparación de 2º PDC y 2º PCPI con respecto a 4º ESO

En su contraste respecto a 4º de ESO el análisis de 2º de PDC y 2º de PCPI en las competencias relacionadas es muy diferente. En el primero de los programas existe equivalencia curricular pero no así en 2º de PCPI. Y eso, a pesar que los valores que hemos obtenido en los contenidos relacionados con las competencias estaban por debajo de la media en ambos casos, menor en el PDC y mucho menor en el del PCPI. En los dos programas, donde menos competencias hay relacionadas en su comparación con 4º de ESO es en el apartado de los contenidos –menor para 2º de PDC y mucho menor para 2º PCPI-. En cambio, en objetivos, en ambos es semejante; y en criterios de evaluación es semejante en el caso de 2º de PDC y menor en 2º de PCPI.

Tabla 8.53. Cuadro resumen de competencias básicas matemáticas. Comparación con 4º ESO.

COMPETENCIAS BÁSICAS	4º ESO	2ºPDC	2ºPCPI
Número de C. Básicas relacionadas con Objetivos	17	14	14
Número de C. Básicas relacionadas con Contenidos	38	25	18
Número de C. Básicas relacionadas con criterios de evaluación	14	14	10
CANTIDAD Objetivos	REFERENCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE
CANTIDAD Contenidos	REFERENCIA	MENOR	MUCHO MENOR
CANTIDAD Criterios de evaluación	REFERENCIA	SEMEJANTE	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	SEMEJANTE	MENOR

B.2) Comparación de 2º PDC y 2º PCPI con respecto a mínimos de 4º ESO

En la comparación con respecto a las enseñanzas mínimas sí que podemos decir, tanto en el PDC como en el PCPI, que existe equivalencia curricular: en ambos la valoración es de semejante. Sólo en dos ocasiones no se da esta semejanza: es el caso de la cantidad de contenidos en 2º de PCPI, que es menor en comparación con la referencia -18 frente a 27-, lo que supone una tercera parte de contenidos menos; y también es lo que ocurre con la cantidad de criterios de evaluación de 2º de PDC, donde la valoración es mayor en su comparación con los mínimos -14 frente a 10-.

Tabla 8.54. Cuadro resumen de competencias básicas matemáticas. Comparación con mínimos 4º ESO.

COMPETENCIAS BÁSICAS	MÍNIMOS 4º ESO	2ºPDC	2ºPCPI
Número de C. Básicas relacionadas con Objetivos	14	14	14
Número de C. Básicas relacionadas con Contenidos	27	25	18
Número de C. Básicas relacionadas con criterios de evaluación	10	14	10
CANTIDAD Objetivos	REFERENCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE
CANTIDAD Contenidos	REFERENCIA	SEMEJANTE	MENOR
CANTIDAD Criterios de evaluación	REFERENCIA	MAYOR	SEMEJANTE
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE

B.3) Comparación de 2º PDC y 2º PCPI con respecto al currículum básico

Tomando como referencia el currículum básico, podemos afirmar que no hay equivalencia curricular, al contrario de lo que sucedía en el PDC y PCPI en su correspondencia con las enseñanzas mínimas. La valoración en ambos programas es

menor porque, salvo en la cantidad de los criterios de evaluación que tiene una valoración de semejante en 2º de PDC, en todos los demás casos es menor. Incluso en 2º de PCPI, la cantidad de contenidos es mucho menor: no llega al 50%, pues tan sólo en 18 ocasiones hay competencias relacionadas en este programa frente a las 38 del curriculum básico.

Tabla 8.55. Cuadro resumen de competencias básicas matemáticas. Comparación con curriculum básico.

COMPETENCIAS BÁSICAS	C. BÁSICO	2ºPDC	2ºPCPI
Número de C. Básicas relacionadas con Objetivos	23	14	14
Número de C. Básicas relacionadas con Contenidos	38	25	18
Número de C. Básicas relacionadas con criterios de evaluación	14	14	10
CANTIDAD Objetivos	REFERENCIA	MENOR	MENOR
CANTIDAD Contenidos	REFERENCIA	MENOR	MUCHO MENOR
CANTIDAD Criterios de evaluación	REFERENCIA	SEMEJANTE	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	MENOR	MENOR

Después de lo visto en las tres comparaciones se observa con claridad que el curriculum básico es el de mayor exigencia de entre ellas y las enseñanzas mínimas el de menor. Si en la comparación con las enseñanzas mínimas obtenemos equivalencia curricular, ésta no se da en ninguno de los dos programas en su comparación con el curriculum básico, ni en el caso de 2º de PCPI respecto al curriculum de 4º de ESO.

8.4.2. Castellano

En paralelo, para la materia de castellano, a partir de la regulación de 4º ESO, enseñanzas mínimas de 4º ESO, 2º PDC y 2º PCPI hemos presentado a los expertos 25 objetivos, 75 contenidos y 29 criterios de evaluación –cuatro de ellos añadidos por los propios especialistas¹¹¹-.

Respecto a ellos, también aquí han tenido que decidir lo que estiman básico y lo que no, y en caso de considerar imprescindible un ítem lo han relacionado con una o varias de las ocho competencias básicas. Recordemos que el consenso para admitir que un determinado elemento curricular contribuye a la adquisición de una competencia básica lo hemos fijado en el 80%, es decir, cuando existe coincidencia en al menos 8 de los 10 expertos consultados, destacándose tal consenso en las tablas en color verde.

A) Presentación de datos

Siguiendo el mismo esquema que en matemáticas, también en castellano se exponen inicialmente los datos relativos a la contribución que, según los expertos, aportan los objetivos, contenidos y criterios de evaluación en la adquisición de las distintas competencias, indicándose de manera particularizada su respectiva incidencia en los distintos programas comparados.

A.1) Competencias básicas en objetivos

De entrada, y empezando por los objetivos, en la siguiente tabla se exponen los juicios de valor que, tras la segunda ronda de Delphi, han expresado los expertos en castellano respecto a los 25 ítems que les hemos presentado para su valoración.

¹¹¹Son en concreto, el 26 –Utilizar la biblioteca como medio de consulta para obtener información y fomentar la lectura-, el 27 –Elaborar diferentes tipos de textos escritos según la finalidad-, el 28 – Fomentar la creatividad e imaginación en la expresión escrita- y el 29 –Comparar y emitir juicio crítico y opinión acerca de textos escritos-. Ver anexo 7 “Cuestionario Delphi 2ª ronda”.

Tabla 8.56. Competencias básicas en objetivos de castellano.

COMPETENCIAS BÁSICAS RELACIONADAS CON LOS OBJETIVOS																	
OBJETIVOS	BÁSICOS	RESULTADOS								RESULTADOS %							
		1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
1	10	10	1	4	2	3	1	3	4	100	10	40	20	30	10	30	40
2	10	10	0	1	0	7	0	2	5	100	0	10	0	70	0	20	50
3	10	10	1	3	0	9	1	4	6	100	10	30	0	90	10	40	60
4	8	8	0	3	0	4	1	2	2	80	0	30	0	40	10	20	20
5	9	7	1	3	4	1	2	4	1	70	10	30	40	10	20	40	10
6	9	6	1	2	0	7	7	0	1	60	10	20	0	70	70	0	10
7	5	6	0	1	0	5	3	0	0	60	0	10	0	50	30	0	0
8	2	2	0	0	0	2	0	0	0	20	0	0	0	20	0	0	0
9	5	5	0	2	0	5	1	0	2	50	0	20	0	50	10	0	20
10	2	2	0	0	1	1	0	0	1	20	0	0	10	10	0	0	10
11	10	9	0	0	1	1	1	6	4	90	0	0	10	10	10	60	40
12	8	7	0	2	0	2	5	0	3	70	0	20	0	20	50	0	30
13	7	6	0	1	0	1	6	0	4	60	0	10	0	10	60	0	40
14	3	3	0	0	0	1	2	1	0	30	0	0	0	10	20	10	0
15	9	8	0	3	0	1	7	5	7	80	0	30	0	10	70	50	70
16	10	8	0	2	7	4	0	7	5	80	0	20	70	40	0	70	50
17	8	5	1	3	5	4	0	4	6	50	10	30	50	40	0	40	60
18	4	4	0	2	0	1	0	3	3	40	0	20	0	10	0	30	30
19	6	2	1	3	3	2	3	3	4	20	10	30	30	20	30	30	40
20	10	7	1	5	1	4	4	7	9	70	10	50	10	40	40	70	90
21	8	4	1	2	1	4	1	7	8	40	10	20	10	40	10	70	80
22	6	2	0	1	0	3	0	3	1	20	0	10	0	30	0	30	10
23	9	2	1	3	1	9	1	6	6	20	10	30	10	90	10	60	60
24	8	2	1	1	1	7	1	4	7	20	10	10	10	70	10	40	70
25	9	2	0	2	0	8	0	6	7	20	0	20	0	80	0	60	70
Número de veces que los objetivos están relacionados con las distintas competencias										7	0	0	0	3	0	0	2

Por su parte, la siguiente tabla es el resultado de revisar uno a uno cada curricula, y a través de los resultados de la tabla anterior, determinar en cada uno de ellos cuántos objetivos contribuyen a la realización de cada una de las competencias.

Tabla 8.57. Las competencias básicas en los objetivos de castellano de los diferentes curricula.

	C. BÁSICO	4º ESO	MÍNIMOS 4º ESO	2º PDC	2º PCPI
Competencia 1	7	7	6	5	5
Competencia 2	∅	∅	∅	∅	∅
Competencia 3	∅	∅	∅	∅	∅
Competencia 4	∅	∅	∅	∅	∅
Competencia 5	3	1	1	1	3
Competencia 6	∅	∅	∅	∅	∅
Competencia 7	∅	∅	∅	∅	∅
Competencia 8	2	∅	∅	∅	2
TOTAL	12	8	8	6	10

Tal y como se desprende de este cuadro, los objetivos de castellano encuentran pocas conexiones y están relacionados con muy pocas competencias. Es importante señalar que, en 2º de PDC, tal correspondencia sólo se aprecia en 6 casos, exactamente la mitad que en el currículum básico. En el caso de 2º PCPI llama la atención que, pese a todo, sus objetivos están relacionados en diez ocasiones con competencias básicas, dos más que con 4º de ESO y enseñanzas mínimas.

La competencia con la que más se relacionan todos los programas es con la número 1-la competencia en comunicación lingüística-, al igual que sucedía con la competencia número 2 en la materia de matemáticas. Es destacable que cinco competencias no se encuentran trabajadas en ninguno de los programas: son la competencia número 2 –competencia matemática-, la número 3 –interacción con el

mundo físico, la número 4 –competencia digital-, la número 6 –cultural y artística- y la número 7 -competencia para aprender a aprender-.

A.2) Competencias básicas en contenidos

En el caso de los contenidos de castellano hemos presentado a la consideración de los expertos 75 ítems, obteniendo los siguientes resultados en cuanto a las competencias relacionadas con cada uno de ellos. Recordemos que en la fila final de la tabla está el número de veces que los contenidos han contribuido a la realización de cada competencia.

Tabla 8.58. Competencias básicas en contenidos de castellano.

COMPETENCIAS BÁSICAS RELACIONADAS CON LOS CONTENIDOS																	
CONTENIDOS	BÁSICOS	RESULTADOS								RESULTADOS %							
		1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
1	7	6	0	2	4	6	0	2	3	60	0	20	40	60	0	20	30
2	8	8	1	3	1	7	2	4	6	80	10	30	10	70	20	40	60
3	10	10	1	5	2	4	0	4	6	100	10	50	20	40	0	40	60
4	10	10	1	6	1	8	4	6	6	100	10	60	10	80	40	60	60
5	6	5	1	0	0	4	1	2	0	50	10	0	0	40	10	20	0
6	2	2	1	1	0	0	0	0	0	20	10	10	0	0	0	0	0
7	6	6	0	2	1	4	2	3	5	60	0	20	10	40	20	30	50
8	8	7	2	2	1	3	1	4	2	70	20	20	10	30	10	40	20
9	9	9	0	3	2	7	4	6	4	90	0	30	20	70	40	60	40
10	9	6	0	2	9	1	2	3	5	60	0	20	90	10	20	30	50
11	10	10	2	2	3	6	2	4	7	100	20	20	30	60	20	40	70
12	8	2	0	0	0	6	0	3	8	20	0	0	0	60	0	30	80
13	10	8	1	2	1	8	3	5	7	80	10	20	10	80	30	50	70
14	8	8	1	2	0	4	0	2	7	80	10	20	0	40	0	20	70
15	9	9	2	2	0	2	0	3	5	90	20	20	0	20	0	30	50
16	4	4	0	2	1	2	0	3	2	40	0	20	10	20	0	30	20
17	9	9	2	4	6	4	3	6	4	90	20	40	60	40	30	60	40
18	5	4	1	2	2	5	2	3	4	40	10	20	20	50	20	30	40
19	9	9	0	2	1	4	3	3	3	90	0	20	10	40	30	30	30
20	6	6	0	2	1	5	0	2	5	60	0	20	10	50	0	20	50
21	10	10	2	4	4	2	3	6	2	100	20	40	40	20	30	60	20
22	9	8	1	5	3	4	3	2	8	80	10	50	30	40	30	20	80
23	8	7	0	2	0	5	3	1	0	70	0	20	0	50	30	10	0
24	7	6	0	2	0	1	3	1	0	60	0	20	0	10	30	10	0
25	3	3	0	1	0	0	0	0	0	30	0	10	0	0	0	0	0
26	3	3	0	0	0	3	0	1	2	30	0	0	0	30	0	10	20

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

27	9	7	0	0	0	6	1	1	7	70	0	0	0	60	10	10	70
28	8	6	1	2	2	8	2	3	6	60	10	20	20	80	20	30	60
29	9	7	0	2	0	8	1	1	6	70	0	20	0	80	10	10	60
30	8	6	0	0	0	7	3	2	5	60	0	0	0	70	30	20	50
31	5	5	0	0	0	1	0	1	0	50	0	0	0	10	0	10	0
32	7	7	0	0	0	2	0	0	1	70	0	0	0	20	0	0	10
33	9	9	0	0	0	2	0	1	1	90	0	0	0	20	0	10	10
34	7	7	0	1	1	3	0	0	3	70	0	10	10	30	0	0	30
35	6	6	0	0	1	1	0	1	1	60	0	0	10	10	0	10	10
36	8	8	0	0	1	2	0	1	1	80	0	0	10	20	0	10	10
37	9	9	1	2	1	2	1	1	2	90	10	20	10	20	10	10	20
38	4	4	0	0	0	1	0	0	0	40	0	0	0	10	0	0	0
39	5	5	0	0	0	0	0	0	0	50	0	0	0	0	0	0	0
40	3	3	0	1	0	1	0	1	1	30	0	10	0	10	0	10	10
41	9	9	0	1	0	0	0	3	1	90	0	10	0	0	0	30	10
42	5	5	0	0	0	0	0	0	1	50	0	0	0	0	0	0	10
43	6	6	0	0	0	1	0	0	0	60	0	0	0	10	0	0	0
44	4	4	0	0	0	3	0	0	0	40	0	0	0	30	0	0	0
45	8	8	0	0	0	0	0	0	1	80	0	0	0	0	0	0	10
46	4	4	0	0	0	1	0	3	1	40	0	0	0	10	0	30	10
47	9	7	0	2	1	4	8	6	8	70	0	20	10	40	80	60	80
48	10	8	0	0	0	3	8	6	5	80	0	0	0	30	80	60	50
49	8	7	0	0	0	1	5	2	0	70	0	0	0	10	50	20	0
50	3	2	0	0	0	1	2	1	0	20	0	0	0	10	20	10	0
51	6	5	0	0	0	0	3	1	3	50	0	0	0	0	30	10	30
52	8	7	0	0	0	1	6	3	3	70	0	0	0	10	60	30	30
53	9	8	0	0	0	1	8	1	5	80	0	0	0	10	80	10	50
54	8	7	0	2	1	4	7	2	5	70	0	20	10	40	70	20	50
55	9	8	0	2	1	4	8	2	5	80	0	20	10	40	80	20	50
56	9	8	0	0	0	0	8	3	4	80	0	0	0	0	80	30	40
57	5	3	0	0	0	0	5	1	0	30	0	0	0	0	50	10	0
58	4	4	0	0	0	0	3	1	1	40	0	0	0	0	30	10	10
59	4	4	0	0	0	0	3	1	1	40	0	0	0	0	30	10	10
60	4	4	0	0	0	0	3	1	1	40	0	0	0	0	30	10	10
61	5	4	0	0	0	0	4	1	1	40	0	0	0	0	40	10	10
62	5	4	0	0	0	0	4	1	1	40	0	0	0	0	40	10	10
63	4	4	0	0	0	0	2	1	1	40	0	0	0	0	20	10	10
64	2	2	0	0	0	0	2	0	0	20	0	0	0	0	20	0	0
65	4	3	0	0	0	0	4	1	1	30	0	0	0	0	40	10	10
66	10	6	0	1	8	0	1	8	7	60	0	10	80	0	10	80	70
67	10	6	0	1	8	0	0	8	7	60	0	10	80	0	0	80	70
68	10	6	0	1	9	1	0	5	5	60	0	10	90	10	0	50	50
69	6	3	0	0	6	0	0	2	3	30	0	0	60	0	0	20	30
70	9	8	1	1	6	1	1	3	5	80	10	10	60	10	10	30	50

71	6	6	0	0	0	2	1	4	3	60	0	0	0	20	10	40	30
72	4	4	0	0	0	0	1	1	0	40	0	0	0	0	10	10	0
73	8	5	2	2	0	3	0	3	1	50	20	20	0	30	0	30	10
74	8	3	0	1	3	4	4	2	2	30	0	10	30	40	40	20	20
75	4	1	0	0	1	1	3	2	1	10	0	0	10	10	30	20	10
Número de veces que los contenidos están relacionados con las distintas competencias										22	0	0	4	3	5	2	3

Seguidamente, la siguiente tabla muestra los resultados de los 5 currícula y su relación con las 8 competencias básicas. Recordemos también, que en la última fila se establece el total como suma de los resultados de las ocho competencias básicas.

Tabla 8.59. Las competencias básicas en los contenidos de castellano de los diferentes currícula.

	C. BÁSICO	4º ESO	MÍNIMOS 4º ESO	2º PDC	2º PCPI
Competencia 1	22	22	13	13	8
Competencia 2	∅	∅	∅	∅	∅
Competencia 3	∅	∅	∅	∅	∅
Competencia 4	4	4	3	2	3
Competencia 5	3	3	∅	1	2
Competencia 6	5	5	3	2	1
Competencia 7	2	2	1	1	1
Competencia 8	3	3	3	2	3
TOTAL	39	39	23	21	18

Los cuadros expuestos permiten extraer una primera conclusión, y es que, al ser más los contenidos propuestos a los expertos, también son más las competencias que están relacionadas con ellos. Ahora bien, mientras en 4º ESO y en el currículum básico hay 39 conexiones, las relaciones establecidas con los contenidos de 2º PDC y 2º PCPI son muy inferiores, respectivamente, 18 y 21. En cambio, apenas hay diferencias entre estos dos programas en su correspondencia con las enseñanzas mínimas, en tanto éstas cuentan con 23 conexiones.

Al igual que ocurría en los objetivos, la competencia de la que más se ocupan los programas es la número 1-competencia en comunicación lingüística-. También en este caso, hay dos competencias que, al igual que ocurría con los objetivos, tampoco se relacionan con ningún contenido en ninguno de los programas: la número 2 – competencia matemática-, y la número 3 –competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico

A.3) Competencias básicas en criterios de evaluación

Por último, en los criterios de evaluación de castellano hemos presentado 29 ítems para el juicio de los 10 expertos, obteniéndose los siguientes resultados en cuanto a su relación con las competencias básicas.

Tabla 8.60. Competencias básicas en criterios de evaluación de castellano.

COMPETENCIAS BÁSICAS RELACIONADAS CON LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN																	
C. EVALUACIÓN	BÁSICOS	RESULTADOS								RESULTADOS %							
		1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
1	10	10	3	5	5	4	3	7	7	100	30	50	50	40	30	70	70
2	8	7	2	2	2	1	1	6	6	70	20	20	20	10	10	60	60
3	10	10	1	4	1	10	1	5	6	100	10	40	10	100	10	50	60
4	9	8	3	4	1	4	2	5	6	80	30	40	10	40	20	50	60
5	10	10	3	3	2	6	2	6	4	100	30	30	20	60	20	60	40
6	9	9	0	3	1	6	3	5	2	90	0	30	10	60	30	50	20
7	10	10	2	6	6	8	4	6	3	100	20	60	60	80	40	60	30
8	10	9	0	3	2	7	0	5	7	90	0	30	20	70	0	50	70
9	10	7	0	1	5	7	3	3	2	70	0	10	50	70	30	30	20
10	6	6	1	2	1	6	1	2	6	60	10	20	10	60	10	20	60
11	9	9	0	0	5	4	0	3	6	90	0	0	50	40	0	30	60
12	10	10	1	1	7	2	1	5	6	100	10	10	70	20	10	50	60

13	7	5	0	1	0	7	3	3	3	50	0	10	0	70	30	30	30
14	5	6	0	0	2	4	2	2	2	60	0	0	20	40	20	20	20
15	5	5	0	0	0	1	0	3	3	50	0	0	0	10	0	30	30
16	5	5	0	0	2	0	0	4	0	50	0	0	20	0	0	40	0
17	9	9	0	0	2	1	4	4	2	90	0	0	20	10	40	40	20
18	9	9	0	0	0	0	5	1	3	90	0	0	0	0	50	10	30
19	9	9	1	1	1	2	3	3	5	90	10	10	10	20	30	30	50
20	5	3	0	1	2	1	5	1	0	30	0	10	20	10	50	10	0
21	3	3	0	0	0	0	2	0	2	30	0	0	0	0	20	0	20
22	3	2	0	0	1	2	1	0	0	20	0	0	10	20	10	0	0
23	10	7	0	1	7	4	0	9	8	70	0	10	70	40	0	90	80
24	6	4	0	0	1	5	1	3	2	40	0	0	10	50	10	30	20
25	8	3	0	5	6	3	0	1	1	30	0	50	60	30	0	10	10
26	7	7	1	2	3	3	3	6	7	70	10	20	30	30	43	60	70
27	7	7	1	2	1	2	2	6	6	70	10	20	10	20		60	60
28	5	5	0	0	1	1	3	3	3	50	0	0	10	10		30	30
29	8	8	0	2	2	2	2	6	8	80	0	20	20	20		60	80
Número de veces que los criterios de evaluación están relacionados con las distintas competencias																	
										13	0	0	0	2	0	1	2

A partir de los juicios de valor expresados por los expertos conforme a la tabla anterior, el siguiente cuadro da cuenta de los resultados que, en relación con las competencias básicas se obtienen del estudio individualizado de cada uno de los currícula. Como se puede observar en la tabla 8.61 las cifras demuestran que, en los criterios de evaluación, se vuelve a reproducir la enorme distancia entre las ocasiones en que se encuentran competencias relacionadas con el curriculum básico y 4º de ESO -18 y 16 respectivamente-, y las relacionadas con 2º PDC y 2º PCPI -6 y 7, respectivamente-. Sin embargo en comparación con los mínimos –que cuentan con 6 conexiones, el nivel de correspondencia como puede verse, resulta muy similar. La competencia número 1 -la lingüística- vuelve a ser, lógicamente, de la que más se ocupan los criterios de evaluación. En cambio, la mitad de las competencias no se relacionan con los criterios de evaluación de ningún programa: en concreto, la 2, 3, 4 y 6. Se tratan, estas cuatro, de las mismas competencias que relacionábamos en el caso de los objetivos, excepto la número 7 –competencia para aprender a aprender- que en

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

algunos programas –currículum básico, 4º ESO y 2º PCPI- sí establece alguna mínima conexión.

Tabla 8.61. Las competencias básicas en los criterios de evaluación de castellano de los diferentes curricula.

	C. BÁSICO	4º ESO	MÍNIMOS 4º ESO	2º PDC	2º PCPI
Competencia 1	13	12	6	6	5
Competencia 2	0	0	0	0	0
Competencia 3	0	0	0	0	0
Competencia 4	0	0	0	0	0
Competencia 5	2	2	0	0	0
Competencia 6	0	0	0	0	0
Competencia 7	1	1	0	0	1
Competencia 8	2	1	0	0	1
TOTAL	18	16	6	6	7

B) Análisis de datos

Como base para el análisis respecto a las tres referencias comparativas: currículum básico, 4º de ESO y mínimos se ha elaborado una tabla resumen de los tres componentes curriculares en su relación con las competencias básicas, en este caso de la materia de castellano relacionados con los distintos programas. Para ello se ha utilizado la información que ya se presentaba en cada una de las tablas en que había descompuesto las competencias.

Tabla 8.62. Cuadro resumen competencias básicas de castellano en los diferentes curricula.

	C. básico	4º ESO	Mínimo	2º PDC	2º PCPI
Objetivos	12	8	8	6	10
Contenidos	39	39	23	21	18
Criterios de evaluación	18	16	6	6	7

Una vez presentados los datos, podemos ya entrar a contrastar el tratamiento que las competencias básicas reciben en la materia de castellano en el PDC y en el PCPI, en comparación con las tres referencias tomadas -4º ESO, enseñanzas mínimas de 4º curso y el curriculum básico-.

Como ya hicimos en matemáticas, y por las mismas razones, también ahora, hemos de advertir que, dada la imposibilidad de ponderar aquí la categoría de relevancia puesto que las competencias, incluyen de manera inherente la condición de básicas, la forma elegida para determinar la equivalencia curricular en este elemento será a partir de la cantidad de correspondencias establecidas entre dichas competencias y los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

B.1) Comparación de 2º PDC y 2º PCPI con respecto a 4º ESO

En su contraste con 4º de ESO, no se aprecia equivalencia curricular ni en 2º de PDC ni en 2º de PCPI, especialmente en el caso del segundo de los programas, en donde la valoración es mucho menor que en 4º de ESO. Todo ello, a pesar que, en la cantidad de objetivos su valoración es semejante. Sucede, sin embargo, especialmente en los criterios de evaluación su valoración en ambos programas es mucho menor, al igual que en los contenidos en 2º de PCPI, hay una diferencia superior al 50% del valor de la referencia.

Tabla 8.63. Cuadro resumen de competencias básicas castellano. Comparación con 4º ESO.

COMPETENCIAS BÁSICAS	4º ESO	2ºPDC	2ºPCPI
Número de C. Básicas relacionadas con Objetivos	8	6	10
Número de C. Básicas relacionadas con Contenidos	39	21	18
Número de C. Básicas relacionadas con criterios de evaluación	16	6	7
CANTIDAD Objetivos	REFERENCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE
CANTIDAD Contenidos	REFERENCIA	MENOR	MUCHO MENOR
CANTIDAD Criterios de evaluación	REFERENCIA	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	MENOR	MUCHO MENOR ¹¹²

B.2) Comparación de 2º PDC y 2º PCPI con respecto a mínimos de 4º ESO

En la comparación con los mínimos de 4º de ESO, el resultado obtenido es muy diferente al del apartado anterior. En los dos programas, 2º PDC y 2º PCPI, y tanto en objetivos, contenidos y criterios de evaluación, se repite la valoración de semejante en todos los casos. No hay excepciones, por lo que la valoración es uniformemente idéntica y, en consecuencia, es fácilmente constatable la equivalencia curricular.

¹¹² El valor de la equivalencia curricular en el caso de 2º de PCPI estaría entre menor y mucho menor si nos circunscribimos a la media de los valores. He tomado el valor mucho menor porque además era el más repetido.

Tabla 8.64. Cuadro resumen de competencias básicas castellano. Comparación con mínimos 4º ESO.

COMPETENCIAS BÁSICAS	MÍNIMOS 4º ESO	2ºPDC	2ºPCPI
Número de C. Básicas relacionadas con Objetivos	8	6	10
Número de C. Básicas relacionadas con Contenidos	23	21	18
Número de C. Básicas relacionadas con criterios de evaluación	6	6	7
CANTIDAD Objetivos	REFERENCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE
CANTIDAD Contenidos	REFERENCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE
CANTIDAD Criterios de evaluación	REFERENCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE

B.3) Comparación de 2º PDC y 2º PCPI con respecto al curriculum básico

En la comparación establecida con el curriculum básico, se vuelven a repetir casi idénticamente los resultados obtenidos respecto a la comparación con 4º de ESO en la valoración tanto de la equivalencia curricular como también en el resto de categorías. La única diferencia respecto a lo allí visto se produce en el caso de la cantidad de objetivos de 2º de PDC, que aquí es menor, y en cambio, en 4º de ESO el resultado obtenido era semejante.

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

Tabla 8.65. Cuadro resumen de competencias básicas castellano. Comparación con currículum básico.

COMPETENCIAS BÁSICAS	C. BÁSICO	2ºPDC	2ºPCPI
Número de C. Básicas relacionadas con Objetivos	12	6	10
Número de C. Básicas relacionadas con Contenidos	39	21	18
Número de C. Básicas relacionadas con criterios de evaluación	18	6	7
CANTIDAD Objetivos	REFERENCIA	MENOR	SEMEJANTE
CANTIDAD Contenidos	REFERENCIA	MENOR	MUCHO MENOR
CANTIDAD Criterios de evaluación	REFERENCIA	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	MENOR	MUCHO MENOR ¹¹³

Como se puede apreciar en las tres comparaciones, hay casi dos idénticas en las que no hay equivalencia curricular -4º ESO y currículum básico-. Sin embargo, en ambos programas, la comparación con las enseñanzas mínimas resulta muy distinta, pues respecto a esta referencia sí existe equivalencia curricular, y además se aprecia semejanza en las conexiones entre las competencias básicas y cualquier otro elemento de sus respectivos currículum –objetivos, contenidos y criterios de evaluación-.

¹¹³ El razonamiento por el que he tomado la valoración de mucho menor es el mismo que en el caso de la comparación con 4º ESO.

8.4.3. Matemáticas-Castellano

Presentados y comentados los datos de las competencias básicas del curriculum legislado por la Administración, tanto en matemáticas como en castellano, realizaremos finalmente una comparación entre ambas materias. Para una mayor clarificación, he separado el análisis en 2º de PDC y 2º de PCPI.

A) 2º de PDC

Por lo que se refiere al 2º curso del Programa de Diversificación Curricular, los resultados de comparar ambas materias en las tres referencias tomadas -4º ESO, mínimos de 4º ESO y curriculum básico- se muestran en las siguientes tablas.

Tabla 8.66. Comparación competencia básicas matemáticas-castellano de 2º PDC con respecto a 4º ESO.

2º PDC

COMPETENCIAS BÁSICAS	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CANTIDAD Objetivos	SEMEJANTE	SEMEJANTE
CANTIDAD Contenidos	MENOR	MENOR
CANTIDAD Criterios de evaluación	SEMEJANTE	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	MENOR

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

Tabla 8.67. Comparación competencias básicas matemáticas-castellano de 2º PDC con respecto a mínimos de 4º ESO.

2º PDC

COMPETENCIAS BÁSICAS	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CANTIDAD Objetivos	SEMEJANTE	SEMEJANTE
CANTIDAD Contenidos	SEMEJANTE	SEMEJANTE
CANTIDAD Criterios de evaluación	MAYOR	SEMEJANTE
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	SEMEJANTE

Tabla 8.68. Comparación competencias básicas matemáticas-castellano de 2º PDC con respecto al currículum básico.

2º PDC

COMPETENCIAS BÁSICAS	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CANTIDAD Objetivos	MENOR	MENOR
CANTIDAD Contenidos	MENOR	MENOR
CANTIDAD Criterios de evaluación	SEMEJANTE	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	MENOR

De estos cuadros se desprende que, por lo que a las competencias básicas en 2º de PDC se refiere, sólo en el caso de la comparación con respecto a 4º de ESO hay diferencias entre ambas materias: respecto a dicha referencia, la valoración en matemáticas es semejante; en cambio, en castellano es menor, debido especialmente a que las competencias básicas se encuentran mucho menos relacionadas con los criterios de evaluación.

Por su parte, su contraste con las enseñanzas mínimas, las dos materias son semejantes: es la única comparación en que se da equivalencia curricular en ambas

asignaturas. Finalmente, en su correspondencia con el curriculum básico las dos materias –matemáticas y castellano- coinciden en su valoración como menores.

B) 2º de PCPI

En el 2º curso del Programa de Cualificación Profesional Inicial, la comparación del tratamiento de las competencias básicas en matemáticas y castellano, a la vista de las tres referencias manejada, da lugar a los siguientes resultados.

Tabla 8.69. Comparación competencias básicas matemáticas-castellano de 2º PCPI con respecto a 4º ESO.

2º PCPI

COMPETENCIAS BÁSICAS	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CANTIDAD Objetivos	SEMEJANTE	SEMEJANTE
CANTIDAD Contenidos	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR
CANTIDAD Criterios de evaluación	MENOR	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	MUCHO MENOR

Tabla 8.70. Comparación competencias básicas matemáticas-castellano de 2º PCPI con respecto a mínimos de 4º ESO.

2º PCPI

COMPETENCIAS BÁSICAS	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CANTIDAD Objetivos	SEMEJANTE	SEMEJANTE
CANTIDAD Contenidos	MENOR	SEMEJANTE
CANTIDAD Criterios de evaluación	SEMEJANTE	SEMEJANTE
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	SEMEJANTE

Tabla 8.71. Comparación competencias básicas matemáticas-castellano de 2º PCPI con respecto al currículum básico.

2º PCPI

COMPETENCIAS BÁSICAS	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CANTIDAD Objetivos	MENOR	SEMEJANTE
CANTIDAD Contenidos	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR
CANTIDAD Criterios de evaluación	MENOR	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	MUCHO MENOR

Estas tablas reflejan que, en el tratamiento de las competencias básicas en 2º PCPI, sólo existe equivalencia curricular, y además en ambas materias –matemáticas y castellano-, en su comparación con las enseñanzas mínimas. En cambio, en las otras dos comparaciones realizadas –con 4º de ESO y con el currículum básico- no se llega a la equivalencia curricular en ninguna de las dos materias: en castellano, el resultado es en ambos casos más negativo, alcanzando una valoración de mucho menor; en matemáticas el resultado obtenido es de menor, pues aunque inferior, la diferencia no llega a un 50% respecto a la referencia tomada.

Capítulo 9

RELACIONES EN Y ENTRE LOS ELEMENTOS CURRICULARES

Buscando responder de la manera más precisa y adecuada a las preguntas planteadas en la tesis vamos a realizar más comparaciones, fundamentalmente en y entre los cuatro elementos curriculares que estudiamos: objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas.

En el primero de los apartados estudiaremos los resultados obtenidos en 2º de PDC y 2º de PCPI respecto a las tres referencias tomadas de un modo conjunto. Seguidamente compararé el currículum básico definido por los expertos respecto a las otras dos referencias tomadas -4º de ESO y enseñanzas mínimas-. En el tercero de los apartados de este capítulo analizaré la coherencia mostrada entre los cuatro elementos curriculares. Más adelante, observaremos únicamente la categoría de análisis equivalencia curricular en los dos programas analizados y sus tres referencias comparativas. En el penúltimo de los espacios del capítulo estableceremos varias comparaciones entre las dos materias objeto de nuestra investigación -matemáticas y castellano-. Y por último, en el sexto de los apartados compararé en cada una de las referencias por separado, los resultados de los cuatro elementos curriculares, tanto en 2º de PDC como en 2º de PCPI.

9.1. COMPARACIÓN CON 4º ESO, MÍNIMOS Y CURRÍCULUM BÁSICO

En este apartado voy a presentar los distintos resultados que se han obtenido en los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas en cada una de las referencias que hemos tomado -4º ESO, enseñanzas mínimas y currículum básico- para su comparación con 2º de PDC y 2º de PCPI.

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

Para ello me serviré de diferentes tablas resúmenes de 2º PDC y 2º PCPI de los distintos elementos curriculares, tanto de la materia de matemáticas como de castellano, y a partir de estos cuadros realizaré un comentario explicativo de los datos reflejados.

9.1.1. Objetivos

A) Objetivos matemáticas 2º PDC

Tabla 9.1. Cuadro de objetivos matemáticas 2º PDC. Comparación con 4º ESO, mínimos y currículum básico.

2º PDC

OBJETIVOS	4º ESO	MÍNIMOS	C. BÁSICO
Número total	10/12	10/11	10/12
Básicos	7/9	7/8	7/12
Excede Básicos	3	3	3
CANTIDAD	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE
RELEVANCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MENOR

Los objetivos fijados en el PDC en la materia de matemáticas muestran equivalencia curricular respecto a los fijados en ESO y mínimos, no así en relación con el currículum básico de los expertos, respecto al que presenta una valoración menor.

El número de objetivos fijados en el currículum del PDC en la materia de matemáticas, 10, es muy parecido al de las tres referencias tomadas -12 en el currículum básico y ESO y 11 en mínimos-. La categoría cantidad presenta, pues, una valoración semejante en los tres casos.

La única distinción se encuentra en la valoración de la relevancia, que es menor respecto al curriculum básico, mientras que en los otros dos casos el resultado obtenido es semejante. Esto se debe a que apenas se presentan diferencias -no llegan al 25%- en el número de objetivos básicos entre ESO -9-, mínimos -8- y PDC -7-. Sin embargo, en el caso de la comparación con el curriculum básico sí que existe una distancia considerable en el número de básicos: en concreto, el curriculum del PDC no presenta 5 objetivos de los 12 definidos como tales por los expertos, lo que conduce a que obtenga una relevancia y equivalencia curricular menor con respecto al curriculum básico.

B) Objetivos castellano 2º PDC

Tabla 9.2. Cuadro de objetivos castellano 2º PDC. Comparación con 4º ESO, mínimos y curriculum básico.

2º PDC

OBJETIVOS	4º ESO	MÍNIMOS	C. BÁSICO
Número total	12/17	12/12	12/16
Básicos	9/11	9/9	9/16
Excede Básicos	3	3	3
CANTIDAD	MENOR	SEMEJANTE	SEMEJANTE
RELEVANCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MENOR

Los resultados obtenidos en los objetivos de la materia de castellano en el PDC son muy parecidos a los anteriores de matemáticas del mismo curso. Existe equivalencia curricular respecto a ESO y enseñanzas mínimas, pero no en su comparación con el curriculum básico, donde su valoración es de menor.

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

Si tenemos en cuenta la cantidad de los objetivos, en el PDC se presentan 12 en este currículum, idéntico número que en mínimos, pero 4 y 5 menos que en el currículum básico y ESO, respectivamente. En el caso de su comparación con el currículum básico no obtiene una valoración de menor porque está justo en el límite del 25% de diferencia.

Respecto a la relevancia, el número de básicos que se encuentran en el PDC -9- es el mismo que se halla en mínimos y muy parecido al de ESO -11-. En cambio, sí que se muestra una distancia considerable respecto al currículum básico, pues existen 7 objetivos básicos menos que en él, por lo que su relevancia es menor. Al considerar la relevancia como preponderante sobre la categoría cantidad, también la equivalencia curricular es menor.

C) Objetivos matemáticas 2º PCPI

Tabla 9.3. Cuadro de objetivos matemáticas 2º PCPI. Comparación con 4º ESO, mínimos y currículum básico.

2º PCPI

OBJETIVOS	4º ESO	MÍNIMOS	C. BÁSICO
Número total	12/12	12/11	12/12
Básicos	8/9	8/8	8/12
Excede Básicos	4	4	4
CANTIDAD	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE
RELEVANCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MENOR

También en este caso la equivalencia curricular en los objetivos de matemáticas del PCPI es semejante en la comparación con ESO y mínimos, al igual que ocurría en

las dos materias del PDC. En cambio, es menor si tomamos como referencia el curriculum básico.

Ese resultado se obtiene a pesar de que el valor de la categoría cantidad en el PCPI –presenta 12 objetivos es idéntica o muy parecida al de las tres referencias -12 también en el caso de ESO y curriculum básico, y 11 en mínimos-. La única diferencia vuelve a ser el número de básicos que se encuentran en el curriculum de matemáticas del PCPI en comparación con el curriculum básico definido por los expertos en Delphi, respecto al que no se presentan una tercera parte de ellos -8 frente a 12-. Hay, pues cuatro objetivos básicos que no están en el PCPI, lo que conduce a que su relevancia respecto al curriculum básico sea menor, así como también su equivalencia curricular.

D) Objetivos castellano 2º PCPI

Tabla 9.4. Cuadro de objetivos castellano 2º PCPI. Comparación con 4º ESO, mínimos y curriculum básico.

2º PCPI

OBJETIVOS	4º ESO	MÍNIMOS	C. BÁSICO
Número total	20/17	20/12	20/16
Básicos	14/11	14/9	14/16
Excede Básicos	6	6	6
CANTIDAD	SEMEJANTE	MUCHO MAYOR	SEMEJANTE
RELEVANCIA	MAYOR	MUCHO MAYOR	SEMEJANTE
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MAYOR	MUCHO MAYOR	SEMEJANTE

El número de objetivos del PCPI en la materia de castellano es muy elevado: 20. Es un número superior al establecido por el legislador de la Comunidad Valenciana para ESO -17-, al curriculum básico -16- y muy superior al de las enseñanzas mínimas -12-.

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El curriculum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

En el caso del curriculum básico obtiene en la categoría cantidad el valor semejante, pero está justo en el límite del 25% de distancia respecto a la referencia.

También en la categoría relevancia los resultados del PCPI son llamativos. Presenta más objetivos básicos -14- que en ESO – donde se encuentran 11- y 5 más que en mínimos. Respecto al curriculum básico, tan sólo presenta dos objetivos básicos menos que éste, por lo que su valoración es semejante.

Como consecuencia de los valores obtenidos en estas dos categorías, los resultados de la equivalencia curricular son muy positivos para el PCPI en la materia de castellano: es semejante al curriculum básico, mayor que la comparación con ESO y mucho mayor que en mínimos –respecto a esta última referencia hay una diferencia de más de un 50%, tanto en cantidad como en relevancia-.

9.1.2. Contenidos

A) Contenidos matemáticas 2º PDC

Tabla 9.5. Cuadro de contenidos matemáticas 2º PDC. Comparación con 4º ESO, mínimos y curriculum básico.

2º PDC

CONTENIDOS	4º ESO	MÍNIMOS	C. BÁSICO
Número total	24/39	24/26	24/26
Básicos	17/25	17/16	17/26
Excede Básicos	7	7	7
CANTIDAD	MENOR	SEMEJANTE	SEMEJANTE
RELEVANCIA	MENOR	SEMEJANTE	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	SEMEJANTE	MENOR

La equivalencia curricular de los contenidos de matemáticas de 2º de PDC tan sólo es semejante en el caso de la comparación con las enseñanzas mínimas; en las otras dos comparaciones, el resultado es menor.

En la categoría cantidad, el número de contenidos de 2º de PDC -24- es muy similar al de mínimos y al del curriculum básico -26 en ambos casos-. No es así en su comparación respecto a 4º de ESO, en el curriculum de este curso se legislan 15 contenidos más que en 2º de PDC -39 frente a 24-, por lo que su valoración tiene que ser necesariamente menor, al ser superior al 25% de la referencia pero inferior al 50%.

En cuanto a la relevancia, en 2º de PDC se presenta incluso un contenido básico más que en mínimos -17 frente a 16-, pero hay una diferencia importante tanto respecto a 4º de ESO como al curriculum básico, presenta 8 y 9 contenidos básicos menos respectivamente, por lo que su valoración es menor.

B) Contenidos castellano 2º PDC

Tabla 9.6. Cuadro de contenidos castellano 2º PDC. Comparación con 4º ESO, mínimos y curriculum básico.

2º PDC

CONTENIDOS	4º ESO	MÍNIMOS	C. BÁSICO
Número total	31/70	31/36	31/39
Básicos	18/37	18/21	18/39
Excede Básicos	13	13	13
CANTIDAD	MUCHO MENOR	SEMEJANTE	SEMEJANTE
RELEVANCIA	MUCHO MENOR	SEMEJANTE	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MUCHO MENOR	SEMEJANTE	MENOR

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

Los resultados obtenidos en la equivalencia curricular de los contenidos de castellano en 2º PDC difieren notoriamente según la referencia tomada, sólo mostrando una valoración de semejante en el caso de la comparación con mínimos. La valoración es menor respecto al currículum básico y mucho menor respecto a 4º de ESO.

Es muy destacable la gran diferencia que existe en el número de contenidos en la materia de castellano entre 2º de PDC y 4º de ESO, 31 frente a 70, es decir, menos del 50%, de ahí la valoración mucho menor. Respecto a las otras dos comparaciones, las diferencias no son tan grandes: no llegan a ser un 25% inferior, por lo que el resultado obtenido es semejante.

En lo que se refiere a la relevancia en los contenidos de castellano de 2º PDC presentan una gran distancia tanto con 4º de ESO como con el currículum básico. No llega a tener ni la mitad de los contenidos básicos que se determinan para estos dos programas: 18 en 2º de PDC, frente a 37 y 39 en 4º de ESO y en el currículum básico, respectivamente.

C) Contenidos matemáticas 2º PCPI

Tabla 9.7. Cuadro de contenidos matemáticas 2º PCPI. Comparación con 4º ESO, mínimos y currículum básico.

2º PCPI

CONTENIDOS	4º ESO	MÍNIMOS	C. BÁSICO
Número total	12/39	12/26	12/26
Básicos	10/25	10/16	10/26
Excede Básicos	2	2	2
CANTIDAD	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR
RELEVANCIA	MUCHO MENOR	MENOR	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MUCHO MENOR	MENOR	MUCHO MENOR

La equivalencia curricular en la comparación de los contenidos de matemáticas de 2º de PCPI en relación con las tres referencias no muestra en ninguno de los casos semejanza; más bien lo contrario: resulta mucho menor tanto respecto a 4º de ESO como en correspondencia al curriculum básico, y es menor en el caso de las enseñanzas mínimas.

En la categoría cantidad, los resultados son contundentes, dado que hay una gran distancia entre el número de los contenidos de 2º PCPI -12- y el del resto de curricula con los que se compara: 4º ESO –tiene 39-, mínimos y curriculum básico –ambos presentan 26-. En todos los casos, la diferencia negativa respecto a la referencia supera el 50%, es por ello que la valoración es mucho menor.

Respecto a la relevancia también hay una gran diferencia, especialmente respecto a 4º de ESO y del curriculum básico, donde también se da la valoración de mucho menor. En enseñanzas mínimas no llega a ser un 50% inferior a la referencia: 10 contenidos básicos en 2º PCPI frente a 16 en aquéllas.

D) Contenidos castellano 2º PCPI

Tabla 9.8. Cuadro de contenidos castellano 2º PCPI. Comparación con 4º ESO, mínimos y curriculum básico.

2º PCPI

CONTENIDOS	4º ESO	MÍNIMOS	C. BÁSICO
Número total	27/70	27/36	27/39
Básicos	21/37	21/21	21/39
Excede Básicos	6	6	6
CANTIDAD	MUCHO MENOR	SEMEJANTE	MENOR
RELEVANCIA	MENOR	SEMEJANTE	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	SEMEJANTE	MENOR

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

El número de contenidos de castellano en 2º PCPI es muy inferior al de 4º ESO: presenta sólo 27 frente a un total de 70 en el aula ordinaria. Respecto al resto de referencias –mínimos y currículum básico-, su valor es también inferior, pero a no llegar la diferencia al 25% la valoración que obtiene es semejante.

En cuanto a la categoría relevancia en su comparación con mínimos coincide en número de básicos -21-. En cambio, respecto a las otras referencias muestra una valoración menor, y ello es debido a que el número de contenidos básicos es bastante inferior al currículum de 4º de ESO -en el que se determinan 37- y al currículum básico -que presenta 39-.

Teniendo en cuenta estas dos categorías, sólo en el caso de la referencia de enseñanzas mínimas, los contenidos de castellano de 2º PCPI tienen una valoración de semejante en su equivalencia curricular; en las otras dos referencias no llegan a este nivel, siendo su resultado de menor.

9.1.3. Criterios de evaluación

A) Criterios de evaluación matemáticas 2º PDC

Tabla 9.9. Cuadro de criterios de evaluación matemáticas 2º PDC. Comparación con 4º ESO, mínimos y currículum básico.

2º PDC

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	4º ESO	MÍNIMOS	C. BÁSICO
Número total	13/15	13/11	13/14
Básicos	13/14	13/10	13/14
Excede Básicos	-	-	-
CANTIDAD	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE
RELEVANCIA	SEMEJANTE	MAYOR	SEMEJANTE
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	MAYOR	SEMEJANTE

Los criterios de evaluación de la materia de matemáticas en 2º de PDC muestran una equivalencia curricular cuanto menos semejante en relación con los curricula que nos sirven de referencia; incluso en su comparación con mínimos, su valoración es mayor.

El número de los criterios en la categoría cantidad es semejante en los tres casos, aunque en dos de ellos el número es ligeramente inferior -4º ESO y curriculum básico- y en el otro -mínimos- ligeramente superior; pero en ninguno de los supuestos se presentan diferencias superiores al 25% ni por encima ni por debajo respecto de la referencia.

En la categoría relevancia muestra semejanza respecto a 4º de ESO y al curriculum básico. En relación con mínimos, el número de básicos de 2º PDC en matemáticas sobrepasa el 25% de la referencia -13 frente a 10-; por lo tanto, su valoración es mayor. De hecho, 2º de PDC sólo carece de uno de los criterios de evaluación considerados como básicos por los expertos del Delphi.

B) Criterios de evaluación castellano 2º PDC

Tabla 9.10. Cuadro de criterios de evaluación castellano 2º PDC. Comparación con 4º ESO, mínimos y curriculum básico.

2º PDC

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	4º ESO	MÍNIMOS	C. BÁSICO
Número total	12/23	12/9	12/17
Básicos	6/15	6/6	6/17
Excede Básicos	6	6	6
CANTIDAD	MENOR	MAYOR	MENOR
RELEVANCIA	MUCHO MENOR	SEMEJANTE	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MUCHO MENOR	SEMEJANTE	MUCHO MENOR

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

Salvo en su comparación con las enseñanzas mínimas, no hay semejanza en los criterios de evaluación de castellano de 2º de PDC respecto a las otras dos referencias, situándose en el valor extremo de mucho menor.

En la categoría de cantidad, en el número total de criterios de evaluación se observan importantes diferencias, sobre todo en el caso de su comparación con 4º de ESO: casi se encuentra en el límite del 50%. Sin embargo, respecto a las enseñanzas mínimas, el número de contenidos es mayor -12 frente a 9-. Pero, donde las diferencias son más importantes, salvo en el citado caso de mínimos en que se da una situación de semejanza, es en el número de básicos computados. En la categoría de relevancia: en este aspecto, tanto en la comparación con 4º de ESO como con el currículum básico, el número de criterios de evaluación imprescindibles en castellano de 2º de PDC resulta inferior del 50%, de ahí que su valoración sea mucho menor.

C) Criterios de evaluación matemáticas 2º PCPI

Tabla 9.11. Cuadro de criterios de evaluación matemáticas 2º PCPI. Comparación con 4º ESO, mínimos y currículum básico.

2º PCPI

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	4º ESO	MÍNIMOS	C. BÁSICO
Número total	7/15	7/11	7/14
Básicos	7/14	7/10	7/14
Excede Básicos	-	-	-
CANTIDAD	MUCHO MENOR	MENOR	MENOR
RELEVANCIA	MENOR	MENOR	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	MENOR	MENOR

Aunque la equivalencia curricular para los criterios de evaluación de 2º de PCPI en la materia de matemáticas es idéntica respecto a todas las referencias -en las tres la valoración es menor-, lo cierto es que hay bastantes diferencias entre ellas.

En la categoría cantidad, el número de criterios en 2º de PCPI es de 7, observándose una importante distancia, especialmente con 4º de ESO -15- y con el curriculum básico -14-. En el primero de los casos, la valoración es mucho menor; pero en el segundo de ellos, está justo en el límite de una distancia del 50%, por lo que, de acuerdo con lo que habíamos establecido cuando definimos los valores de las categorías, se le ha dado un valor menor. Respecto a las enseñanzas mínimas la distancia no es tan ostensible como en los otros dos casos, pero también tiene la calificación de menor. En lo que se refiere a la segunda de las categorías -la relevancia-, tiene respecto a todas las referencias la valoración menor, pero tanto en la comparación con 4º de ESO como en la comparación con el curriculum básico se encuentra en el límite del 50%: 2º de PCPI carece de 7 criterios de evaluación básicos que sí tienen estos dos programas, que poseen el doble de ellos.

D) Criterios de evaluación castellano 2º PCPI

Tabla 9.12. Cuadro de criterios de evaluación castellano 2º PCPI. Comparación con 4º ESO, mínimos y curriculum básico.

2º PCPI

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	4º ESO	MÍNIMOS	C. BÁSICO
Número total	15/23	15/9	15/17
Básicos	8/15	8/6	8/17
Excede Básicos	7	7	7
CANTIDAD	MENOR	MUCHO MAYOR	SEMEJANTE
RELEVANCIA	MENOR	MAYOR	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	MAYOR	MENOR

El resultado de la equivalencia curricular de los criterios de evaluación de castellano en 2º PCPI resulta diametralmente opuesto, según se compare con el curriculum de las enseñanzas mínimas o con las otras dos referencias. Respecto a 4º ESO y el curriculum básico, su valoración es menor. En cambio, respecto a mínimos la

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

valoración es mayor, debido a que, para enseñanzas mínimas se ha legislado un número de criterios de evaluación muy bajo –en concreto, únicamente 9-.

Por esta razón, en la categoría de cantidad, el resultado obtenido por 2º de PCPI respecto a los mínimos es mucho mayor. En cambio, en su comparación con el currículum básico, la valoración es semejante, y con respecto a 4º de ESO, es incluso menor. En la segunda de las categorías -la relevancia- los valores obtenidos por 2º de PCPI son también muy diferentes según las referencias: respecto al currículum básico es mucho menor, pues no llega ni al 50% de dicha referencia; respecto a 4º de ESO es menor y se halla cercano a ese límite del 50%; sin embargo, respecto a mínimos, la valoración es mayor -8 criterios de evaluación en 2º PCPI frente a 6-.

9.1.4. Competencias básicas

A) Competencias básicas matemáticas 2º PDC

Tabla 9.13. Cuadro de competencias básicas matemáticas 2º PDC. Comparación con 4º ESO, mínimos y currículum básico.

2º PDC

COMPETENCIAS BÁSICAS	4º ESO	MÍNIMOS	C. BÁSICO
Número de C. Básicas relacionadas con Objetivos	14/17	14/14	14/23
Número de C. Básicas relacionadas con Contenidos	25/38	25/27	25/38
Número de C. Básicas relacionadas con criterios de evaluación	14/14	14/10	14/14
CANTIDAD Objetivos	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MENOR
CANTIDAD Contenidos	MENOR	SEMEJANTE	MENOR
CANTIDAD Criterios de evaluación	SEMEJANTE	MAYOR	SEMEJANTE
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MENOR

La equivalencia curricular de las competencias básicas de 2º de PDC en matemáticas es semejante en su comparación tanto con mínimos como con 4º de ESO. Sin embargo, con respecto al curriculum básico definido por los expertos a través del Delphi, el valor obtenido es menor.

Ese resultado es debido a que existen importantes diferencias en el número de ocasiones en que las competencias básicas están relacionadas con objetivos, contenidos y criterios de evaluación en las tres referencias tomadas. Las mayores distancias se presentan en la comparación con el curriculum básico, especialmente en lo referente a los objetivos y los contenidos, donde las competencias que se relacionan con los mismos presentan una valoración menor. De todos los supuestos contemplados sólo hay uno en que la valoración de 2º PDC merece una valoración mayor: se trata, en concreto, del número de criterios de evaluación relacionados con competencias básicas en su comparación con el correspondiente a enseñanzas mínimas.

B) Competencias básicas castellano 2º PDC

Tabla 9.14. Cuadro de competencias básicas castellano 2º PDC. Comparación con 4º ESO, mínimos y curriculum básico.

2º PDC

COMPETENCIAS BÁSICAS	4º ESO	MÍNIMOS	C. BÁSICO
Número de C. Básicas relacionadas con Objetivos	6/8	6/8	6/12
Número de C. Básicas relacionadas con Contenidos	21/39	21/23	21/39
Número de C. Básicas relacionadas con criterios de evaluación	6/16	6/6	6/18
CANTIDAD Objetivos	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MENOR
CANTIDAD Contenidos	MENOR	SEMEJANTE	MENOR
CANTIDAD Criterios de evaluación	MUCHO MENOR	SEMEJANTE	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	SEMEJANTE	MENOR

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

La equivalencia curricular de las competencias básicas de 2º de PDC en la materia de castellano sólo tiene la valoración semejante en el caso de su comparación con las enseñanzas mínimas.

Respecto a las otras dos referencias, 4º ESO y el currículum básico, la valoración obtenida es menor. Ese resultado es consecuencia de las grandes diferencias que 2º de PDC de esta materia presenta en las competencias básicas relacionadas tanto en objetivos como en contenidos pero especialmente en criterios de evaluación: respecto a estas dos referencias su valor es de mucho menor.

No ocurre lo mismo en la comparación con las enseñanzas mínimas, donde las competencias básicas que se relacionan con objetivos, contenidos y criterios de evaluación son muy parecidas a las de 2º PDC, obteniendo en consecuencia, en todas las categorías, la valoración semejante.

C) Competencias básicas matemáticas 2º PCPI

Tabla 9.15. Cuadro de competencias básicas matemáticas 2º PCPI. Comparación con 4º ESO, mínimos y currículum básico.

2º PCPI

COMPETENCIAS BÁSICAS	4º ESO	MÍNIMOS	C. BÁSICO
Número de C. Básicas relacionadas con Objetivos	14/17	14/14	14/23
Número de C. Básicas relacionadas con Contenidos	18/38	18/27	18/38
Número de C. Básicas relacionadas con criterios de evaluación	10/14	10/10	10/14
CANTIDAD Objetivos	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MENOR
CANTIDAD Contenidos	MUCHO MENOR	MENOR	MUCHO MENOR
CANTIDAD Criterios de evaluación	MENOR	SEMEJANTE	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	SEMEJANTE	MENOR

En la equivalencia curricular de las competencias básicas de 2º de PCPI en matemáticas se da un resultado parecido al obtenido en la tabla anterior, es decir, respecto a la referencia de las enseñanzas mínimas la valoración es semejante, y respecto a las otras dos comparaciones -4º de ESO y curriculum básico- su resultado es menor.

En esta ocasión, las mayores diferencias se presentan en el número de ocasiones en que las competencias básicas se relacionan con los contenidos en las tres referencias, pero especialmente en 4º de ESO y el curriculum básico, en donde el resultado de 2º PCPI es mucho menor: en 18 ocasiones se relacionan los contenidos del curriculum de 2º de PCPI con alguna de las ocho competencias básicas, y en cambio, en las dos referencias en 38 casos, es decir, en más del doble.

D) Competencias básicas castellano 2º PCPI

Tabla 9.16. Cuadro de competencias básicas castellano 2º PCPI. Comparación con 4º ESO, mínimos y curriculum básico.

2º PCPI

COMPETENCIAS BÁSICAS	4º ESO	MÍNIMOS	C. BÁSICO
Número de C. Básicas relacionadas con Objetivos	10/8	10/8	10/12
Número de C. Básicas relacionadas con Contenidos	18/39	18/23	18/39
Número de C. Básicas relacionadas con criterios de evaluación	7/16	7/7	7/18
CANTIDAD Objetivos	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE
CANTIDAD Contenidos	MUCHO MENOR	SEMEJANTE	MUCHO MENOR
CANTIDAD Criterios de evaluación	MUCHO MENOR	SEMEJANTE	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MUCHO MENOR	SEMEJANTE	MUCHO MENOR

Al igual que en los dos casos anteriores la equivalencia curricular de las competencias básicas de 2º PCPI en castellano es muy diferente respecto a mínimos –el valor obtenido es semejante- que en relación a las otras dos referencias. En este caso, incluso, el contraste es mucho mayor, pues las valoraciones obtenidas respecto a 4º de ESO y el currículum básico es mucho menor.

Este resultado se explica por la enorme disparidad en el número de ocasiones en que sobre todo los contenidos y criterios de evaluación se relacionan con las competencias básicas. Respecto a ambas referencias, 4º de ESO y currículum básico, el valor obtenido en los dos casos es mucho menor, es decir, una diferencia de más del 50%. En la comparación con mínimos, en todas las categorías y por lo tanto en la equivalencia curricular, el valor es de semejante, al presentar unos resultados muy similares a los de 2º de PCPI.

9.2. EL CURRÍCULUM BÁSICO Y LAS OTRAS REFERENCIAS

Una vez presentado en el capítulo 7 el currículum básico consensuado por los expertos, resulta de interés remarcar la síntesis de los principales resultados que se extraen de su comparación con el currículum propio de 4º de ESO y de enseñanzas mínimas del mismo curso. A tal fin, se expondrá primero el resultado de ese contraste en cada uno de los componentes curriculares –objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas- tanto en matemáticas como en castellano, para después mostrar una visión general sobre este currículum, que lógicamente, por su propia esencia, siempre tendrá un número de elementos “básicos” superior o al menos igual al de los otros dos currícula con que se compara.

9.2.1. Objetivos

La comparación entre los objetivos del currículum básico con los de 4º de ESO y las enseñanzas mínimas de este curso se expresa a través de las dos siguientes tablas, una para cada materia.

Tabla 9.17. Cuadro resumen de objetivos matemáticas. Comparación de las otras dos referencias con el curriculum básico.

OBJETIVOS	CURRICULUM BÁSICO	4º ESO	MÍNIMOS
Número total	12	12	11
Básicos	12	9	8
Excede Básicos	-	3	3
CANTIDAD	REFERENCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE
RELEVANCIA	REFERENCIA	SEMEJANTE	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	SEMEJANTE	MENOR

Tabla 9.18. Cuadro resumen de objetivos castellano. Comparación de las otras dos referencias con el curriculum básico.

OBJETIVOS	CURRICULUM BÁSICO	4º ESO	MÍNIMOS
Número total	16	17	12
Básicos	16	11	9
Excede Básicos	-	6	3
CANTIDAD	REFERENCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE
RELEVANCIA	REFERENCIA	MENOR	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	MENOR	MENOR

A partir de estos cuadros puede verse que, en su comparación con el currículum de 4º de ESO, el número de objetivos del currículum básico es exactamente el mismo en matemáticas y tan sólo tiene uno menos en la materia de castellano. En el número de básicos, presenta 3 objetivos básicos más en matemáticas, y 5 más en castellano. De hecho, como hemos realizado en otras tablas, la equivalencia curricular de 4º ESO es de menor en la materia de castellano.

Respecto a los objetivos fijados en el currículum de mínimos presenta un número mayor en el currículum básico en ambos casos, aunque por no llegar al límite de 25% su valoración es de semejante. Pero, donde hay más diferencias es en el número de básicos: 4 menos en matemáticas y 7 en castellano; la relevancia en ambas materias respecto del currículum básico es menor.

9.2.2. Contenidos

Por lo que se refiere a los contenidos del currículum básico, su puesta en relación con las dos referencias comparativas manejadas se muestra también a través de las dos siguientes tablas.

Tabla 9.19. Cuadro resumen de contenidos de matemáticas. Comparación de las otras dos referencias con el currículum básico.

CONTENIDOS	CURRÍCULUM BÁSICO	4º ESO	MÍNIMOS
Número total	26	39	26
Básicos	26	25	16
Excede Básicos	-	14	10
CANTIDAD	REFERENCIA	MAYOR	SEMEJANTE
RELEVANCIA	REFERENCIA	SEMEJANTE	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	SEMEJANTE	MENOR

Tabla 9.20. Cuadro resumen de contenidos de castellano. Comparación de las otras dos referencias con el curriculum básico.

CONTENIDOS	CURRICULUM BÁSICO	4º ESO	MÍNIMOS
Número total	39	70	36
Básicos	39	37	21
Excede Básicos	-	33	15
CANTIDAD	REFERENCIA	MUCHO MAYOR	SEMEJANTE
RELEVANCIA	REFERENCIA	SEMEJANTE	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	MAYOR	MENOR

Estas tablas reflejan que el curriculum de 4º de ESO presenta un número total de contenidos, mayor en matemáticas y mucho mayor en castellano que el curriculum básico. Además, el número de básicos es muy parecido, apenas hay diferencias, obteniendo una valoración semejante en ambas materias. Por ello, la equivalencia curricular de 4º de ESO es semejante en matemáticas e incluso mayor en castellano.

El curriculum de mínimos presenta el mismo número de contenidos que el curriculum básico en matemáticas y un número semejante en castellano -únicamente 3 menos-. Sin embargo, en el número de básicos hay unas diferencias muy importantes: 10 contenidos básicos están ausentes en matemáticas en el curriculum de mínimos y 18 en el de castellano. Por ello, la valoración de enseñanzas mínimas en la categoría de relevancia es menor en ambas materias, así como también su equivalencia curricular.

9.2.3. Criterios de evaluación

En cuanto a los criterios de evaluación, la comparación entre el curriculum básico y el de 4º ESO y enseñanzas mínimas depara los siguientes resultados, convenientemente expresados también a través de las dos tablas que siguen.

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

Tabla 9.21. Cuadro resumen de criterios de evaluación de matemáticas. Comparación de las otras dos referencias con el currículum básico.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	CURRÍCULUM BÁSICO	4º ESO	MÍNIMOS
Número total	14	15	11
Básicos	14	14	10
Excede Básicos	-	1	1
CANTIDAD	REFERENCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE
RELEVANCIA	REFERENCIA	SEMEJANTE	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	SEMEJANTE	MENOR

Tabla 9.22. Cuadro resumen de criterios de evaluación de castellano. Comparación de las otras dos referencias con el currículum básico.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	CURRÍCULUM BÁSICO	4º ESO	MÍNIMOS
Número total	17	23	9
Básicos	17	15	6
Excede Básicos	-	8	3
CANTIDAD	REFERENCIA	SEMEJANTE	MENOR
RELEVANCIA	REFERENCIA	SEMEJANTE	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	SEMEJANTE	MUCHO MENOR

De estos cuadros, resulta que el número de criterios de evaluación de 4º de ESO es semejante al que presenta el currículum básico en matemáticas –la diferencia tan sólo

es de 1-, y también semejante en castellano –a pesar de que la diferencia es de 6, pero no llega al 25%-. En relevancia, su valoración también es semejante en ambas materias; de hecho en matemáticas presentan el mismo número de básicos y en castellano únicamente dos menos.

En cambio, se aprecia una importante diferencia en el número total de criterios de evaluación del curriculum básico en su comparación con el de las enseñanzas mínimas en castellano, sin embargo, en la materia de matemáticas la valoración es semejante. Pero, sobre todo, las distancias son enormes en el número de básicos: la valoración de las enseñanzas mínimas es menor en matemáticas y mucho menor en castellano, siendo los valores de la equivalencia curricular idénticos a la relevancia mencionada.

9.2.4. Competencias básicas

Tabla 9.23. Cuadro resumen de competencias básicas de matemáticas. Comparación de las otras dos referencias con el curriculum básico.

COMPETENCIAS BÁSICAS	C. BÁSICO	4º ESO	MÍNIMOS
Número de C. Básicas relacionadas con Objetivos	23	17	14
Número de C. Básicas relacionadas con Contenidos	38	38	27
Número de C. Básicas relacionadas con criterios de evaluación	14	14	10
CANTIDAD Objetivos	REFERENCIA	MENOR	MENOR
CANTIDAD Contenidos	REFERENCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE
CANTIDAD Criterios de evaluación	REFERENCIA	SEMEJANTE	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	SEMEJANTE	MENOR

Tabla 9.24. Cuadro resumen de las competencias básicas de castellano. Comparación de las otras dos referencias con el currículum básico.

COMPETENCIAS BÁSICAS	C. BÁSICO	4º ESO	MÍNIMOS
Número de C. Básicas relacionadas con Objetivos	12	8	8
Número de C. Básicas relacionadas con Contenidos	39	39	23
Número de C. Básicas relacionadas con criterios de evaluación	18	16	6
CANTIDAD Objetivos	REFERENCIA	MENOR	MENOR
CANTIDAD Contenidos	REFERENCIA	SEMEJANTE	MENOR
CANTIDAD Criterios de evaluación	REFERENCIA	SEMEJANTE	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	REFERENCIA	SEMEJANTE	MENOR

Estas tablas dejan ver que, en las competencias básicas, el currículum de 4º ESO presenta una valoración de semejante en su comparación con el currículum básico, tanto en matemáticas como en castellano. El número de competencias básicas que presentan relación con contenidos y criterios de evaluación es idéntico en matemáticas, y también lo es en los contenidos de castellano.

Sin embargo, en la comparación de las competencias básicas del currículum básico con el de mínimos de 4º ESO, la equivalencia curricular de éste último es menor en ambas materias, y ello es debido a que las diferencias de las conexiones con objetivos, contenidos y criterios de evaluación son muy importantes.

9.2.5. Una valoración general sobre la comparación entre las referencias

El examen que acaba de realizarse sobre los cuatro componentes curriculares -objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas- permite

constatar que el curriculum básico consensuado entre los expertos -todos ellos profesores y profesoras de Educación Secundaria y de Universidad- es un curriculum superior en número de objetivos, contenidos y criterios de evaluación al establecido por la Administración Central en el Decreto de mínimos excepto en el número de los contenidos de matemáticas que es idéntico -26 en ambos-. Como se ha podido apreciar, de entre todos los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de 4º de ESO, mínimos, 2º PDC y 2º PCPI que les hemos ofrecido para su valoración, los expertos han confeccionado un curriculum¹¹⁴ de una mayor equivalencia curricular que el establecido para las enseñanzas mínimas.

En comparación con el de curriculum de 4º de ESO, el curriculum básico consensuado presenta un número idéntico o muy similar en los objetivos tanto en matemáticas -12 en ambos- , como en objetivos en castellano -16 frente a 17-, y asimismo su número también es análogo en los criterios de evaluación de matemáticas -14 frente a 15-. Sin embargo, existe una considerable disparidad en su número de criterios de evaluación en castellano -17 frente a 23-; pero las mayores diferencias se producen en el número de contenidos, tanto en matemáticas -26 frente a 39-, como especialmente en castellano -39 frente a 70-, lo que supone una sustancial distancia entre ambos curricula.

También llama la atención tras el análisis realizado el gran número de ítems que se producen en el curriculum de 4º ESO establecido por la Comunidad Valenciana. Ya en el marco teórico, hemos hecho referencia a la necesidad de no sobrecargar los curricula. Pues bien, especialmente observamos que, en los contenidos de las dos materias hay una gran diferencia en el número entre el Decreto de mínimos que fija el Estado Central y el curriculum del curso que establece la Comunidad Autónoma: en matemáticas se ha pasado de 26 a 39, y en castellano de 36 a 70. También en los criterios de evaluación de castellano se produce un hecho similar: el Decreto de mínimos estableció 9 y la Comunidad Valenciana fijó 23 para el curriculum de 4º de ESO, más del doble.

¹¹⁴ Se puede ver el curriculum básico determinado por los expertos tanto en matemáticas como en castellano en el capítulo 7.

No obstante, en los resultados de las comparaciones entre las referencias resulta primordial considerar que, por definición, todos los ítems del currículum básico son necesariamente básicos, imprescindibles, mientras que en los otros dos currícula hay también ítems no básicos, de ahí que el número máximo de básicos siempre se encontrará en aquel currículum. Es por ese motivo que, en la comparación de cualquier programa con el currículum básico, en la categoría relevancia, nunca se producirá un resultado más cercano a la semejanza que si se hubiese comparado con cualquiera de las otras dos referencias tomadas en la investigación, lo cual tiene una trascendencia añadida porque en caso de no concordancia entre los resultados de las categorías cantidad y relevancia, la preponderancia la tiene esta última para decidir la valoración de la categoría equivalencia curricular. Así, comprobamos que, respecto a 4º de ESO y en todos los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, la valoración es de semejante en la categoría relevancia respecto al currículum de los expertos, excepto en objetivos de castellano que es menor. Sin embargo, si analizamos esta misma categoría en la comparación de las enseñanzas mínimas con el currículum básico, la valoración de aquéllas es menor en todos los elementos curriculares y en todas las materias, e incluso en los criterios de evaluación de castellano es mucho menor.

Por tanto, podemos obtener como conclusión que el currículum consensuado por los expertos como básico es superior curricularmente al que la Administración Central define como básico¹¹⁵, es decir, al de las enseñanzas mínimas. Lo que los expertos consideran básico es mayor que lo determinado por la propia Administración. También, podemos derivar a través de los datos aportados en las diferentes tablas que el currículum determinado a través de Delphi es semejante al de 4º de ESO, menor en algunas ocasiones en cuanto al número de ítems, pero también mayor en otras en cuanto a su relevancia. Este resultado comparativo entre las referencias representa una sorpresa para mí, porque antes de comenzar a realizar el cuestionario del Delphi, pensaba que los expertos confeccionarían un currículum “inferior”, por supuesto al de 4º de ESO, pero también al de enseñanzas mínimas. Y la realidad es, como acabamos de comprobar, no ha sido así.

¹¹⁵ Preámbulo del Real Decreto 1631/2006: “Las enseñanzas mínimas son los aspectos básicos del currículo referidos a los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación”.

9.3. COHERENCIA ENTRE LOS ELEMENTOS CURRICULARES

Una vez examinada la relación de los dos programas extraordinarios de atención a la diversidad –PDC y PCPI- con las tres referencias comparativas manejadas desde una perspectiva de conjunto, el objeto del presente apartado es ver, respecto a cada una de ellas, los resultados que estos dos programas obtienen en la comparación de los cuatro elementos curriculares estudiados –objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas-, ahora también conjuntamente considerados. La finalidad perseguida es determinar si el legislador ha actuado coherentemente en su regulación.

Para ello, respecto a cada una de las referencias y para cada una de las materias – matemáticas y castellano-, presentaremos primero una tabla resumen comparativa de los elementos curriculares en cada uno de los programas, cuyos resultados serán seguidamente objeto de valoración.

9.3.1. Los elementos curriculares de 2º PDC en comparación con las tres referencias

A) Comparación con 4º de ESO

Tabla 9.25. Cuadro de matemáticas. Comparación de los elementos curriculares de 2º PDC con 4º ESO.

2º PDC

4º ESO	OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS EVALUACIÓN	COMPETENCIAS BÁSICAS
Número total	10/12	24/39	13/15	-
Básicos	7/9	17/25	13/14	-
Excede Básicos	3	7	-	-
CANTIDAD	SEMEJANTE	MENOR	SEMEJANTE	-
RELEVANCIA	SEMEJANTE	MENOR	SEMEJANTE	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	MENOR	SEMEJANTE	SEMEJANTE

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

En la comparación de matemáticas de 2º de PDC con 4º de ESO, el único de los elementos del currículum que no presenta equivalencia curricular semejante es en los contenidos. En el resto de los componentes curriculares sí que la hay, y no sólo presentan semejanza en esta categoría, sino también en las de cantidad y relevancia.

La equivalencia curricular es menor en los contenidos porque hay una diferencia sustancial tanto en su número -39 en 4º ESO frente a 24 en 2º PDC-, como también en su relevancia, donde hay una diferencia de 8 contenidos básicos de 2º de PDC con respecto al currículum de 4º de ESO.

Por lo tanto, podemos aseverar que el legislador, salvo en el caso de los contenidos, plantea un currículum semejante para la materia de matemáticas en 2º de PDC y en 4º de ESO.

Tabla 9.26. Cuadro de castellano. Comparación de los elementos curriculares de 2º PDC con 4º ESO.

2º PDC

4º ESO	OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS EVALUACIÓN	COMPETENCIAS BÁSICAS
Número total	12/17	31/70	12/23	-
Básicos	9/11	18/37	6/15	-
Excede Básicos	3	13	6	-
CANTIDAD	MENOR	MUCHO MENOR	MENOR	-
RELEVANCIA	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR	MENOR

No ocurre lo mismo para 2º de PDC en la materia de castellano que en el caso anterior de matemáticas, puesto que en el único elemento del currículum que hay equivalencia semejante es en los objetivos. No sólo no hay semejanza en el resto de

componentes curriculares, sino que tanto en contenidos como en criterios de evaluación se presenta el valor más extremo: mucho menor.

En los contenidos existe una gran diferencia entre el curriculum de 2º PDC y el de 4º ESO, tanto en el número total -31 frente a 70-, como en el número de básicos que faltan, pues 19 contenidos básicos no están -18 frente a 37-. En los criterios de evaluación, la situación es similar, excepto que el número de ellos está casi en el límite de un 50% inferior, por lo que su valoración, aunque cercana a mucho menor, es menor.

En consecuencia, el legislador no plantea un curriculum en 2º de PDC castellano semejante al de 4º de ESO, pues hay una gran distancia entre los dos. Es muy difícil alcanzar en este programa extraordinario unos objetivos similares cuando los contenidos y criterios de evaluación son mucho menores en su equivalencia curricular. Por lo tanto, existe en este sentido una gran incoherencia.

B) Comparación con las enseñanzas mínimas

Tabla 9.27. Cuadro de matemáticas. Comparación de los elementos curriculares de 2º PDC con mínimos.

2º PDC

MÍNIMOS	OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS EVALUACIÓN	COMPETENCIAS BÁSICAS
Número total	10/11	24/26	13/11	-
Básicos	7/8	17/16	13/10	-
Excede Básicos	3	7	-	-
CANTIDAD	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE	-
RELEVANCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MAYOR	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MAYOR	SEMEJANTE

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

El currículum de 2º de PDC en matemáticas, como se puede observar en la tabla superior, presenta una equivalencia al menos semejante en todos los elementos del currículum al de las enseñanzas mínimas; es más, en los criterios de evaluación su valoración es incluso mayor.

Tanto en la categoría cantidad como en la de relevancia, los datos del currículum de 2º de PDC son muy similares a los de las enseñanzas mínimas. En el caso de los criterios de evaluación, incluso el número de básicos es superior al 25% -13 frente a 10- por lo que su valoración es mayor, y de ahí que, como se ha dicho, su equivalencia curricular se califique también como mayor.

Por todo lo indicado anteriormente, podemos afirmar que el legislador ha legislado un currículum de 2º de PDC en la materia de matemáticas con una equivalencia curricular al menos semejante al del currículum establecido en el Decreto de enseñanzas mínimas, que, como en él se define, contiene lo que a juicio del legislador “son los aspectos básicos del currículo”.

Tabla 9.28. Cuadro de castellano. Comparación de los elementos curriculares de 2º PDC con mínimos.

2º PDC

MÍNIMOS	OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS EVALUACIÓN	COMPETENCIAS BÁSICAS
Número total	12/12	31/36	12/9	-
Básicos	9/9	18/21	6/6	-
Excede Básicos	3	13	6	-
CANTIDAD	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MAYOR	-
RELEVANCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE

De igual manera, el currículum de 2º PDC en la materia de castellano definido por el legislador de la Comunidad Valenciana presenta una equivalencia curricular inequívocamente semejante al definido para las enseñanzas mínimas.

Las valoraciones de las dos categorías -cantidad y relevancia- en todos los elementos curriculares obtienen la calificación al menos como de semejante; incluso en los criterios de evaluación, el programa extraordinario presenta un número superior al 25% que el currículum de enseñanzas mínimas -12 frente a 9-, por lo que su valoración en la categoría cantidad es de mayor.

Por tanto, el legislador ha definido un currículum semejante al de mínimos para castellano de 2º de PDC, por lo que al menos tiene los “aspectos básicos” del currículo definido por la Administración Central.

C) Comparación con el currículum básico

Tabla 9.29. Cuadro de matemáticas. Comparación de los elementos curriculares de 2º PDC con el currículum básico.

2º PDC

CURRÍCULUM BÁSICO	OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS EVALUACIÓN	COMPETENCIAS BÁSICAS
Número total	10/12	24/26	13/14	-
Básicos	7/12	17/26	13/14	-
Excede Básicos	3	7	-	-
CANTIDAD	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE	-
RELEVANCIA	MENOR	MENOR	SEMEJANTE	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	MENOR	SEMEJANTE	MENOR

Comparando todos los elementos curriculares de 2º de PDC en la materia de matemáticas con respecto al currículum básico definido por los expertos, el resultado

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

nos indica que no son semejantes en su equivalencia curricular, salvo en el caso de los criterios de evaluación; en objetivos, contenidos y competencias básicas, la valoración es menor.

No se trata de un problema en la cantidad de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación definidos para el currículum de 2º de PDC, pues el número de ellos es muy similar al del currículum básico, como refleja su valoración de semejante. El resultado final es consecuencia de su composición, dado que faltan bastantes de los denominados básicos -5 en el caso de objetivos y 9 en contenidos-, aunque presentan otros que exceden de los básicos -3 en objetivos y 7 en contenidos-.

Así pues, el legislador ha planteado para 2º de PDC matemáticas un currículum con una equivalencia menor al currículum básico, pero como hemos descrito no tanto por la cantidad sino por la ausencia de objetivos y contenidos que los expertos han valorado como básicos a través del Delphi.

Tabla 9.30. Cuadro de castellano. Comparación de los elementos curriculares de 2º PDC con el currículum básico.

2º PDC

CURRÍCULUM BÁSICO	OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS EVALUACIÓN	COMPETENCIAS BÁSICAS
Número total	12/16	31/39	12/17	-
Básicos	9/16	18/39	6/17	-
Excede Básicos	3	13	6	-
CANTIDAD	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MENOR	-
RELEVANCIA	MENOR	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	MENOR	MUCHO MENOR	MENOR

La comparación del currículum de 2º del PDC, en este caso en castellano, respecto al currículum básico es incluso más negativa que en el caso anterior de

matemáticas. Todas las valoraciones son al menos calificadas como menores e incluso en los criterios de evaluación, que en la otra materia obtenían un resultado de semejante, ahora su valoración es mucho menor.

Existe una diferencia notable en la categoría cantidad, puesto que, a pesar de que en los objetivos y los contenidos la valoración es semejante, están cercanos al límite de ser considerados menores. Pero, sobre todo, la mayor distancia se encuentra en la categoría de relevancia, especialmente en contenidos y criterios de evaluación, donde no se encuentran más de la mitad de los definidos como básicos por los expertos.

Por todo lo visto, se refleja que el legislador no ha sido capaz de establecer un curriculum para castellano en 2º de PDC similar al curriculum básico, tanto por el número como especialmente por la relevancia de los elementos que faltan.

9.3.2. Los elementos curriculares de 2º PCPI en comparación con las tres referencias

A) Comparación con 4º de ESO

Tabla 9.31. Cuadro de matemáticas. Comparación de los elementos curriculares de 2º PCPI con 4º ESO.

2º PCPI

4º ESO	OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS EVALUACIÓN	COMPETENCIAS BÁSICAS
Número total	12/12	12/39	7/15	-
Básicos	8/9	10/25	7/14	-
Excede Básicos	4	2	-	-
CANTIDAD	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR	-
RELEVANCIA	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MENOR	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MENOR	MENOR

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

Excepto en los objetivos, en el resto de elementos del currículum no hay semejanza en la equivalencia curricular de matemáticas de 2º de PCPI respecto a 4º de ESO: en contenidos y en competencias básicas, la valoración es menor, e incluso en los contenidos, su calificación es la más extrema, es decir, mucho menor.

Se aprecia una gran diferencia entre los contenidos de 2º de PCPI y los de 4º de ESO, tanto en su número total -12 frente a 39 (no llega, pues, a una tercera parte) -, como en el número de básicos que se encuentran ausentes -un total de 15 (10 frente a 25)-. En los criterios de evaluación, pese a su valoración como menor en la categoría relevancia, se encuentra justo en el límite inferior del 50%.

Así pues, salvo en los objetivos, el legislador no ha planteado, un currículum para matemáticas en 2º de PCPI semejante al del currículum del aula ordinaria de 4º de ESO. No es coherente el planteamiento de unos objetivos ambiciosos con la legislación del resto de elementos curriculares, claramente empobrecidos, en especial, en uno de ellos tan importante como es el de los contenidos.

Tabla 9.32. Cuadro de castellano. Comparación de los elementos curriculares de 2º PCPI con 4º ESO.

2º PCPI

4º ESO	OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS EVALUACIÓN	COMPETENCIAS BÁSICAS
Número total	20/17	27/70	15/23	-
Básicos	14/11	21/37	8/15	-
Excede Básicos	6	6	7	-
CANTIDAD	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MENOR	-
RELEVANCIA	MAYOR	MENOR	MENOR	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MAYOR	MENOR	MENOR	MUCHO MENOR

El resultado obtenido en la equivalencia curricular de la materia de castellano de 2º PCPI en su comparación con 4º de ESO es bastante similar al analizado para matemáticas. Los objetivos son muy ambiciosos, incluso más que en 4º de ESO, pero no se encuentran acordes con el resto de elementos curriculares. En este caso, el más distante de la referencia es el componente curricular de las competencias básicas, con una valoración mucho menor.

Además del resultado alcanzado en las competencias básicas, hay una gran diferencia entre los contenidos planteados entre uno y otro curriculum. En 2º PCPI se presentan 27 contenidos frente a los 70 que lo hacen en 4º de ESO; también en el programa extraordinario están ausentes 18 contenidos considerados básicos. En los criterios de evaluación, aunque las distancias son menores también son importantes tanto en la categoría cantidad como en la de relevancia.

Por todo lo dicho, el legislador no ha planteado un curriculum en 2º de PCPI castellano semejante al de 4º de ESO; es más, hay una gran incoherencia entre los objetivos y el resto de elementos curriculares.

B) Comparación con las enseñanzas mínimas

Tabla 9.33. Cuadro de matemáticas. Comparación de los elementos curriculares de 2º PCPI con mínimos.

2º PCPI

MÍNIMOS	OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS EVALUACIÓN	COMPETENCIAS BÁSICAS
Número total	12/11	12/26	7/11	-
Básicos	8/8	10/16	7/10	-
Excede Básicos	4	2	-	-
CANTIDAD	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MENOR	-
RELEVANCIA	SEMEJANTE	MENOR	MENOR	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	MENOR	MENOR	SEMEJANTE

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

El currículum de 2º de PCPI matemáticas en su comparación con el currículum de las enseñanzas mínimas presenta unos resultados distintos según los componentes del currículum. Mientras existe semejanza entre los currícula en los objetivos y competencias básicas, no la hay en contenidos y criterios de evaluación, donde la valoración del programa extraordinario es menor.

Así, hay una gran diferencia entre el número de contenidos de 2º PCPI y el de las enseñanzas mínimas: más de un 50%, lo cual también hace que falten 6 contenidos considerados como básicos por los expertos. En los criterios de evaluación, la distancia es menor tanto en las categorías de cantidad como de relevancia. Sin embargo, los objetivos son tan ambiciosos como los de enseñanzas mínimas, incluso su número es mayor -12 frente a 11-.

No podemos, por tanto, afirmar que el currículum de 2º de PCPI matemáticas sea completamente semejante al de enseñanzas mínimas, sobre todo en lo referente a los contenidos -12 frente a 26-: faltan más de 14 de los considerados mínimos por la Administración Central. Con una ausencia tan importante en los contenidos es complicado alcanzar unos objetivos y competencias básicas como los diseñados.

Tabla 9.34. Cuadro de castellano. Comparación de los elementos curriculares de 2º PCPI con mínimos.

2º PCPI

MÍNIMOS	OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS EVALUACIÓN	COMPETENCIAS BÁSICAS
Número total	20/12	27/36	15/9	-
Básicos	14/9	21/21	8/6	-
Excede Básicos	6	6	7	-
CANTIDAD	MUCHO MAYOR	SEMEJANTE	MUCHO MAYOR	-
RELEVANCIA	MUCHO MAYOR	SEMEJANTE	MAYOR	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MUCHO MAYOR	SEMEJANTE	MAYOR	SEMEJANTE

Muy diferente a la comparación anterior de matemáticas, resulta la establecida entre el curriculum de 2º PCPI de la materia de castellano respecto al de las enseñanzas mínimas. No sólo hay equivalencia curricular semejante en todos sus componentes, sino que en algunos, como objetivos y criterios de evaluación, es superior; incluso en los primeros, la valoración es mucho mayor.

Destacan en el curriculum de este programa extraordinario unos objetivos muy ambiciosos tanto en número como en relevancia. Sin embargo, los contenidos planteados en el número total es inferior en 9 a los presentados en enseñanzas mínimas de 4º de ESO -27 frente a 36-; pese a ello, su valoración es semejante, al no alcanzar el límite del 25%.

En consecuencia, el legislador sí que plantea un curriculum en 2º PCPI castellano semejante a las enseñanzas mínimas. Es incluso superior al mismo, si bien puede resultar incoherente el planteamiento de unos objetivos tan ambiciosos con unos contenidos que no lo son tanto.

C) Comparación con el curriculum básico

Tabla 9.35. Cuadro de matemáticas. Comparación de los elementos curriculares de 2º PCPI con el curriculum básico.

2º PCPI

CURRICULUM BÁSICO	OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS EVALUACIÓN	COMPETENCIAS BÁSICAS
Número total	12/12	12/26	7/14	-
Básicos	8/12	10/26	7/14	-
Excede Básicos	4	2	-	-
CANTIDAD	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MENOR	-
RELEVANCIA	MENOR	MUCHO MENOR	MENOR	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	MUCHO MENOR	MENOR	MENOR

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

La comparación de 2º PCPI matemáticas con respecto al currículum básico en su equivalencia curricular no deja lugar a dudas: en ninguno de sus elementos curriculares es semejante e incluso en un componente tan importante como el de los contenidos es mucho menor.

Solamente en una de las categorías y en un elemento hay semejanza: es en la cantidad de los objetivos, la cual es idéntica en ambos casos -12-. En el resto de los elementos, especialmente en los contenidos y en los criterios de evaluación, las distancias son muy grandes. En los contenidos del programa extraordinario faltan muchos más de la mitad de los considerados como básicos por los expertos, y en los criterios de evaluación aunque la valoración es de menor, se encuentra justo en el límite del 50% tanto en la categoría cantidad como en la de relevancia.

Por todo lo anterior y a la vista de los datos, podemos afirmar con rotundidad que el currículum de 2º PCPI de matemáticas en comparación con el currículum básico no es semejante, porque carece de muchos elementos imprescindibles, básicos.

Tabla 9.36. Cuadro de castellano. Comparación de los elementos curriculares de 2º PCPI con el currículum básico.

2º PCPI

CURRÍCULUM BÁSICO	OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS EVALUACIÓN	COMPETENCIAS BÁSICAS
Número total	20/16	27/39	15/17	-
Básicos	14/16	21/39	8/17	-
Excede Básicos	6	6	7	-
CANTIDAD	SEMEJANTE	MENOR	SEMEJANTE	-
RELEVANCIA	SEMEJANTE	MENOR	MUCHO MENOR	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	MENOR	MENOR	MUCHO MENOR

En la comparación del curriculum de 2º PCPI castellano con el curriculum básico tampoco hay semejanza en su equivalencia, salvo en sus objetivos, que sí se muestran ambiciosos, incluso son mayores, aunque no alcanzan esta valoración por no ser superiores en más del 25% a la referencia tomada. En el resto de elementos del curriculum, su valoración es menor, e incluso en la relación de los distintos componentes con las competencias básicas es mucho menor.

Existe una gran distancia a la baja en el programa extraordinario, especialmente en los contenidos y en los criterios de evaluación considerados como básicos. Los dos, se encuentran en torno a una diferencia respecto a la referencia del 50%, unos un poco por debajo, de ahí su resultado de menor, y otros ligeramente por encima, por lo que consecuentemente su valoración ha sido de mucho menor.

Por lo tanto, podemos concluir que el curriculum de 2º de PCPI en su comparación con el curriculum básico no es semejante en su equivalencia curricular. Además, resultan incoherentes unos objetivos semejantes e incluso más ambiciosos que los del curriculum básico con el resto de elementos curriculares, que presentan valoraciones tan pobres.

9.4. EQUIVALENCIA CURRICULAR

A partir de lo visto, y con el mismo objetivo de obtener conclusiones más precisas en este apartado vamos a comparar los resultados obtenidos en 2º de PDC y 2º de PCPI respecto a las tres referencias tomadas, pero ahora únicamente en la categoría de equivalencia curricular en los cuatro elementos estudiados -objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas-.

Para ello, en cada uno de los programas -PDC y PCPI- y para cada una de las materias -matemáticas y castellano- partiré primero de una tabla resumen con los resultados derivados de su puesta en relación con 4º de ESO, enseñanzas mínimas y el curriculum básico, para a continuación ofrecer una explicación sobre los datos obtenidos en cada uno de los cuadros.

9.4.1. Los elementos curriculares y las tres referencias en 2º de PDC

Tabla 9.37. Comparación en matemáticas de los elementos curriculares de 2º PDC con las tres referencias.

2º PDC

MATEMÁTICAS	OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS EVALUACIÓN	COMPETENCIAS BÁSICAS
4º ESO	SEMEJANTE	MENOR	SEMEJANTE	SEMEJANTE
MÍNIMOS	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MAYOR	SEMEJANTE
CURRÍCULUM BÁSICO	MENOR	MENOR	SEMEJANTE	MENOR

El currículum de 2º de PDC matemáticas sí que sería similar al de las enseñanzas mínimas legisladas por la Administración Central, dado que, la valoración de la equivalencia en todos sus componentes curriculares es al menos semejante, y en los criterios de evaluación incluso es mayor. Respecto a 4º de ESO existe también semejanza en todos los elementos, excepto en los contenidos que son menores. Por último, respecto al currículum básico, sólo existe similitud en los criterios de evaluación, por lo que podemos concluir que el programa extraordinario no presenta una equivalencia curricular semejante. En el único de los elementos del currículum que sí hay al menos equivalencia semejante respecto a todas las referencias es en los criterios de evaluación; incluso respecto a las enseñanzas mínimas su valoración es mayor.

Tabla 9.38. Comparación en castellano de los elementos curriculares de 2º PDC con las tres referencias.

2º PDC

CASTELLANO	OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS EVALUACIÓN	COMPETENCIAS BÁSICAS
4º ESO	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR	MENOR
MÍNIMOS	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE
CURRÍCULUM BÁSICO	MENOR	MENOR	MUCHO MENOR	MENOR

Los resultados obtenidos en la equivalencia curricular de 2º PDC en la materia de castellano, teniendo en cuenta las tres referencias que hemos tomado, son también muy dispares.

El curriculum de 2º de PDC es semejante al de enseñanzas mínimas, y además lo es en todos sus elementos curriculares sin excepción. Sin embargo, en las otras dos referencias, tenemos que concluir justo lo contrario. Respecto a 4º de ESO no es semejante el curriculum de 2º PDC castellano: sólo el componente de los objetivos lo es; en el resto de los elementos curriculares la equivalencia es al menos menor y en criterios de evaluación y contenidos es inferior a la referencia en más de un 50%, por lo que su resultado es mucho menor. En su comparación con el curriculum básico, en ninguno de los elementos curriculares es semejante; incluso en los criterios de evaluación es mucho menor, por lo que podemos afirmar que tampoco es semejante en equivalencia curricular.

Por otra parte, si tenemos en cuenta las tres referencias estudiadas ninguno de los elementos curriculares presenta una valoración al menos de semejante en todas ellas y únicamente en los objetivos se da esta valoración en dos de ellas -4º ESO y mínimos-.

9.4.2. Los elementos curriculares y las tres referencias en 2º de PCPI

Tabla 9.39. Comparación en matemáticas de los elementos curriculares de 2º PCPI con las tres referencias.

2º PCPI

MATEMÁTICAS	OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS EVALUACIÓN	COMPETENCIAS BÁSICAS
4º ESO	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MENOR	MENOR
MÍNIMOS	SEMEJANTE	MENOR	MENOR	SEMEJANTE
CURRICULUM BÁSICO	MENOR	MUCHO MENOR	MENOR	MENOR

Los resultados en 2º de PCPI matemáticas son bastantes similares en la comparación con las tres referencias tomadas. En ninguna de ellas podemos afirmar que este currículum sea semejante en equivalencia curricular, pero esta aseveración tiene sus matizaciones.

Así, respecto a 4º de ESO, sí que es semejante en los objetivos, pero sólo en ese elemento curricular, por lo que difícilmente se conseguirán aquellos con unos contenidos mucho menores y unos criterios de evaluación y competencias básicas menores también. En su comparación con mínimos, es donde se muestra más semejanza pero sólo en dos elementos curriculares –objetivos y competencias básicas-; en los otros dos su valoración es menor. Por último, en su comparación con el currículum básico definido por los expertos en Delphi, en ninguno de sus componentes curriculares hay semejanza; incluso en los contenidos su valoración es mucho menor, por lo que la semejanza en la equivalencia curricular es imposible.

Al igual que en el caso anterior, tampoco en ninguno de los elementos curriculares hay al menos semejanza en las tres referencias, y también es únicamente en los objetivos donde presenta este valor en dos de ellas -4º ESO y mínimos-.

Tabla 9.40. Comparación en castellano de los elementos curriculares de 2º PCPI con las tres referencias.

2º PCPI

CASTELLANO	OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS EVALUACIÓN	COMPETENCIAS BÁSICAS
4º ESO	MAYOR	MENOR	MENOR	MUCHO MENOR
MÍNIMOS	MUCHO MAYOR	SEMEJANTE	MAYOR	SEMEJANTE
CURRÍCULUM BÁSICO	SEMEJANTE	MENOR	MENOR	MUCHO MENOR

Los resultados obtenidos en 2º de PCPI de la materia de castellano son dispares. Sólo podemos hablar de un currículum con equivalencia al menos semejante respecto al

de las enseñanzas mínimas, y es que, en su comparación con el Decreto de mínimos, en todos los elementos curriculares se muestra al menos semejanza; es más, en objetivos el resultado es mucho mayor y en criterios de evaluación mayor.

Sin embargo, no es el caso de la comparación con las otras dos referencias curriculares -4º de ESO y curriculum básico-, que ofrecen resultados muy parecidos: en ellos se muestra al menos semejanza en los objetivos; en cambio en el resto de los componentes la valoración del programa extraordinario es al menos menor, incluso en los criterios de evaluación es mucho menor, por lo que resultará imposible conseguir esos objetivos con la composición de esos otros elementos curriculares.

Por otra parte, sólo en un elemento curricular -en los objetivos- podemos decir que hay al menos semejanza respecto a las tres referencias; incluso su valoración es mayor y mucho mayor en 4º ESO y enseñanzas mínimas, respectivamente.

9.5. COMPARACIÓN ENTRE LAS DOS MATERIAS

Siguiendo con la puesta en relación respecto a las tres referencias comparativas conjuntamente consideradas -4º ESO, mínimos y curriculum básico- el siguiente objetivo es contrastar a la vez los resultados de los elementos curriculares en las dos materias estudiadas -matemáticas y castellano-, primero en 2º PDC y después en 2º PCPI. Como en casos anteriores, me valdré para ello de la respectiva tabla resumen, a lo que seguirá un comentario sobre los datos extraídos.

Más adelante, en otras dos tablas presentadas también en este apartado, analizaremos, primero en matemáticas, los elementos curriculares de 2º PDC y 2º PCPI, y después realizaremos el mismo proceso para la materia de castellano.

Tabla 9.41. Matemáticas-Castellano 2º PDC.

2º PDC

	MATEMÁTICAS				CASTELLANO			
	Objetivos	Contenidos	Criterios evaluación	Competencias básicas	Objetivos	Contenidos	Criterios evaluación	Competencias básicas
4º ESO								
CANTIDAD	SEMEJANTE	MENOR	SEMEJANTE	-	MENOR	MUCHO MENOR	MENOR	-
RELEVANCIA	SEMEJANTE	MENOR	SEMEJANTE	-	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	MENOR	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR	MENOR
MÍNIMOS								
CANTIDAD	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE	-	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MAYOR	-
RELEVANCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MAYOR	-	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MAYOR	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE
CURRÍCULUM BÁSICO								
CANTIDAD	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE	-	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MENOR	-
RELEVANCIA	MENOR	MENOR	SEMEJANTE	-	MENOR	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	MENOR	SEMEJANTE	MENOR	MENOR	MENOR	MUCHO MENOR	MENOR

A la vista de este cuadro podemos afirmar que el Programa de Diversificación Curricular sí es semejante en equivalencia curricular respecto a las enseñanzas mínimas tanto en la materia de matemáticas como en la de castellano. Dicha semejanza se muestra en todos sus elementos curriculares, e incluso en criterios de evaluación de castellano es mayor, debido a que su número de básicos también lo es.

En su comparación con 4º de ESO se aprecia una gran diferencia entre los resultados de las dos asignaturas. En matemáticas, salvo en los contenidos -que tienen una valoración menor-, en el resto de los elementos sí hay semejanza. Sin embargo, en castellano, salvo en los objetivos -que son semejantes-, hay grandes diferencias respecto al curriculum del aula ordinaria, pues los contenidos y criterios de evaluación no llegan ni al 50% de la referencia, teniendo valoraciones de mucho menor.

Respecto a su relación con el curriculum básico, podemos afirmar que no hay semejanza curricular en ninguna de las dos materias; de hecho, únicamente hay un elemento curricular en matemáticas que es semejante -los criterios de evaluación-. En el resto de componentes de las dos asignaturas, la valoración es menor e incluso en criterios de evaluación es mucho menor; ello es debido a que hay elementos curriculares básicos que no se encuentran en 2º de PDC.

Por último, como singularidad, cabe destacar que hay un elemento curricular de la materia de matemáticas de 2º PDC que tiene respecto a todas las referencias tomadas -4º ESO, mínimos y curriculum básico-, al menos la valoración de semejante, es el caso de los criterios de evaluación que incluso en su comparación con las enseñanzas mínimas tiene una valoración mayor.

Tabla 9.42. Matemáticas-Castellano 2º PCPI.

2º PCPI

	MATEMÁTICAS				CASTELLANO			
	Objetivos	Contenidos	Criterios evaluación	Competencias básicas	Objetivos	Contenidos	Criterios evaluación	Competencias básicas
4º ESO								
CANTIDAD	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR	-	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MENOR	-
RELEVANCIA	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MENOR	-	MAYOR	MENOR	MENOR	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MENOR	MENOR	MAYOR	MENOR	MENOR	MUCHO MENOR
MÍNIMOS								
CANTIDAD	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MENOR	-	MUCHO MAYOR	SEMEJANTE	MUCHO MAYOR	-
RELEVANCIA	SEMEJANTE	MENOR	MENOR	-	MUCHO MAYOR	SEMEJANTE	MAYOR	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	MENOR	MENOR	SEMEJANTE	MUCHO MAYOR	SEMEJANTE	MAYOR	SEMEJANTE
CURRÍCULUM BÁSICO								
CANTIDAD	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MENOR	-	SEMEJANTE	MENOR	SEMEJANTE	-
RELEVANCIA	MENOR	MUCHO MENOR	MENOR	-	SEMEJANTE	MENOR	MUCHO MENOR	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	MUCHO MENOR	MENOR	MENOR	SEMEJANTE	MENOR	MENOR	MUCHO MENOR

Los resultados de 2º de PCPI muestran que en ninguna de las referencias tomadas podríamos concluir que hay equivalencia curricular en las dos asignaturas a la vez. En mi comparación con las enseñanzas mínimas sí hay equivalencia en la materia de castellano; en cambio no la hay en la mitad de los elementos curriculares de la materia de matemáticas –en criterios de evaluación y especialmente en contenidos donde se presenta una enorme diferencia en la categoría cantidad-.

En su comparación con 4º de ESO el resultado es muy parecido en las dos asignaturas. Los objetivos son ambiciosos, pero el resto de los elementos curriculares no son coherentes con ellos, por lo que no podemos hablar de equivalencia curricular. Es más, los contenidos en matemáticas ofrecen una diferencia de más de un 50%, tanto en la cantidad como en el número de básicos; y en castellano, la valoración de las competencias básicas es también de mucho menor.

Por último, respecto a la comparación con el curriculum básico, no hay dudas de que no hay equivalencia curricular en ninguna de las dos asignaturas. Sólo en el caso de los objetivos de castellano hay semejanza. En el resto de los componentes curriculares, su valoración es menor; e incluso en contenidos de la materia de matemáticas y en competencias básicas de castellano, su resultado es mucho menor.

Por último, sólo en un elemento curricular de una materia -objetivos de castellano- se da al menos la valoración de semejante respecto a las tres referencias tomadas. Es más, respecto al curriculum de 4º de ESO, su valoración es mayor e incluso respecto a las enseñanzas mínimas la distancia es enorme, por lo que su valoración es mucho mayor.

A continuación, como hemos indicado con anterioridad, analizaremos la materia de matemáticas, y posteriormente la de lengua castellana, comparando los resultados de los dos programas de atención a la diversidad al mismo tiempo y respecto a las 3 referencias tomadas.

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

Tabla 9.43. Matemáticas 2º PDC-2º PCPI.

MATEMÁTICAS

	2º PDC				2º PCPI			
	Objetivos	Contenidos	Criterios evaluación	Competencias básicas	Objetivos	Contenidos	Criterios evaluación	Competencias básicas
4º ESO								
CANTIDAD	SEMEJANTE	MENOR	SEMEJANTE	-	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR	-
RELEVANCIA	SEMEJANTE	MENOR	SEMEJANTE	-	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MENOR	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	MENOR	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MENOR	MENOR
MÍNIMOS								
CANTIDAD	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE	-	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MENOR	-
RELEVANCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MAYOR	-	SEMEJANTE	MENOR	MENOR	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MAYOR	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MENOR	MENOR	SEMEJANTE
CURRÍCULUM BÁSICO								
CANTIDAD	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE	-	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MENOR	-
RELEVANCIA	MENOR	MENOR	SEMEJANTE	-	MENOR	MUCHO MENOR	MENOR	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	MENOR	SEMEJANTE	MENOR	MENOR	MUCHO MENOR	MENOR	MENOR

En el caso de matemáticas, podríamos concluir que en 2º de PDC, tanto en su comparación con 4º de ESO como en mínimos, sí que hay semejanza en su equivalencia curricular. Especialmente es así en la comparación con las enseñanzas mínimas, porque incluso en los criterios de evaluación la valoración es de mayor. Es verdad, que en la comparación con 4º de ESO los contenidos son menores, pero podríamos admitir la similitud.

En 2º de PCPI, sí existe semejanza en dos elementos curriculares respecto a mínimos, aunque en otros dos—contenidos y criterios de evaluación— la valoración es menor e incluso el número de los contenidos es mucho menor, pues no llega al 50% de la referencia. En este mismo programa, en su relación con respecto a 4º de ESO, los objetivos son ambiciosos, pero no hay coherencia con el resto de elementos curriculares, respecto a los que se muestra un valor de menor o mucho menor.

Sin embargo, no existe ninguna duda en el resultado obtenido en matemáticas tanto en 2º de PDC como en 2º de PCPI si se toma como referencia el curriculum básico. En el primero de los programas de atención a la diversidad sólo hay un elemento curricular semejante; en el resto de ellos su valoración es menor. En el segundo de los programas, en 2º de PCPI, sus componentes curriculares son todos también menores, e incluso los contenidos son mucho menores.

Por último, existe un único elemento curricular en esta materia de matemáticas que en uno de los programas alcanza una valoración al menos semejante con relación a todas las referencias; es el caso de los criterios de evaluación en 2º de PDC que incluso respecto a las enseñanzas mínimas obtiene una valoración mayor.

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

Tabla 9.44. Castellano 2º PDC-2º PCPI.

CASTELLANO

	2º PDC				2º PCPI			
	Objetivos	Contenidos	Criterios evaluación	Competencias básicas	Objetivos	Contenidos	Criterios evaluación	Competencias básicas
4º ESO								
CANTIDAD	MENOR	MUCHO MENOR	MENOR	-	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MENOR	-
RELEVANCIA	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR	-	MAYOR	MENOR	MENOR	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR	MENOR	MAYOR	MENOR	MENOR	MUCHO MENOR
MÍNIMOS								
CANTIDAD	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MAYOR	-	MUCHO MAYOR	SEMEJANTE	MUCHO MAYOR	-
RELEVANCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE	-	MUCHO MAYOR	SEMEJANTE	MAYOR	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MUCHO MAYOR	SEMEJANTE	MAYOR	SEMEJANTE
CURRÍCULUM BÁSICO								
CANTIDAD	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MENOR	-	SEMEJANTE	MENOR	SEMEJANTE	-
RELEVANCIA	MENOR	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR	-	SEMEJANTE	MENOR	MUCHO MENOR	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	MENOR	MUCHO MENOR	MENOR	SEMEJANTE	MENOR	MENOR	MUCHO MENOR

Si el análisis lo circunscribimos a la asignatura de castellano podríamos concluir que sólo hay equivalencia curricular semejante en dos únicos casos: uno en el PDC y otro en el PCPI, y en ambos en su comparación con las enseñanzas mínimas. En 2º de PDC, respecto a esta referencia, en todos sus elementos curriculares su resultado es de semejante. En 2º de PCPI se llegan a obtener valoraciones de mayor en criterios de evaluación y de mucho mayor en los objetivos, tanto por su cantidad como por su relevancia.

Respecto a la comparación con el curriculum básico, no hay duda, al igual que sucedía en la materia de matemáticas, de que en ninguno de los dos programas de atención a la diversidad hay posibilidad de semejanza. En 2º de PCPI, los objetivos sí son semejantes, pero el resto de los componentes se alejan mucho de esta valoración, incluso las competencias básicas son mucho menores en el resultado obtenido. En el caso de 2º de PDC, todos los elementos curriculares son menores, e incluso los criterios de evaluación presentan en las categorías cantidad y relevancia una diferencia superior al 50% por lo que su valoración es mucho menor. En la comparación con 4º de ESO sucede lo mismo que en otras ocasiones: objetivos elevados en los dos programas—incluso en 2º de PCPI su valoración es de mayor—, pero el resto de los componentes curriculares no acompañan—incluso es mucho menor el resultado obtenido en contenidos y criterios de evaluación de 2º PDC, así como en competencias básicas de 2º PCPI—.

En esta materia de castellano, sólo en un elemento curricular del programa de 2º de PCPI el valor es al menos semejante respecto a todas las referencias: es el caso de sus objetivos que incluso es mayor respecto a 4º de ESO, y mucho mayor en relación con las enseñanzas mínimas tanto en las categorías de cantidad como de relevancia.

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

9.6. LAS TRES REFERENCIAS

Por último, expondremos en las siguientes tablas los resultados obtenidos en matemáticas y en castellano, en los elementos curriculares de 2º de PDC y de 2º PCPI respecto a cada una de las tres referencias: 4º ESO, enseñanzas mínimas y el currículum básico.

Tabla 9.45. 2º PDC- 2ºPCPI. Comparación con 4º ESO.

2º PDC								
MATEMÁTICAS				CASTELLANO				
	Objetivos	Contenidos	Criterios evaluación	Competencias básicas	Objetivos	Contenidos	Criterios evaluación	Competencias básicas
4º ESO								
CANTIDAD	SEMEJANTE	MENOR	SEMEJANTE	-	MENOR	MUCHO MENOR	MENOR	-
RELEVANCIA	SEMEJANTE	MENOR	SEMEJANTE	-	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	MENOR	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR	MENOR

2º PCPI								
MATEMÁTICAS				CASTELLANO				
	Objetivos	Contenidos	Criterios evaluación	Competencias básicas	Objetivos	Contenidos	Criterios evaluación	Competencias básicas
4º ESO								
CANTIDAD	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR	-	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MENOR	-
RELEVANCIA	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MENOR	-	MAYOR	MENOR	MENOR	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MENOR	MENOR	MAYOR	MENOR	MENOR	MUCHO MENOR

Tomando como referencia el curriculum de 4º de ESO, el que siguen la mayoría de los alumnos en el aula ordinaria, podemos observar que 2º de PDC muestra unos resultados dispares en la equivalencia curricular de sus distintos elementos. El curriculum de 2º de PDC matemáticas sí podríamos considerarlo semejante al establecido por el legislador para 4º de ESO, salvo la excepción de los contenidos –menores en cantidad y menores en relevancia-. En cambio, en la materia de castellano podemos concluir que no hay equivalencia, debido a que sólo es semejante en los objetivos aunque el número de ellos sea menor; en el resto de elementos curriculares la diferencia es muy importante, lo que provoca una gran dificultad para cumplir los objetivos y una gran incoherencia en su legislación. En lo que sí coinciden las dos materias es en la ausencia de numerosos contenidos, especialmente en castellano, que presenta una valoración mucho menor tanto en la categoría cantidad, como en la de relevancia y equivalencia curricular.

Con respecto a 2º de PCPI considero que ni en la materia de matemáticas ni en la de castellano hay semejanza en la equivalencia curricular; además los resultados son muy similares entre ambas. En las dos materias, los objetivos son semejantes e incluso en castellano son mayores a los del aula ordinaria, todo un contrasentido si pensamos que los alumnos del PCPI están en ese programa por presentar importantes dificultades en el aprendizaje. Sin embargo, en el resto de elementos curriculares, los valores al menos son menores: en el caso de matemáticas sus contenidos son mucho menores, tanto en el número total como en el número de básicos; y en relación a la materia de castellano, su valoración es de mucho menor en la adquisición de las competencias básicas. Por todo ello, creo que es una incoherencia presentar un curriculum con unos objetivos ambiciosos junto con el resto de elementos curriculares muy inferiores.

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

Tabla 9.46. 2º PDC-2º PCPI. Comparación con Mínimos.

2º PDC

	MATEMÁTICAS				CASTELLANO			
	Objetivos	Contenidos	Criterios evaluación	Competencias básicas	Objetivos	Contenidos	Criterios evaluación	Competencias básicas
MÍNIMOS								
CANTIDAD	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE	-	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MAYOR	-
RELEVANCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MAYOR	-	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MAYOR	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE

2º PCPI

	MATEMÁTICAS				CASTELLANO			
	Objetivos	Contenidos	Criterios evaluación	Competencias básicas	Objetivos	Contenidos	Criterios evaluación	Competencias básicas
MÍNIMOS								
CANTIDAD	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MENOR	-	MUCHO MAYOR	SEMEJANTE	MUCHO MAYOR	-
RELEVANCIA	SEMEJANTE	MENOR	MENOR	-	MUCHO MAYOR	SEMEJANTE	MAYOR	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	MENOR	MENOR	SEMEJANTE	MUCHO MAYOR	SEMEJANTE	MAYOR	SEMEJANTE

En la comparación con el Decreto de enseñanzas mínimas, el curriculum de 2º de PDC muestra un resultado muy similar tanto en la materia de matemáticas como en la de lengua castellana. En ambas podemos decir que hay semejanza en la equivalencia curricular. De hecho, en todos los elementos curriculares de las dos materias se da este valor. Es más, en los criterios de evaluación de matemáticas su equivalencia es mayor, debido a que cuenta con un mayor número de criterios básicos. También el número de criterios de evaluación en la materia de castellano tiene la valoración de mayor, si bien, a pesar de ello, en este elemento curricular su equivalencia curricular es semejante por la preponderancia que le hemos otorgado a la relevancia.

Los resultados obtenidos son diferentes según las materias en la comparativa establecida entre el curriculum del otro programa extraordinario de atención a la diversidad, 2º de PCPI, con las enseñanzas mínimas. En lengua castellana no hay duda que su equivalencia curricular es incluso mayor porque no sólo es semejante en contenidos y en competencias básicas, sino que la valoración en criterios de evaluación es mucho mayor en la categoría de cantidad y de mayor en la de relevancia, así como también en los objetivos es mucho mayor el resultado obtenido en las dos categorías y por supuesto en su equivalencia curricular. Sin embargo, en la materia de matemáticas no podemos hablar de semejanza en la equivalencia curricular: en dos elementos curriculares sí que la hay –objetivos y competencias básicas-, pero en los otros dos la valoración es de menor –criterios de evaluación y contenidos-; además en este último componente curricular el número de contenidos es inferior en más de un 50%, siendo por tanto su calificación de mucho menor en comparación con los mínimos de 4º de ESO.

Tabla 9.47. 2º PDC-2ºPCPI. Comparación con el currículum básico.

2º PDC

	MATEMÁTICAS				CASTELLANO			
	Objetivos	Contenidos	Criterios evaluación	Competencias básicas	Objetivos	Contenidos	Criterios evaluación	Competencias básicas
CURRICULUM BÁSICO								
CANTIDAD	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE	-	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MENOR	-
RELEVANCIA	MENOR	MENOR	SEMEJANTE	-	MENOR	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	MENOR	SEMEJANTE	MENOR	MENOR	MENOR	MUCHO MENOR	MENOR

2º PCPI

	MATEMÁTICAS				CASTELLANO			
	Objetivos	Contenidos	Criterios evaluación	Competencias básicas	Objetivos	Contenidos	Criterios evaluación	Competencias básicas
CURRICULUM BÁSICO								
CANTIDAD	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MENOR	-	SEMEJANTE	MENOR	SEMEJANTE	-
RELEVANCIA	MENOR	MUCHO MENOR	MENOR	-	SEMEJANTE	MENOR	MUCHO MENOR	-
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	MUCHO MENOR	MENOR	MENOR	SEMEJANTE	MENOR	MENOR	MUCHO MENOR

En su comparación con el curriculum básico definido por los expertos a través del Delphi, los resultados obtenidos en 2º de PDC son muy parecidos en las dos materias: en ninguna de las dos habría semejanza en su equivalencia curricular. Y no la hay porque en la materia de matemáticas todos los elementos curriculares presentan la valoración de menor en la categoría equivalencia curricular excepto en los criterios de evaluación, en los que sí hay semejanza. En lengua castellana el resultado obtenido es casi idéntico: en todos los componentes, la valoración es menor, excepto también en los criterios de evaluación que esta vez consiguen la peor de las valoraciones -mucho menor-. A pesar de todo ello, es preciso reseñar que la categoría de cantidad sí presenta la valoración de semejante en todos los elementos curriculares de las dos materias, excepto en los criterios de evaluación de castellano, que es menor. Sin duda, la clave del resultado tan negativo en la equivalencia curricular tenemos que buscarla en la categoría relevancia, que en todos los casos es al menos menor, salvo en los criterios de evaluación de matemáticas que sí es semejante.

Respecto al segundo de los programas extraordinarios, 2º de PCPI, los resultados son parecidos a los de 2º de PDC. Tampoco hay semejanza en la equivalencia curricular de ninguna de las dos materias estudiadas, y sólo hay un elemento curricular que tenga esta valoración en una de ellas, los objetivos de castellano. Además, en ambas asignaturas se encuentra un elemento curricular con la calificación más extrema de mucho menor, los contenidos en matemáticas y las competencias básicas en la materia de castellano. En el caso de este programa no podemos decir que en la categoría cantidad los valores sean mayoritariamente semejantes: algunos de ellos lo son –objetivos de ambas materias y criterios de evaluación de castellano-, pero también tenemos elementos curriculares con un número menor, e incluso en los contenidos de matemáticas de mucho menor. Por lo tanto, la clave del mal resultado en la equivalencia curricular en este programa no se puede achacar únicamente a la categoría relevancia.

9.7 LOS ELEMENTOS CURRICULARES DE 2º PDC Y 2º PCPI, Y SUS SEMEJANZAS RESPECTO A LAS TRES REFERENCIAS

Los datos y resultados expuestos en las páginas previas resultan determinantes para, en el presente apartado, dar respuesta a las tres preguntas que nos planteábamos en los objetivos de la investigación y que denominábamos intermedias porque nos podían servir de ayuda para contestar al interrogante básico y final de si el legislador de la Comunidad Valenciana plantea los Programas de Diversificación Curricular y los Programas de Cualificación Profesional Inicial como instrumentos de inclusión o de exclusión educativa.

Si recordamos, esas tres preguntas previas consisten en plantearse si los distintos elementos curriculares de 2º PDC y 2º PCPI guardan similitud con los correspondientes a 4º ESO, enseñanzas mínimas y currículum básico. Se trata de una sucesión de interrogantes a los que sólo daremos una respuesta positiva en cada uno de los componentes curriculares si en ambas materias –matemáticas y castellano- se aprecia a la vez una equivalencia semejante –en otros términos, para apreciar similitud en un elemento no es suficiente con mostrar semejanza en una sola de las materias.

En el primero de los apartados del capítulo aportamos los datos de la comparación del currículum de 2º PDC y 2º PCPI con el de 4º de ESO en cada uno de los cuatro elementos curriculares estudiados y en las dos materias. En el siguiente apartado la misma comparación la haremos respecto a las enseñanzas mínimas de 4º de ESO. Y en el último de ellos mostraremos los datos respecto a la comparación de estos dos programas extraordinarios de atención a la diversidad respecto al currículum básico definido por los expertos a través de Delphi. En cada uno de estos apartados plantearé en primer lugar una de las cuestiones intermedias y a continuación mostraré las reflexiones y los datos en cada uno de los elementos curriculares relacionados con la misma.

9.7.1. La comparación con 4º de ESO

La primera de las cuestiones intermedias que enumeramos en los objetivos de la investigación era: ¿Se plantea el legislador de la Comunidad Valenciana objetivos, contenidos, competencias básicas, criterios de evaluación similares en estos dos programas a los de 4º de ESO?

A) Objetivos

- Los objetivos que plantea el legislador en el Programa de Diversificación Curricular son coincidentes en las dos materias estudiadas -matemáticas y castellano-, pues en ambas se presenta una equivalencia curricular semejante. La única diferencia entre las materias es que, en el caso de matemáticas, en todas las categorías, tanto en cantidad como en relevancia hay semejanza, mientras que en castellano, la cantidad de objetivos es menor, aunque el número de básicos también es semejante. Por todo lo dicho, sí que podemos afirmar que los objetivos que plantea el legislador de la Comunidad Valenciana en el PDC son similares a los que plantea en ESO¹¹⁶.

Tabla 9.48. Objetivos de 2º PDC matemáticas y castellano en su comparación con 4º ESO.

OBJETIVOS 2º PDC

	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
4º ESO		
CANTIDAD	SEMEJANTE	MENOR
RELEVANCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	SEMEJANTE

¹¹⁶Recordemos, una vez más, que los objetivos se plantean en toda la etapa y no para un curso determinado.

- En los objetivos que plantea el legislador en el Programa de Cualificación Profesional Inicial no hay coincidencia entre ambas materias, pero, en las dos, la valoración es al menos de semejante –en el caso de castellano el resultado obtenido es de mayor-. Mientras que en matemáticas la valoración en todas las categorías es de semejante en castellano el número de básicos excede incluso a los de 4º de Educación Secundaria Obligatoria. En consecuencia, podemos decir que, tanto en matemáticas como en castellano, los objetivos que plantea el legislador en el PCPI son al menos similares e incluso en una de las materias superiores, por lo que la respuesta a la pregunta planteada no admite dudas.

Tabla 9.49. Objetivos de 2º PCPI matemáticas y castellano en su comparación con 4º ESO.

OBJETIVOS 2º PCPI

	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
4º ESO		
CANTIDAD	SEMEJANTE	SEMEJANTE
RELEVANCIA	SEMEJANTE	MAYOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	MAYOR

B) Contenidos

- Si los objetivos planteados por la legislación de 2º de PDC eran semejantes, no podemos decir lo mismo en los contenidos. En ambas materias estudiadas no presentan equivalencia curricular semejante respecto al curriculum de 4º de ESO, e incluso, en la materia de castellano su valoración es de mucho menor. En matemáticas, la valoración es de menor en todas las categorías –incluidos, por tanto, el número de contenidos y el número de básicos; y en castellano, su valoración es de mucho menor también en todas las categorías –su diferencia es de más de un 50% en número de contenidos y en número de básicos-. Por lo tanto,

los contenidos legislados en 2º de PDC, tanto en matemáticas como en castellano, no son similares a los del curso de referencia; es más presentan una importante diferencia a la baja.

Tabla 9.50. Contenidos de 2º PDC matemáticas y castellano en su comparación con 4º ESO.

CONTENIDOS 2º PDC

	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
4º ESO		
CANTIDAD	MENOR	MUCHO MENOR
RELEVANCIA	MENOR	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	MUCHO MENOR

- Los contenidos de 2º de PCPI en el curriculum prescrito presentan un resultado muy distante con los establecidos en el curriculum de referencia, 4º de ESO, tanto en matemáticas como en castellano. Especialmente en la primera de las materias los resultados son extremos, pues en todas las categorías la diferencia es de más de un 50 %, de ahí que el valor obtenido en ellas es de mucho menor. En el caso de castellano, aunque el número de contenidos también es mucho menor, el número de básicos es menor, es decir, su diferencia es superior al 25% pero no llega al 50%. En consecuencia, por todo lo que hemos dicho, los contenidos legislados en el curriculum de 2º de PCPI de la Comunidad Valenciana, en ningún caso podemos decir que sean similares, semejantes a los del curriculum de 4º de ESO.

Tabla 9.51. Contenidos de 2º PCPI matemáticas y castellano en su comparación con 4º ESO.

CONTENIDOS 2º PCPI

	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
4º ESO		
CANTIDAD	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR
RELEVANCIA	MUCHO MENOR	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MUCHO MENOR	MENOR

C) Criterios de Evaluación

- Los criterios de evaluación legislados para 2º de PDC no muestran coincidencia en las dos materias analizadas en la investigación en su comparación con 4º de ESO. En matemáticas presentan semejanza en la equivalencia curricular y también en las otras dos categorías que hemos definido. En cambio, las valoraciones obtenidas en castellano son absolutamente diferentes, siendo su equivalencia curricular mucho menor: ello es debido, especialmente, al número de criterios básicos definidos por los expertos que le faltan en comparación con los legislados en 4º de ESO -hay una diferencia de más de un 50%-. En consecuencia, no podemos hablar de criterios de evaluación similares a los de 4º de ESO, a pesar de que en una de las materias sí se alcanza tal semejanza.

Tabla 9.52. Criterios de evaluación de 2º PDC matemáticas y castellano en su comparación con 4º ESO.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN 2º PDC

	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
4º ESO		
CANTIDAD	SEMEJANTE	MENOR
RELEVANCIA	SEMEJANTE	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	MUCHO MENOR

- En los criterios de evaluación legislados para 2º de PCPI sí que hay coincidencia entre matemáticas y castellano: en ambas, su equivalencia curricular con respecto a 4º de ESO es menor. En todas las categorías de las dos materias hay coincidencia en este valor, excepto en la categoría cantidad de matemáticas, que es mucho menor, dado que el número de criterios de evaluación definidos para esta materia no llega al 50% de los establecidos para 4º de ESO. Por todo lo dicho anteriormente, no hay duda de que los criterios de evaluación de 2º de PCPI legislados en la Comunidad Valenciana no son similares a los establecidos para 4º de ESO, resultando claramente inferiores.

Tabla 9.53. Criterios de evaluación de 2º PCPI matemáticas y castellano en su comparación con 4º ESO.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN 2º PCPI

	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
4º ESO		
CANTIDAD	MUCHO MENOR	MENOR
RELEVANCIA	MENOR	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	MENOR

D) Competencias básicas

- Las competencias básicas que, según los expertos están relacionadas en 2º de PDC con los distintos elementos curriculares obtienen una equivalencia curricular diferente respecto a 4º de ESO, dependiendo de las dos materias observadas en la investigación. En matemáticas sí que se aprecia semejanza, pero su valoración es menor para castellano. En consecuencia, no podemos decir que las competencias básicas que se relacionan con objetivos, contenidos y criterios de evaluación en 2º de PDC sean semejantes o similares a las que lo hacen con el curriculum de 4º de ESO, a pesar de que en la materia de matemáticas sí se produzca esta circunstancia.

Tabla 9.54. Competencias básicas de 2º PDC matemáticas y castellano en su comparación con 4º ESO.

COMPETENCIAS BÁSICAS 2º PDC

	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
4º ESO		
CANTIDAD Objetivos	SEMEJANTE	SEMEJANTE
CANTIDAD Contenidos	MENOR	MENOR
CANTIDAD Criterios de evaluación	SEMEJANTE	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	MENOR

- En ninguna de las dos materias, ni en matemáticas ni en castellano las competencias básicas que se relacionan con objetivos, contenidos y criterios de evaluación de 2º de PCPI tienen una equivalencia curricular semejante al currículum de 4º de ESO. En ambos casos, sólo hay semejanza en las competencias relacionadas con objetivos. En cambio, en las relacionadas con contenidos en ambos casos es mucho menor y en las relacionadas con los criterios de evaluación es menor en matemáticas, y mucho menor en castellano. Por lo tanto, podemos decir con claridad que las competencias básicas que en 2º PCPI se relacionan a través de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación no son semejantes a las que lo hacen con estos elementos curriculares en 4º de ESO.

Tabla 9.55. Competencias básicas de 2º PCPI matemáticas y castellano en su comparación con 4º ESO.

COMPETENCIAS BÁSICAS 2º PCPI

	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
4º ESO		
CANTIDAD Objetivos	SEMEJANTE	SEMEJANTE
CANTIDAD Contenidos	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR
CANTIDAD Criterios de evaluación	MENOR	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	MUCHO MENOR

E) Resultado final respecto a la comparación con 4º de ESO

A la vista del análisis que hemos realizado de todos los elementos curriculares, y que está reflejado resumidamente en la tabla inferior, no podemos hablar de un curriculum de 2º de PDC similar al de 4º de ESO, salvo en los objetivos. En el resto de elementos curriculares -contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas- no existe tal semejanza por lo que parece imposible poder alcanzar los objetivos propuestos. Es incoherente por parte del legislador establecer unos objetivos ambiciosos junto con otros componentes curriculares que no lo son tanto. Es importante hacer la observación de que para establecer equivalencia en cada uno de los elementos curriculares tenía que haberse determinado una valoración al menos de semejante tanto en matemáticas como en castellano.

En el curriculum de 2º de PCPI, en su comparación con el curriculum de 4º de ESO, el legislado para el aula ordinaria, llegamos a la misma conclusión que para el 2º de PDC: se programan unos objetivos semejantes -incluso en la materia de castellano mayores-, pero el resto de elementos curriculares no son coherentes con ellos,

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

obteniéndose unas valoraciones en las dos materias de menor o de mucho menor, por lo que podemos afirmar que no hay similitud entre los currícula.

Tabla 9.56. Equivalencia de los elementos curriculares de 2º PDC y 2º PCPI en su comparación con 4º ESO.

2º PDC

4º ESO	Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación	Competencias básicas
MATEMÁTICAS	SEMEJANTE	MENOR	SEMEJANTE	SEMEJANTE
CASTELLANO	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR SEMEJANTE	SÍ	NO	NO	NO

2º PCPI

4º ESO	Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación	Competencias básicas
MATEMÁTICAS	SEMEJANTE	MUCHO MENOR	MENOR	MENOR
CASTELLANO	MAYOR	MENOR	MENOR	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR SEMEJANTE	SÍ	NO	NO	NO

9.7.2. La comparación con las enseñanzas mínimas de 4º de ESO

La segunda de las preguntas intermedias formulada como objetivo de la investigación fue la siguiente: ¿Se plantea el legislador de esta comunidad un currículum cuyos componentes del mismo sean equivalentes al menos a los establecidos en el Real Decreto de enseñanzas mínimas de 4º de ESO?

A) Objetivos

- Los objetivos que plantea el legislador en el curriculum del Programa de Diversificación Curricular son semejantes en todas las categorías de las dos materias a los prescritos en el Decreto de enseñanzas mínimas: el número de objetivos y el número de básicos lo son, y por lo tanto, su equivalencia curricular. Por consiguiente, no puede haber una casuística más clara de similitud entre curricula, por lo que no hay duda de que el curriculum de 2º de PDC en sus objetivos es semejante al de enseñanzas mínimas.

Tabla 9.57. Objetivos de 2º PDC matemáticas y castellano en su comparación con mínimos de 4º de ESO.

OBJETIVOS 2º PDC

	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
MÍNIMOS		
CANTIDAD	SEMEJANTE	SEMEJANTE
RELEVANCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	SEMEJANTE

- No hay coincidencia en los objetivos de las dos materias en el curriculum del Programa de Cualificación Profesional Inicial en su comparación con los mínimos. En matemáticas resulta su equivalencia curricular semejante -todas sus categorías lo son-. En la materia de castellano, el resultado es aún más favorable a este programa, pues presenta una valoración de mucho mayor, dado que su número de objetivos y de básicos resulta mucho mayor que la referencia. Por lo tanto, a la luz de lo expuesto, podemos afirmar que los objetivos fijados por el legislador en la Comunidad Valenciana para el PCPI son similares e incluso mayores que los legislados por la Administración Central en el Decreto de mínimos.

Tabla 9.58. Objetivos de 2º PCPI matemáticas y castellano en su comparación con mínimos de 4º ESO.

OBJETIVOS 2º PCPI

	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
MÍNIMOS		
CANTIDAD	SEMEJANTE	MUCHO MAYOR
RELEVANCIA	SEMEJANTE	MUCHO MAYOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	MUCHO MAYOR

B) Contenidos

- Los contenidos determinados para 2º de PDC en comparación con las enseñanzas mínimas presenta la misma valoración que en sus objetivos. En todas las categorías y en las dos materias, matemáticas y castellano, presentan una valoración semejante. Por lo tanto, al igual que indicamos para sus objetivos, el currículum de 2º de PDC es similar, semejante al determinado por el legislador estatal en el Decreto de mínimos.

Tabla 9.59. Contenidos de 2º PDC matemáticas y castellano en su comparación con mínimos de 4º ESO.

CONTENIDOS 2º PDC

	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
MÍNIMOS		
CANTIDAD	SEMEJANTE	SEMEJANTE
RELEVANCIA	SEMEJANTE	SEMEJANTE
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	SEMEJANTE

- En el curriculum de 2º de PCPI, los contenidos establecidos por el legislador no muestran coincidencias en su comparación con los mínimos en las dos materias estudiadas. En matemáticas la equivalencia curricular es menor e incluso en el número de contenidos del curriculum su valoración es mucho menor. En cambio, en castellano, la valoración de los contenidos en todas sus categorías es semejante. Por consiguiente, no podemos afirmar que el curriculum de 2º de PCPI en sus contenidos sea similar al del Decreto de mínimos, aunque sí se da esta semejanza en la materia de lengua castellana.

Tabla 9.60. Contenidos de 2º PCPI matemáticas y castellano en su comparación con mínimos de 4º ESO.

CONTENIDOS 2º PCPI

	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
MÍNIMOS		
CANTIDAD	MUCHO MENOR	SEMEJANTE
RELEVANCIA	MENOR	SEMEJANTE
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	SEMEJANTE

C) Criterios de evaluación

- Respecto a los criterios de evaluación que el legislador ha definido para 2º del PDC, aunque no son coincidentes los valores en las dos materias, sí que en ambas son al menos semejantes al curriculum de mínimos. En matemáticas, su equivalencia curricular es mayor debido a que su número de básicos, su relevancia también lo es. En la materia de castellano pese a que también el número de criterios es mayor al de la referencia, su relevancia es semejante, por lo que también lo es su equivalencia curricular. En consecuencia, por todo lo dicho anteriormente, podemos aseverar que los criterios de evaluación de 2º de PDC son al menos similares e incluso posiblemente mayores –en matemáticas sí lo son- que los definidos por el legislador para enseñanzas mínimas.

Tabla 9.61. Criterios de evaluación de 2º PDC matemáticas y castellano en su comparación con mínimos de 4º ESO.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN 2º PDC

	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
MÍNIMOS		
CANTIDAD	SEMEJANTE	MAYOR
RELEVANCIA	MAYOR	SEMEJANTE
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MAYOR	SEMEJANTE

- En 2º de PCPI, el resultado obtenido por las dos materias en su comparación con mínimos no puede ser más opuesto. Mientras en matemáticas la valoración que presenta es menor en todas sus categorías, en castellano el número de criterios de evaluación es mucho mayor. Por lo tanto, y ante estos resultados tan contradictorios en las materias, no podemos afirmar que los criterios de evaluación definidos para 2º de PCPI sean similares a los del Decreto de mínimos, aunque en castellano la valoración sea incluso mayor que la referencia.

Tabla 9.62. Criterios de evaluación de 2º PCPI matemáticas y castellano en su comparación con mínimos de 4º ESO.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN 2º PCPI

	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
MÍNIMOS		
CANTIDAD	MENOR	MUCHO MAYOR
RELEVANCIA	MENOR	MAYOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	MAYOR

D) Competencias básicas

- Las competencias básicas relacionadas en 2º de PDC con objetivos, contenidos y criterios de evaluación, según el juicio de los expertos del Delphi, son semejantes en ambas materias a las relacionadas con estos elementos curriculares en mínimos de 4º de ESO. En la materia de castellano, la valoración es semejante en todos los componentes curriculares estudiados, al igual que en matemáticas, donde incluso en los criterios de evaluación es mayor. Por consiguiente, podemos afirmar que las competencias básicas relacionadas con el curriculum de 2º de PDC es semejante, similar a las competencias básicas relacionadas con el curriculum de las enseñanzas mínimas.

Tabla 9.63. Competencias básicas de 2º PDC matemáticas y castellano en su comparación con mínimos de 4º ESO.

COMPETENCIAS BÁSICAS 2º PDC

	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
MÍNIMOS		
CANTIDAD Objetivos	SEMEJANTE	SEMEJANTE
CANTIDAD Contenidos	SEMEJANTE	SEMEJANTE
CANTIDAD Criterios de evaluación	MAYOR	SEMEJANTE
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	SEMEJANTE

- En lo que concierne a las competencias básicas relacionadas con los elementos curriculares de 2º de PCPI podemos decir que tanto en la materia de castellano como de matemáticas, la valoración es semejante al curriculum de las enseñanzas mínimas. En castellano, su valoración es semejante en todos los

apartados. En matemáticas, sólo hay uno que sea menor, el de los contenidos, que en 2º de PCPI, contribuyen en menor medida a alcanzar las competencias básicas que los contenidos de mínimos. Sin embargo, salvo por esta circunstancia, podemos considerar que las competencias básicas relacionadas con objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículum de 2º de PCPI lo hacen de una manera similar a los elementos curriculares definidos en el Decreto de mínimos.

Tabla 9.64. Competencias básicas de 2º PCPI matemáticas y castellano en su comparación con mínimos de 4º ESO.

COMPETENCIAS BÁSICAS 2º PCPI

	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
MÍNIMOS		
CANTIDAD Objetivos	SEMEJANTE	SEMEJANTE
CANTIDAD Contenidos	MENOR	SEMEJANTE
CANTIDAD Criterios de evaluación	SEMEJANTE	SEMEJANTE
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	SEMEJANTE

E) Resultado final respecto a la comparación con las enseñanzas mínimas de 4º de ESO

Como podemos comprobar en la tabla resumen inferior, y por todo lo expresado anteriormente en el análisis por elementos curriculares, el currículum legislado en la Comunidad Valenciana para 2º de PDC sí que sería similar, semejante al del Decreto de mínimos; además lo sería sin ningún tipo de dudas porque lo es en objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas. En todos los componentes curriculares hay al menos semejanza en las dos materias, e incluso en criterios de evaluación en matemáticas muestra un valor superior, mayor.

Con respecto al curriculum de 2º de PCPI, no podemos hablar de similitud con el curriculum del Decreto de enseñanzas mínimas, pues no resulta semejante en su totalidad. Sí lo es en objetivos –en donde en la materia de castellano incluso es mucho mayor- y también en las competencias básicas. Sin embargo, no sería semejante en los otros dos elementos curriculares: contenidos y criterios de evaluación –sí en castellano, pero no en matemáticas, -cuyo valor es menor-. Es cierto que no habría una gran diferencia con los mínimos pero no sería similar en todos sus componentes curriculares ni siquiera en la mayoría.

Tabla 9.65. Equivalencia de los elementos curriculares de 2º PDC y 2º PCPI en su comparación con mínimos de 4º ESO.

2º PDC

MÍNIMOS	Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación	Competencias básicas
MATEMÁTICAS	SEMEJANTE	SEMEJANTE	MAYOR	SEMEJANTE
CASTELLANO	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE	SEMEJANTE
EQUIVALENCIA CURRICULAR SEMEJANTE	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

2º PCPI

MÍNIMOS	Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación	Competencias básicas
MATEMÁTICAS	SEMEJANTE	MENOR	MENOR	SEMEJANTE
CASTELLANO	MUCHO MAYOR	SEMEJANTE	MAYOR	SEMEJANTE
EQUIVALENCIA CURRICULAR SEMEJANTE	SÍ	NO	NO	SÍ

9.7.3. La comparación con el currículum básico definido por los expertos

Por último, la tercera de las preguntas fue la siguiente: ¿Se plantea el legislador valenciano al establecer el currículum del Programa de Diversificación Curricular y el Programa de Cualificación Curricular Inicial proporcionar a los alumnos y alumnas de estos programas un nivel básico de aprendizajes que les garantice en su vida una misma igualdad de oportunidades y que les aleje de la exclusión social?

A) Objetivos

- Los objetivos definidos en el currículum del PDC, en comparación con el currículum básico consensuado por los expertos, muestran la misma valoración en las dos materias estudiadas: su resultado es menor. En ambas materias, los valores obtenidos son idénticos en todas las categorías: en el número de objetivos, el currículum del PDC es semejante al currículum básico, pero no presenta entre un 25% y un 50% de objetivos considerados básicos, lo que nos conduce, dada la preponderancia que le damos a la categoría relevancia sobre la categoría cantidad, a que su equivalencia curricular sea también menor. Por lo tanto, podemos aseverar que el currículum del PDC no es similar al currículum básico, no por su número, sino por la ausencia de bastantes objetivos considerados básicos.

Tabla 9.66. Objetivos de 2º PDC matemáticas y castellano en su comparación con el currículum básico.

OBJETIVOS 2º PDC

	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CURRÍCULUM BÁSICO		
CANTIDAD	SEMEJANTE	SEMEJANTE
RELEVANCIA	MENOR	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	MENOR

- En su comparación con el curriculum básico los objetivos que plantea el legislador en el curriculum de PCPI presentan una valoración diferente dependiendo de la materia. Mientras que en matemáticas el número de objetivos es semejante, su relevancia es menor, por lo que su equivalencia curricular también lo es. En cambio, en castellano sí que existe semejanza en todas las categorías, incluso en el número de básicos.¹¹⁷ Aun dándose esta situación, y siendo coherente con el criterio aplicado en todos los casos anteriores, no podemos afirmar que los objetivos del PCPI sean similares a los del curriculum básico, aunque en la materia de lengua castellana sí lo sean.

Tabla 9.67. Objetivos de 2º PCPI matemáticas y castellano en su comparación con el curriculum básico.

OBJETIVOS 2º PCPI

	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CURRICULUM BÁSICO		
CANTIDAD	SEMEJANTE	SEMEJANTE
RELEVANCIA	MENOR	SEMEJANTE
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	SEMEJANTE

B) Contenidos

- En los contenidos planteados en la legislación del curriculum de 2º de PDC, en ninguna de las dos materias la valoración de la equivalencia curricular es semejante al curriculum básico. Es menor por el número de contenidos básicos ausentes en las dos materias del curriculum de este programa extraordinario, a pesar de que en ambas el número de contenidos sea semejante. En el caso de matemáticas, su relevancia es menor, pero incluso en la materia de castellano es de mucho menor, pues no presenta más de un 50% de los contenidos considerados como básicos por los expertos. En consecuencia, no existe

¹¹⁷ En el curriculum básico, por su propia esencia, todos los ítems de los elementos curriculares son considerados como básicos.

similitud en los contenidos entre el currículum de 2º de PDC y los establecidos para el currículum básico.

Tabla 9.68. Contenidos de 2º PDC matemáticas y castellano en su comparación con el currículum básico.

CONTENIDOS 2º PDC

	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CURRICULUM BÁSICO		
CANTIDAD	SEMEJANTE	SEMEJANTE
RELEVANCIA	MENOR	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	MENOR

- En el caso de los contenidos de 2º de PCPI tampoco son semejantes en ninguna de las categorías. El número de contenidos en matemáticas es mucho menor, al igual que la relevancia y por tanto su equivalencia curricular. En castellano, existe también coincidencia en las tres categorías, en las que su valoración en este caso es de menor. Por consiguiente, no hay duda de que no existe similitud en los contenidos de 2º de PCPI con los consensuados en el currículum básico.

Tabla 9.69. Contenidos de 2º PCPI matemáticas y castellano en su comparación con el currículum básico.

CONTENIDOS 2º PCPI

	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CURRICULUM BÁSICO		
CANTIDAD	MUCHO MENOR	MENOR
RELEVANCIA	MUCHO MENOR	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MUCHO MENOR	MENOR

C) Criterios de evaluación

- Los criterios de evaluación de 2º de PDC son absolutamente dispares en las dos materias estudiadas, en su comparación con el curriculum básico. En matemáticas existe semejanza en la equivalencia curricular; además se aprecia también semejanza en las otras dos categorías. En castellano, el resultado obtenido es diametralmente opuesto, pues la equivalencia curricular es mucho menor, especialmente por la ausencia de criterios de evaluación básicos -hay una diferencia de más de un 50%-. Por tanto, no podemos hablar de similitud en los criterios de evaluación entre 2º de PDC y el curriculum básico, aunque en el caso de la materia de matemáticas sí que la haya.

Tabla 9.70. Criterios de evaluación de 2º PDC matemáticas y castellano en su comparación con el curriculum básico.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN 2º PDC

	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CURRICULUM BÁSICO		
CANTIDAD	SEMEJANTE	MENOR
RELEVANCIA	SEMEJANTE	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	SEMEJANTE	MUCHO MENOR

- En 2º de PCPI, los criterios de evaluación muestran una absoluta coincidencia en su equivalencia curricular entre las dos materias respecto al curriculum básico. En matemáticas, en todas las categorías, la valoración es coincidente: menor. En castellano, su equivalencia curricular también es menor, pero no por su número de criterios -que es semejante al curriculum básico-, sino por la falta de criterios básicos, -más de un 50% inferiores a la referencia-. Por consiguiente, no podemos afirmar que haya similitud en los criterios de

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

evaluación entre 2º de PCPI y el currículum definido por los expertos como básico.

Tabla 9.71. Criterios de evaluación de 2º PCPI matemáticas y castellano en su comparación con el currículum básico.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN 2º PCPI

	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CURRÍCULUM BÁSICO		
CANTIDAD	MENOR	SEMEJANTE
RELEVANCIA	MENOR	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	MENOR

D) Competencias básicas

- Las competencias básicas relacionadas con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de 2º de PDC en su comparación con el currículum básico muestran coincidencia en las materias de matemáticas y de castellano: en ambas, su equivalencia curricular es menor. En el caso de matemáticas, en todos los elementos curriculares su valoración es menor, excepto en los criterios de evaluación que es semejante. En castellano, los resultados son todavía peores, y en el caso de la contribución de los criterios de evaluación a las competencias básicas, el resultado es de mucho menor. Por lo tanto, no hay similitud en la contribución a las competencias básicas de los elementos curriculares de 2º de PDC respecto al currículum básico de los expertos.

Tabla 9.72. Competencias básicas de 2º PDC matemáticas y castellano en su comparación con el curriculum básico.

COMPETENCIAS BÁSICAS 2º PDC

	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CURRICULUM BÁSICO		
CANTIDAD Objetivos	MENOR	MENOR
CANTIDAD Contenidos	MENOR	MENOR
CANTIDAD Criterios de evaluación	SEMEJANTE	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	MENOR

- En el caso de 2º de PCPI, el resultado en las competencias básicas es incluso peor que en el otro programa de atención a la diversidad, en su comparación con el curriculum básico. En la materia de matemáticas, los resultados obtenidos en todos los elementos del curriculum son al menos menores; incluso en contenidos su valoración es de mucho menor. En lengua castellana, pese a la semejanza en los contenidos, en el resto de los elementos curriculares su valoración es de mucho menor, por lo que su equivalencia curricular también lo es: hay mucha diferencia, más de un 50%, en la aportación a las competencias básicas. Es por todo ello que podemos aseverar que no hay similitud en la contribución a las competencias básicas entre el curriculum de 2º del Programa de Cualificación Profesional Inicial y el curriculum básico.

Tabla 9.73. Competencias básicas de 2º PCPI matemáticas y castellano en su comparación con el currículum básico.

COMPETENCIAS BÁSICAS 2º PCPI

	MATEMÁTICAS	CASTELLANO
CURRICULUM BÁSICO		
CANTIDAD Objetivos	MENOR	SEMEJANTE
CANTIDAD Contenidos	MUCHO MENOR	MUCHO MENOR
CANTIDAD Criterios de evaluación	MENOR	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR	MENOR	MUCHO MENOR

E) Resultado final respecto a la comparación con el currículum básico definido por los expertos

Tras el análisis que hemos hecho elemento a elemento y que está reflejado de forma resumida en el gráfico inferior, podemos afirmar que no habría similitud del currículum legislado para 2º de PDC con el currículum básico definido por los expertos a través del Delphi. Y no habría tal semejanza, porque en ninguno de los elementos curriculares la hay. Todos los valores obtenidos en las dos materias son al menos menores, con la excepción de los criterios de evaluación en matemáticas que son semejantes. En la materia de castellano, sin embargo, este elemento curricular, tiene una valoración opuesta y extrema, mucho menor.

Lo mismo ocurre para el currículum de 2º de PCPI en su comparación con el currículum básico: no hay tampoco similitud porque ni en objetivos, ni en contenidos, ni en criterios de evaluación ni en competencias básicas la hay. No existe, por tanto, ninguna duda al respecto. Todos los valores son al menos menores en todos los componentes curriculares y en bastantes de ellos mucho menores. La única excepción son los objetivos de castellano que son semejantes a los del currículum básico.

Tabla 9.74. Equivalencia de los elementos curriculares de 2º PDC y 2º PCPI en su comparación con el curriculum básico.

2º PDC

CURRICULUM BÁSICO	Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación	Competencias básicas
MATEMÁTICAS	MENOR	MENOR	SEMEJANTE	MENOR
CASTELLANO	MENOR	MENOR	MUCHO MENOR	MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR SEMEJANTE	NO	NO	NO	NO

2º PCPI

CURRICULUM BÁSICO	Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación	Competencias básicas
MATEMÁTICAS	MENOR	MUCHO MENOR	MENOR	MENOR
CASTELLANO	SEMEJANTE	MENOR	MENOR	MUCHO MENOR
EQUIVALENCIA CURRICULAR SEMEJANTE	NO	NO	NO	NO

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El curriculum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

Capítulo 10

CONCLUSIONES

En este último capítulo de la tesis, vamos a mostrar las conclusiones finales que se derivan de los resultados de la investigación, teniendo en cuenta el contenido del marco teórico descrito anteriormente. Para contestar adecuadamente a los interrogantes que nos hemos ido planteando a lo largo de la investigación ha sido necesario indagar en la literatura relacionada con el fracaso escolar, y la lectura de la misma nos ha llevado a un enfoque del fracaso escolar desde la mirada de la exclusión educativa.

A lo largo del trabajo de campo, hemos realizado numerosos comentarios sobre los datos presentados mayoritariamente en forma de tablas. Además, en el último de los apartados del capítulo anterior hemos tratado de responder a unas cuestiones que habíamos denominado “intermedias”, dado que nos tenían que servir de ayuda para contestar al interrogante básico de la tesis: ¿Plantea el legislador de la Comunidad Valenciana los Programas de Diversificación Curricular y los Programas de Cualificación Profesional Inicial como instrumentos de inclusión o de exclusión educativa?

Para dar una adecuada respuesta a la cuestión fundamental de la investigación hemos realizado cuantiosas comparaciones entre los currícula, cuyas conclusiones se encuentran en el primero de los apartados de este capítulo. Con la finalidad de poder ser más precisos, en un segundo apartado también se van a utilizar algunos de los aspectos más importantes tratados en el marco teórico: la zonificación que establecimos en la exclusión educativa y la tipología de la misma. Una vez expuestas las conclusiones y contestado el interrogante básico de la investigación, en un tercer apartado,

reflexionaremos acerca de las repercusiones que las mismas tienen en el estudio del fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. Además, en la creencia de que no es suficiente con establecer unas conclusiones hemos considerado necesario dar un paso más para derivar propuestas de ellas, puesto que pensamos que si se realiza investigación educativa, es siempre con el propósito último de mejorar la realidad. Ésta será la finalidad del cuarto de los apartados. Por último, en el apartado quinto, vamos a explicitar algunas propuestas de futuras investigaciones acerca de la inclusión/exclusión educativa y la garantía del derecho a la educación a todos los ciudadanos.

10.1. CONCLUSIONES RESPECTO A LAS DIFERENCIAS ENTRE LOS CURRICULA

Como hemos podido comprobar en los capítulos anteriores de la II parte de esta tesis, los dos programas extraordinarios de atención a la diversidad –PDC y PCPI- han sido objeto de comparación con tres referencias:

- Con el currículum del aula ordinaria, el de 4º de ESO, definido en nuestro caso por la Administración de la Comunidad Valenciana.
- Con el currículum de enseñanzas mínimas del mismo curso, en el que la Administración central del Estado ha establecido sus aspectos básicos.
- Con el currículum básico, también para 4º de ESO, determinado por los expertos por consenso a través de Delphi.

Sirviéndonos de las comparaciones con estas tres referencias hemos ido aportando numerosos datos y resultados que hemos analizado, y es ahora el momento de exponer las conclusiones a las que nos han conducido. Comenzaré por exponer las que se derivan de la comparación del currículum de los dos programas extraordinarios de atención a la diversidad con la primera de ellas: el currículum de 4º de ESO, para a continuación seguir con las otras dos.

10.1.1. Conclusiones derivadas de la comparación con 4º de ESO

Analizando el currículum de 2º de PDC, hemos podido comprobar cómo en la materia de castellano se han legislado unos contenidos y criterios de evaluación mucho menores que en el currículum de 4º de ESO, siendo también menores las competencias

básicas. El único elemento curricular semejante en esta materia han sido los objetivos. Sin embargo, si sólo hubiéramos observado la materia de matemáticas podríamos haber dudado de si el curriculum de 2º de PDC es semejante al de 4º de ESO, pues presenta todos sus elementos curriculares con esa valoración, excepto los contenidos que son considerados como menores. No obstante, al valorar el conjunto de las dos materias estudiadas, y tras haber establecido como criterio de semejanza entre dos curricula que tiene que haber coincidencia entre ambas, llegamos a una 1ª conclusión: Si tomamos como referencia de comparación el curriculum de 4º de ESO, el curriculum prescrito de 2º PDC en la Comunidad Valenciana es un instrumento de exclusión educativa porque dicho curriculum presenta una equivalencia curricular menor que el del aula ordinaria. No son semejantes ambos curricula.

En el caso de la comparación del curriculum de 4º de ESO con el de 2º de PCPI, sí que hay coincidencia en las dos materias analizadas –matemáticas y castellano-. En ambas se presentan unos objetivos al menos semejantes –en castellano incluso mayores-, pero el resto de elementos curriculares no son coherentes con los mismos, pues no obtiene ninguno una valoración semejante. Incluso en el caso de los contenidos de matemáticas y el de las competencias básicas en castellano son mucho menores. Por lo tanto, podemos establecer una 2ª conclusión: En la comparativa con el curriculum de 4º de ESO, el curriculum de 2º PCPI es un instrumento de exclusión educativa, dado que su equivalencia curricular es menor al curriculum de la referencia. No son semejantes –similares- ambos curricula.

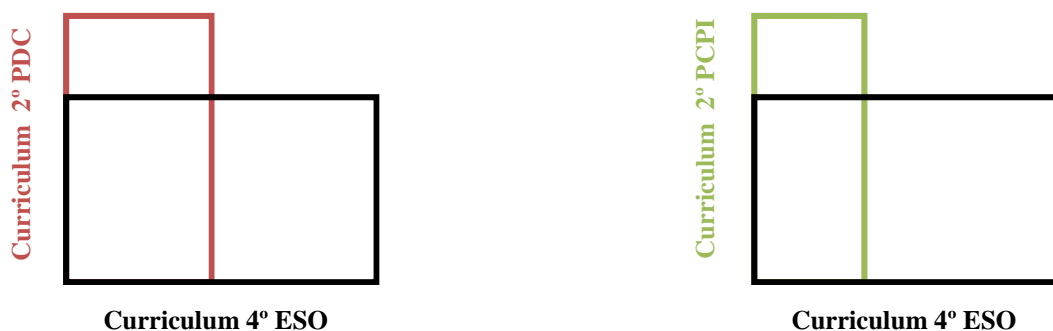
Acabamos de concluir cómo, a pesar de que existen algunas diferencias entre los dos programas extraordinarios de atención a la diversidad, tanto el curriculum de 2º de PDC como de 2º de PCPI coinciden en que no son semejantes con el curriculum de 4º de ESO. El legislador en ambos programas, excepto en la materia de matemáticas de 2º de PDC, muestra una gran incoherencia curricular, pues no es posible alcanzar objetivos semejantes con contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas menores o mucho menores. El legislador realmente está apostando por una igualdad aparente: los objetivos son al menos semejantes en ambos programas a los de 4º ESO, pero los mimbres para poder alcanzarlos van a ser muy distintos que en el curriculum del aula ordinaria.

Debemos recordar que autores como Guarro (2005) y Onrubia (2009) defendían que el currículum común tenía que coincidir con el de 4º de ESO, o dicho de otra manera, el currículum básico, lo que ningún alumno debiera ignorar, sería en este caso la totalidad del currículum de 4º de ESO. El primero lo justificaba porque para los ciudadanos más desfavorecidos sería la única forma de acceder a la cultura debido al alto grado de desigualdad existente en España, mientras que el segundo incidía en la misma idea porque el alumnado necesitaba esos saberes para desarrollarse plenamente como personas.

Por lo tanto, para los autores que defienden que el currículum común para todos los alumnos tiene que ser el de 4º de ESO, y que es en él donde está lo imprescindible, lo básico, lo que todo alumno no debe dejar de saber al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria, es evidente que los alumnos del PDC y del PCPI están condenados a no conocerlo porque su currículum no es equivalente al del aula ordinaria.

Es el propio legislador el que inicia este proceso de disminuir el nivel en estos dos programas extraordinarios de atención a la diversidad, especialmente en el caso del PCPI, en donde no se establece un currículum específico para el 2º curso cuando sí lo hace para 1º, remitiéndonos a la legislación de Educación para Adultos. Como ya dijimos en su momento, este hecho representa un auténtico despropósito normativo, además de suponer un indicio de la escasa importancia que se concede a este programa.

Figura 10.1. Representación gráfica del currículum de 2º PDC y 2º PCPI en su comparación con 4º de ESO.



Como se puede apreciar gráficamente en la figura anterior, los currícula de los programas extraordinarios de atención a la diversidad no son semejantes al de 4º de ESO. Aunque ambos programas contienen aspectos del curriculum que no se encuentran en 4º de ESO, son muchos más los ítems de este curriculum que no aparecen en ellos. Este hecho es todavía más acusado en el caso del curriculum de 2º de PCPI.

10.1.2. Conclusiones derivadas de la comparación con las enseñanzas mínimas

Como mencionamos en el marco teórico, la Administración central es la que a través de las enseñanzas mínimas fijará los aspectos básicos del curriculum, con la finalidad de garantizar una formación común a todos los alumnos y también la validez de los títulos. Estas enseñanzas mínimas estarán incluidas en el curriculum que fije cada Comunidad Autónoma. Por lo tanto, la segunda de las referencias utilizadas la podríamos definir de algún modo como el curriculum básico definido por dicha Administración central.

Relacionando el curriculum de 2º PDC con las enseñanzas mínimas, hemos observado que todos los elementos curriculares en las dos materias son al menos semejantes, es más, los criterios de evaluación de matemáticas presentan una valoración mayor. No rebaja, de ningún modo, objetivos, contenidos, criterios de evaluación ni competencias básicas. Así pues, podemos establecer como 3ª conclusión la siguiente: El curriculum de 2º de PDC planteado por el legislador valenciano es un instrumento de inclusión educativa en su comparación con el curriculum de las enseñanzas mínimas, puesto que se trata de un curriculum semejante a este último legislado por la Administración central.

En la comparación de las enseñanzas mínimas con 2º de PCPI, en la materia de castellano no existe ninguna duda de que ambos currícula son semejantes, pero en matemáticas las valoraciones de los elementos curriculares sí son contradictorias. No podemos concluir en esta última materia que sean similares: no existe coherencia curricular, pues aun siendo los objetivos y las competencias básicas semejantes, los contenidos y criterios de evaluación son menores. Tal vez se podría haber obtenido una conclusión más definitiva si hubiésemos considerado más materias en la investigación, de hecho valoramos este aspecto al principio de la misma, pero desechamos esta idea

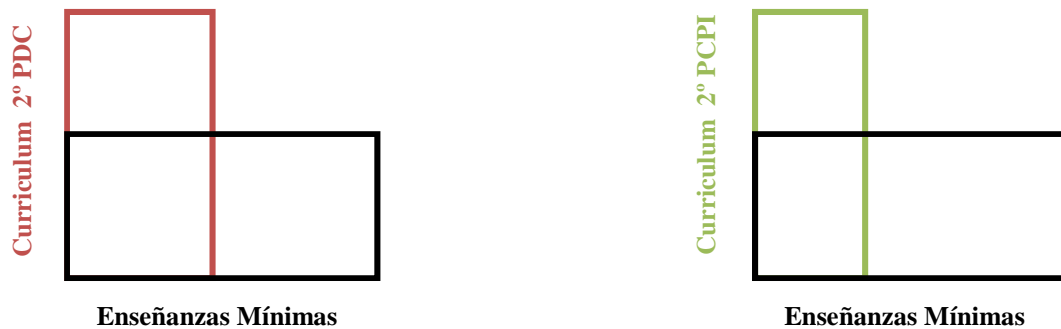
porque nos conducía a una tesis de enorme amplitud. Teniendo en cuenta lo anterior, y aunque no existe una gran diferencia con las enseñanzas mínimas, al no haber coincidencia en la semejanza en ambas materias, establecemos esta 4ª conclusión: No podemos afirmar que el currículum prescrito de 2º de PCPI en la Comunidad Valenciana sea un instrumento de inclusión. Debemos considerarlo un instrumento de exclusión educativa en su comparación con las enseñanzas mínimas dado que su currículum no es semejante al determinado por la Administración central.

Por todo lo que hemos analizado en la comparación de estos dos programas con las enseñanzas mínimas y dada la conceptualización que hemos visto se da a estas últimas, podríamos aseverar que el currículum de 2º de PDC es semejante al currículum en que la Administración central fija los aspectos básicos, mientras que el currículum de 2º de PCPI no alcanza dicha similitud debido a las valoraciones presentadas por los elementos curriculares en la materia de matemáticas.

La diferencia en los resultados que se observan en la comparación de los programas extraordinarios –especialmente en el PDC- con el currículum de 4º de ESO y con el de enseñanzas mínimas es consecuencia de un aumento sustancial en el número de ítems que incorpora el legislador de la Comunidad Valenciana. El currículum de 4º de ESO presenta una gran sobrecarga respecto al de enseñanzas mínimas definido por la Administración central, de ahí los resultados obtenidos. Especialmente, este hecho lo hemos podido constatar en la materia de castellano, donde, por ejemplo, el número de ítems de los contenidos pasa de 36 en enseñanzas mínimas a 70 en el currículum de 4º de ESO –casi el doble- y en criterios de evaluación de 9 a 23 –bastante más del doble-.

En la figura 10.2, podemos observar como, aun presentando el currículum de 2º de PDC ítems que no se encuentran en el currículum de enseñanzas mínimas -lo que también ocurre en sentido inverso-, ambos currícula los podemos considerar semejantes. Sin embargo, en el caso del currículum de 2º de PCPI, al ser más reducido que el de 2º de PDC, no llega a alcanzar esta semejanza respecto a los mínimos.

Figura 10.2. Representación gráfica del currículum de 2º de PDC y 2º de PCPI en comparación con las enseñanzas mínimas.



10.1.3. Conclusiones derivadas de la comparación con el currículum básico

El currículum básico definido por los expertos ha constituido la tercera de nuestras referencias. En el marco teórico veíamos que había autores que apostaban por un currículum común para todos, de modo que todos los alumnos alcanzasen objetivos y contenidos, entre otros elementos curriculares, de un valor cultural similar. Sin embargo, y al contrario de lo que hemos comprobado que defendían otros autores, no veían la necesidad de que tuviese que coincidir este currículum común con la totalidad del currículum de la enseñanza obligatoria.

Así, Bolivar (2008: 130) expresaba la diferencia entre lo básico y el currículum de 4º de ESO. Lo básico es que todos los alumnos y alumnas deben poseer al término de la Educación Secundaria Obligatoria lo que no se puede ignorar. Para este autor, el currículum básico “*no se identificaría con todos los objetivos finales de la escolaridad obligatoria*”.

A su vez, Coll (2006a y 2006b) también defendía que el currículum básico no debía ser coincidente con el currículum de Educación Secundaria Obligatoria y encuentra este currículum prescrito excesivo. Idea en la que también coincide, entre otros, el profesor Escudero (2004: 7): “*O la amplitud y el carácter de lo que se enseña en la educación obligatoria se modifica sustancialmente, o todo lo demás, desde la alarma por un fracaso que casi no sabemos respecto a qué y cómo se determina, o que,*

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El curriculum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

cuando lo sabemos nos parece poco razonable, hasta la imposibilidad de otras metodologías distintas a las más tradicionales y obsoletas, serán difíciles de abordar sensatamente". Esto no significa que todos los alumnos tienen que aprender tan sólo lo básico, sino que cada uno de ellos tiene que alcanzar el máximo de sus potencialidades. Lo básico es lo que al menos todos los alumnos y alumnas deben conseguir.

Por lo tanto, pensamos al principio de la investigación que si bajábamos las expectativas que teníamos sobre estos programas y no pretendíamos que los objetivos, los contenidos y el resto de elementos curriculares fuesen similares a los de 4º de ESO, pero sí que se alcanzasen los básicos -los esenciales o irrenunciables-, los resultados que extraeríamos de la comparación podrían ser muy distintos a los obtenidos en la comparación con el curriculum de 4º de ESO. Sin embargo, el curriculum básico que han consensuado los expertos de matemáticas y de castellano a través del método Delphi ha resultado equivalente curricularmente al de 4º ESO: en algunos elementos curriculares inferior, pero en otros incluso superior. Este hecho ha propiciado que los resultados obtenidos en la comparación de lo que hemos definido como curriculum básico a través de todo el trabajo de campo de la tesis nos lleve a conclusiones muy parecidas a las generadas respecto al curriculum del aula ordinaria y absolutamente opuestas a las que llegábamos en la comparación con las enseñanzas mínimas. Hay, pues, una gran diferencia entre el "básico de la Administración" y el básico determinado por los expertos.

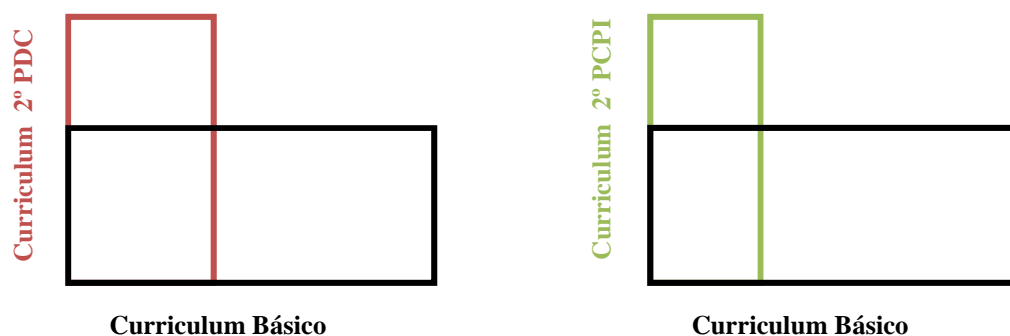
En la comparación que establecemos entre 2º de PDC con el curriculum básico de los expertos sólo en un elemento curricular, en criterios de evaluación de matemáticas, se da la semejanza. En el resto de elementos curriculares, la valoración es menor o mucho menor –es el caso de los criterios de evaluación de castellano-. Consecuentemente, establecemos esta 5ª conclusión: El curriculum de 2º de PDC no es un instrumento de inclusión educativa si lo comparamos con el curriculum básico definido a través de Delphi, puesto que no tiene semejanza con este curriculum consensuado.

Del mismo modo nos hemos de referir a la comparación del curriculum de 2º de PCPI con esta tercera referencia tomada. En todos los elementos curriculares de las dos

materias, tan sólo los objetivos de castellano presentan valoración de semejanza. El resto de componentes presentan la valoración menor o mucho menor –es el caso de contenidos de matemáticas y de competencias básicas en castellano-. Por consiguiente, proponemos como 6ª conclusión: En su comparación con el curriculum básico, el curriculum de 2º de PCPI es un instrumento de exclusión educativa, puesto que no presenta semejanza o similitud con el curriculum básico de los expertos.

El resultado obtenido en la comparación del curriculum de los dos programas extraordinarios de atención a la diversidad con el básico de los expertos es absolutamente coherente con el indicado en su momento respecto a éste y las otras dos referencias manejadas -4º de ESO y enseñanzas mínimas-. Allí comprobamos que el curriculum básico es un curriculum con una equivalencia curricular superior al establecido por la Administración central en el Decreto de mínimos, tanto en matemáticas como en castellano. En cambio, si relacionábamos el curriculum de 4º de ESO con el curriculum básico, observábamos que el primero era menor en los objetivos de la materia de castellano, y sin embargo, era mayor en los contenidos de la misma materia, y en el resto de las comparaciones de los elementos curriculares en ambas materias, la valoración curricular era semejante. Establecimos que el curriculum básico definido por los expertos era un curriculum similar al curriculum de 4º de ESO. Por ello, las conclusiones que se establecen en la comparación del curriculum de 2º de PDC y 2º de PCPI con respecto al curriculum básico y al curriculum de 4º de ESO son idénticas: no hay semejanza en ninguno de los dos programas respecto a cualquiera de los dos curricula.

Figura 10.3. Representación gráfica del curriculum de 2º PDC y 2º PCPI en comparación con el curriculum básico de los expertos.



En la figura superior se puede observar como los currícula de 2º de PDC y 2º PCPI no son semejantes al currículum básico definido por los expertos. En ambos programas hay ítems que no se encuentran en el currículum básico, pero son muchos más los que, aun siendo considerados por los expertos como imprescindibles, no se hallan en estos programas.

Como hemos podido comprobar en este primer apartado de conclusiones, definir de una u otra manera el concepto de “básico” es fundamental, y nos ha conducido a resultados distintos, a pesar de que las conclusiones finales obtenidas sean bastantes similares en la comparación de los dos programas extraordinarios respecto a las tres referencias manejadas. De hecho, esta dificultad por definir lo básico ha estado latente a través de toda la tesis. ¿Qué es lo básico? ¿Todo el currículum de 4º de ESO?, ¿las enseñanzas mínimas?, ¿el currículum básico de los expertos? Lo básico es el río que separa dos orillas muy diferentes, la de la inclusión educativa y el disfrute del derecho a la educación por una parte, y la de la exclusión y privación del derecho a la educación por la otra. Sin embargo, lo difícil es señalar la anchura y la longitud del mismo.

También he estado utilizando a lo largo de todo el trabajo, los términos básico, imprescindible, lo que nadie debe ignorar, aprendizajes esenciales como conceptos idénticos, y lo he hecho conscientemente porque considero que son términos equivalentes. No veo como algo primordial el tratar de diferenciarlos; lo verdaderamente difícil y complicado es llegar a consensos en cada sociedad de en qué se traducen en lo concreto esos términos. Lo absolutamente complejo es establecer un currículum básico de matemáticas o de inglés o de cualquier otra materia para una determinada etapa educativa. Carece de importancia el que se le llame currículum de aprendizajes esenciales o currículum imprescindible o currículum básico. La dificultad consiste en cómo llegamos a ese currículum en el que una mayoría de la sociedad coincide que está lo esencial. Eso sí, comparto el criterio de no calificarlo como currículum mínimo porque nos lleva a minusvalorarlo y es justo lo contrario, pues en ese currículum básico tiene que estar lo más valioso. Y ello, a pesar de que, en realidad, sí que en él se encierra un listón “mínimo”, a partir del cual el alumnado ve garantizado su derecho a la educación.

10.2. CONCLUSIONES RESPECTO A LA EXCLUSIÓN O INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL CURRÍCULUM PRESCRITO DE 2º PDC Y 2º PCPI

Uno de los motivos por los que optamos por estudiar el fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa fue por la posibilidad de afinar más las posibles respuestas. En este apartado vamos a obtener una nueva serie de conclusiones que también tratarán de responder a la pregunta principal que nos planteábamos en la tesis, a través de dos instrumentos que habíamos visto en el marco teórico: la zonificación de la exclusión educativa y la tipificación de la misma. En el primero de sus subapartados analizaremos las subzonas en las que puede desembocar el alumno tras haber cursado alguno de los dos programas extraordinarios, y en el siguiente determinaremos a qué tipos de inclusión o de exclusión educativa conducen el PDC y el PCPI.

En el siguiente cuadro, que nos servirá de referencia en las dos secciones de este apartado, se puede observar el proceso que se va a seguir¹¹⁸. Al alumno que se encuentra en la subzona de “Vulnerabilidad con muchas dificultades para graduarse” se le aplica como medida extraordinaria el Programa de Diversificación Curricular. En el primero de los apartados de este capítulo llegamos a la conclusión de que este programa era un instrumento de inclusión educativa si tomábamos como referencia las enseñanzas mínimas pero respecto a las otras dos manejadas a lo largo de la investigación resultaba ser un instrumento de exclusión educativa. A partir de aquí tendremos que precisar en qué subzonas puede acabar el alumno a la finalización del programa y a qué tipos de exclusión nos enfrentamos. De la misma forma, al alumno que se halla en la subzona “Vulnerabilidad de alumnos con graves dificultades de aprendizaje” se le asigna a un Programa de Cualificación Profesional Inicial. Como se puede observar en la tabla hemos desechado en el caso de 2º de PCPI, como posible subzona al acabar la escolarización, la de inclusión recuperada, pues ya hemos concluido en el apartado anterior de este capítulo que respecto a cualquiera de las tres referencias este currículum sólo se puede considerar como instrumento de exclusión educativa, nunca de inclusión. Tendremos que precisar la subzona en la que acaba el alumno tras la aplicación de este programa y el tipo de exclusión que provoca esta medida.

¹¹⁸ Para la elaboración de esta tabla se han tenido en cuenta otras dos confeccionadas en el marco teórico: “Zonas y subzonas durante la escolarización y al final de la misma” y “Tipos de exclusión educativa”.

Cuadro 10.1. Posibles efectos de la aplicación del PDC y del PCPI a alumnos situados en algunas de las subzonas de vulnerabilidad o riesgo de exclusión.

SUBZONAS DURANTE LA ESCOLARIZACIÓN	MEDIDAS REACTIVAS	POSIBLES EFECTOS	POSIBLES SUBZONAS AL FINALIZAR LA ESCOLARIZACIÓN	POSIBLES TIPOS DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA
Vulnerabilidad con muchas dificultades para graduarse	Programa de Diversificación Curricular	Inclusión educativa: realización efectiva del derecho a la educación Exclusión educativa: privación del derecho a la educación	Inclusión recuperada Exclusión oculta Exclusión parcial Exclusión total	Constitutiva/Instrumental Activa/Pasiva Fuerte/Blanda
Vulnerabilidad de alumnos con graves dificultades de aprendizaje	Programa de Cualificación Profesional Inicial	Exclusión educativa: privación del derecho a la educación	Exclusión oculta Exclusión parcial Exclusión total	Constitutiva/Instrumental Activa/Pasiva Fuerte/Blanda

10.2.1. A través de la zonificación de la inclusión y la exclusión

Al igual que el profesor Escudero (2005a, 2006) estableció unas zonas de exclusión educativa, partiendo de su trabajo y del análisis que habíamos realizado de la exclusión social, elaboramos en el marco teórico una zonificación de la exclusión educativa propia. Recordemos que establecimos dos zonas en las que el alumno podía encontrarse durante su escolarización: zona con tendencia a la inclusión y zona de vulnerabilidad o de riesgo de exclusión, con varias subzonas en cada una de ellas. Al final de la escolarización, el alumno también podía acabar en otras dos zonas: zona de inclusión o de integración, y zona de exclusión, también con varias subzonas en ambas.

En concreto, como se puede observar en el cuadro 10.1, cuando el alumno entra en el PDC se encuentra en la “zona de vulnerabilidad o de riesgo de exclusión”, y más específicamente en la subzona “vulnerabilidad con muchas dificultades para obtener el graduado”, que definíamos como la compuesta por aquellos alumnos que, aun mostrando una buena actitud, no conseguirían los objetivos de etapa si no se derivaban a programas extraordinarios. Encaja perfectamente en la descripción del perfil del alumno de PDC.

Como podemos apreciar en el cuadro 10.2, si el alumno no tuviese la posibilidad de acceder a este programa, hubiera acabado o en la subzona de exclusión total -no hubiese acabado el graduado ni hubiese seguido estudios de ciclos formativos-, o en la de exclusión parcial -sin obtener tampoco el graduado en ESO, pero a través de una prueba de acceso podría acceder a ciclos formativos de grado medio-. Sin embargo, este programa, el PDC, puede posibilitar su acceso a la zona de inclusión o a otra subzona de exclusión menos restrictiva que las anteriormente citadas.

De hecho, si el alumno logra alcanzar ese nivel imprescindible, básico, de educación, éste se situaría finalmente en la “zona de inclusión”, en concreto, en la subzona de “inclusión recuperada”. Estos alumnos del Programa de Diversificación Curricular tienen la posibilidad de alcanzar una cultura básica si definimos la misma como equivalente a las enseñanzas mínimas, pero en ningún caso si ésta es el currículum de 4º de ESO o la que determinan los expertos como currículum básico. Para los alumnos del PDC sí que han legislado un currículum semejante a los mínimos

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

fijados por la Administración central, pero no un currículum semejante al del aula ordinaria ni al currículum definido a través de Delphi.

El alumnado del PDC puede también alcanzar una subzona de exclusión más favorable que si no hubiese cursado este programa –la exclusión oculta-. El alumno consigue el graduado, con lo cual accede directamente a ciclos formativos de grado medio, pero no alcanza una cultura básica. Sería el caso en que nuestra referencia tomada ha sido el currículum del aula ordinaria o el definido por los expertos en Delphi.

Cuadro 10.2. Subzonas en las que puede desembocar el alumno dependiendo de la aplicación o no de Programas de Diversificación Curricular.

Aplicación del PDC	Subzonas en las que puede desembocar el alumnado
NO	<ul style="list-style-type: none"> - Exclusión total - Exclusión parcial
SÍ	<ul style="list-style-type: none"> - Exclusión total - Exclusión parcial - Exclusión oculta (Referencias: 4º ESO, currículum básico) - Inclusión recuperada (Referencia: enseñanzas mínimas)

En consecuencia, podemos establecer una 7ª conclusión: En el PDC, si nuestra referencia es el currículum de enseñanzas mínimas el alumnado podría incluso alcanzar una inclusión recuperada, pero si tomamos cualquiera de los otros dos currícula referenciales pueden acabar en el mejor de los casos en una exclusión oculta. Si la referencia son las enseñanzas mínimas, el alumno puede graduarse y conseguir lo básico, pero si nuestra referencia de lo básico es cualesquiera de los otros dos currícula, nunca el alumno o la alumna podrá alcanzarlo porque el currículum definido en 2º de

PDC no es semejante curricularmente a ninguno de ellos, aunque lo que sí que podría es obtener el graduado.

En el caso del Programa de Cualificación Profesional Inicial, el alumno se sitúa también en “zona de vulnerabilidad o de riesgo de exclusión”, pero en la subzona que hemos llamado “vulnerabilidad de alumnos con graves dificultades de aprendizaje”, que es la compuesta por alumnos escolarizados o no, que presentan un gran desenganche con el proceso educativo y que se derivan a programas extraordinarios con un curriculum muy diferenciado del ordinario. Encaja perfectamente con el perfil del alumno del PCPI.

Cuadro 10.3. Subzonas en las que puede desembocar el alumno dependiendo de la aplicación o no de Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Aplicación del PCPI	Subzonas en las que puede desembocar el alumnado
NO	<ul style="list-style-type: none"> - Exclusión total - Exclusión parcial
SÍ	<ul style="list-style-type: none"> - Exclusión total - Exclusión parcial - Exclusión oculta (Referencias: 4º ESO, curriculum básico y enseñanzas mínimas)

Como se puede apreciar en el cuadro 10.3, si el alumno no tuviera la posibilidad de acceso a este programa acabaría en la gran mayoría de los casos en una “exclusión total”, sin posibilidad de seguir estudiando, y en algún caso a través de la prueba de acceso -que les resultaría complicado poder aprobarla-, podría acabar en ciclos formativos, situándose en una “exclusión parcial”. Este programa abre teóricamente la posibilidad a que el alumno termine su escolarización en la “inclusión recuperada” y

también en la “exclusión oculta”, lo mismo que ocurría en el PDC. Pero los datos obtenidos en el curriculum de 2º de PCPI respecto a cualquiera de las tres referencias, aunque especialmente respecto al curriculum de 4º ESO y al curriculum básico, muestran cómo es imposible que el alumno alcance la inclusión –por este motivo no se especifica en el cuadro anterior esta posibilidad-. Por lo tanto, la única subzona nueva que posibilita el PCPI es la que alcanzan los alumnos que obtienen el graduado a pesar de no alcanzar una educación básica, la denominada “de exclusión oculta”.

En consecuencia, establecemos una 8ª conclusión: El legislador del curriculum de 2º de PCPI no plantea un curriculum equivalente a ninguna de las tres referencias, ni siquiera a los básicos definidos por la Administración Central -las enseñanzas mínimas-, por lo que es imposible que los alumnos alcancen la zona de inclusión recuperada. Lo que sí puede conseguir este programa es que no acaben en la exclusión total y sí en otras formas, algo menos extremas de exclusión: la exclusión parcial y la exclusión oculta.

10.2.2. A través de la tipología de la exclusión

Por otra parte, en el marco teórico introdujimos también los distintos tipos de exclusión, con lo que a través de ello vamos a poder precisar el tipo de exclusión al que pueden conducir estos programas. También en el cuadro 10.1 podemos observar las distintas posibilidades que se abren respecto a la tipología de la exclusión educativa.

Los programas extraordinarios de atención a la diversidad no son instrumentos que constituyan una privación desde su origen. No podemos considerarlos medidas de exclusión constitutiva. Se presentan como medidas extraordinarias para que los alumnos consigan los objetivos similares a los alumnos de 4º de ESO, utilizando caminos distintos. Sin embargo, después del estudio que hemos realizado, lo que en principio tiene esta finalidad se convierte realmente en un instrumento que ocasiona que difícilmente el alumno pueda alcanzar unos objetivos y contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas esenciales e irrenunciables, por lo que podemos considerarlos como medidas de exclusión instrumental. Por lo tanto, lo que en un principio no es una privación en sí misma se convierte en ella, pudiendo acarrear otras exclusiones, pues ya dijimos que, como sucede muchas veces, la exclusión educativa

acaba en exclusión social. Como excepción, hemos concluido anteriormente que sólo en el caso del Programa de Diversificación Curricular, y si nuestra referencia de lo básico fuesen las enseñanzas mínimas, podríamos considerar este programa como una medida de inclusión, que es como realmente se presenta en teoría.

Por otra parte, y en cuanto a si estos dos programas constituyen medidas de exclusión activas o pasivas, esto es, si se buscaba de una manera deliberada el resultado de no alcanzar aprendizajes irrenunciables en ellos para intentar “proteger a los buenos alumnos” independientemente del resultado que alcancen los otros, distinguiríamos entre el PDC y el PCPI.

Observamos con claridad, por los datos proporcionados por la investigación, que en el PCPI, desde un principio el legislador valenciano no tiene la intención de que el alumno de este programa consiga unos objetivos, contenidos, criterios de evaluación similares a los de 4º de ESO; de hecho, no se molesta ni en legislar para 2º curso de PCPI, pues remite a la Educación para Adultos, lo que hace que me incline por hablar de una exclusión activa en este programa.

Sin embargo, en el PDC no veo el mismo ánimo en el legislador, al menos de una forma tan clara como en el anterior programa. Muy probablemente, la mayoría de los alumnos del Programa de Diversificación Curricular no alcanzarán una parte de aprendizajes que consideramos básicos, pero queremos pensar que no se pretende llegar a eso de una forma deliberada y que se estableció este programa como una medida real de integración para los alumnos, por lo que se trataría de una exclusión pasiva. Con todo, ya vimos en el marco teórico que hay quienes opinan que es uno de los instrumentos que se emplean para “salvar los buenos alumnos”, independientemente del resultado que alcancen los otros.

Por otra parte, Escudero, en sus estudios, califica a ambos programas como formas de exclusión blandas, “*en contraposición de otras como sería el no acceso a la escuela, o la toma de medidas que buscasen a sabiendas la exclusión*” (2006:18). No obstante, si seguimos como criterio el mismo al que hacíamos referencia cuando estudiábamos la exclusión social –esto es, una exclusión es fuerte si es importante el

bien del que se priva y también lo es el grado en que se hace-, considero que estamos para el caso del PCPI ante una exclusión de ese tipo, y no blanda, pues los objetivos y contenidos de este programa se encuentran lejos de lo que podríamos considerar un nivel suficiente de aprendizajes, y más si tenemos en cuenta que muchas exclusiones educativas acaban en exclusiones sociales. Es cierto que este programa minorra esta exclusión permitiendo a una parte de los alumnos continuar estudiando ciclos formativos, pero, a mi juicio, esto sólo sería una forma de aminorar esta exclusión fuerte. En el caso del PDC, me inclino más por considerarla como blanda, o al menos no tan fuerte como en el PCPI, debido a su mayor proximidad a los objetivos y contenidos esenciales.

En consecuencia, podemos acordar una 9ª conclusión: En el caso del Programa de Diversificación Curricular estaríamos ante una medida que en la práctica podríamos considerar de exclusión instrumental, pasiva y blanda, salvo que la referencia de lo básico fuesen las enseñanzas mínimas, en cuyo caso estaríamos ante una medida de inclusión educativa.

Pero también podemos llegar a una 10ª conclusión: En el caso del Programa de Cualificación Profesional Inicial, estamos ante una medida que se nos presenta como de integración, como de inclusión, pero que realmente deriva en un instrumento de exclusión instrumental, activa, y fuerte, atemperada esta última por la posibilidad de obtención del graduado.

Con estas diez conclusiones establecidas se vendría a responder al interrogante básico planteado en la tesis, constatándose que los resultados, aun variando en función de lo que consideremos básico, muestran que sólo el currículum de 2º de PDC si lo relacionamos con las enseñanzas mínimas lo podemos calificar como instrumento de inclusión educativa. Respecto a las otras dos referencias, este currículum es un instrumento de exclusión educativa. En el caso del currículum de 2º de PCPI es un instrumento de exclusión educativa tomando cualquiera de las tres referencias, pues no se establece un currículum donde se encuentren los aprendizajes fundamentales que un alumno que finaliza la Educación Secundaria Obligatoria debe conocer.

Con todo, también podemos afirmar que estos dos programas extraordinarios de atención a la diversidad al menos abren la posibilidad a que el alumno, aun recayendo en la zona de exclusión, pueda aminorar de alguna manera ésta. En lugar de acabar en una exclusión total o en una exclusión parcial, pueden terminar en una exclusión oculta, lo que al menos le asegura poder proseguir estudiando ciclos formativos de grado medio. Y como acabamos de comprobar, cada uno de los programas extraordinarios de atención a la diversidad conduce a una tipología de exclusión diferente.

10.3. CONSECUENCIAS SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y EL FRACASO ESCOLAR

Desde la perspectiva de la exclusión educativa podemos decir que lo verdaderamente importante es el derecho esencial a la educación que se define en nuestras sociedades como el acceso de todos los ciudadanos a un nivel básico de educación. Esta educación, no en exclusividad, pero sí fundamentalmente, es adquirida en la escuela, y el elemento esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la misma es el curriculum, que para que todos los alumnos accedan a ese nivel esencial de educación, tiene que tener al menos unos elementos curriculares –objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas- que les proporcionen un nivel cultural imprescindible y básico, que no mínimo.

Por lo tanto, los alumnos de estos dos programas, con la excepción ya referida del curriculum de 2º de PDC en su comparación en las enseñanzas mínimas, no podrán disfrutar del derecho esencial a la educación, puesto que el legislador confecciona un curriculum prescrito que carece de los aprendizajes básicos. Aunque en la legislación se expresa que a través de ellos se pretende alcanzarlos, la determinación del curriculum en sus objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas no es coherente con esta pretensión.

En consecuencia, al alumnado de estos programas se le priva del ejercicio efectivo del derecho a la educación. En el marco teórico apostábamos por una concepción amplia de este derecho frente a otra mucho más restrictiva que lo limitaba a

la asistencia al aula. De los tres principios que enunciamos como fundamentales para hacer efectivo el derecho a la educación no basta con cumplir el primero de ellos –el acceso a la escuela-. A la vista de las conclusiones extraídas, respecto al alumnado del PDC y del PCPI no se cumpliría el segundo, esto es, que la educación tiene que ser de calidad y que todos los alumnos tienen que adquirir unos aprendizajes fundamentales en la Educación Básica. En este caso, se quiebra una dimensión fundamental de la calidad –la equidad-, entendida no sólo en la cantidad de recursos de que dispone el alumnado, sino también en los resultados del aprendizaje, los cuales tendrían que haber sido garantizados por la adquisición de unos aprendizajes esenciales. La equidad en ningún caso tiene que encontrarse reñida con la calidad, sino que es elemento esencial de la misma. Respecto al tercero de los principios –la educación tiene que ser para todas las personas y a lo largo de la vida-, se ve seriamente limitado, al carecer el alumno o la alumna de estos dos programas extraordinarios de unos fundamentos sólidos para realizar futuros estudios, tan imprescindibles en la actual sociedad.

Como también comprobamos en el marco teórico, esta exclusión educativa del alumnado del PDC y del PCPI tiene enormes efectos tanto para el individuo que no puede disfrutar del derecho a la educación como para la sociedad de la que forma parte.

Si el alumnado no puede disfrutar del derecho a la educación, la sociedad en su conjunto resulta empobrecida por muy diferentes motivos. Su salud democrática se resiente, pues habrá un déficit de participación en las decisiones que afectan a todos, tanto en cantidad –en el número de partícipes-, como en calidad –estas personas serán más fácilmente manipulables-. También se hallarán más individuos que no tengan la condición de ciudadanos de esta sociedad al carecer del derecho social a la educación, y como consecuencia de ello podrán ejercer de un modo menos pleno sus derechos civiles y políticos. Por otra parte, el desarrollo económico del país se resentirá, dado que la consistencia en el incremento de la riqueza de una nación es fruto, entre otros aspectos, de la formación y educación adquirida por sus ciudadanos, y este alumnado carece de lo que hemos considerado imprescindible. Por último, aunque la educación no es suficiente para poder lograr sociedades más igualitarias, tiene que necesariamente venir acompañada de importantes políticas sociales. El alumnado que sale de estos programas

tendrá considerables obstáculos para no caer en la exclusión social y para formar parte de una sociedad en la que al menos se encuentre un mínimo de justicia social.

Pero si las consecuencias para la sociedad son importantes, para el individuo que cursa estos programas extraordinarios de atención a la diversidad son trascendentales. Su acceso limitado a la cultura escolar tendrá serias repercusiones, puesto que sus opciones vitales se verán limitadas. Como vimos, el acceso pleno a la cultura abre las posibilidades de vida, y si esto no ocurre, el poder apreciar una buena película, la lectura de un libro o de un periódico, por ejemplo, resulta mucho más dificultoso. Además, estos alumnos tendrán menos posibilidades que otros en no caer en la exclusión social. Resultará más difícil para ellos tener un trabajo, una vivienda donde alojarse y cualquier otro bien fundamental para una vida digna. Si algo ha demostrado la actual crisis económica es que ha golpeado a todos los individuos de la sociedad, pero que especialmente se ha cebado con los que peor formación poseían. Es en este colectivo donde más ha aumentado el desempleo y donde más se han empeorado las condiciones de vida, llegando en no pocos casos a la exclusión social que lleva a las personas a no ser tratadas como ciudadanos.

Esas consecuencias para el individuo y la sociedad, en ocasiones, quedan enmascaradas por los resultados oficialmente obtenidos. En el marco teórico observamos que las cifras de alumnos que no lograban graduarse en ESO -fracaso escolar certificado o administrativo- son muy elevadas en España, y particularmente en la Comunidad Valenciana. Sin embargo, especialmente en el PDC pero también en el PCPI, muchos de los alumnos y alumnas que presentaban importantes dificultades de aprendizaje al inicio de estos programas, consiguen a su finalización la titulación. En su momento, planteábamos la duda de si estos programas eran una solución de emergencia para que los alumnos que los cursan lograsen objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas equivalentes a los de 4º de ESO, o al menos los básicos, o era una manera de mejorar las cifras del fracaso escolar y de “limpiar” de los “malos alumnos” el aula ordinaria. Pues bien, podemos afirmar, tras la investigación realizada, que estamos más cerca de lo segundo que de lo primero. Es posible que las intenciones iniciales no fuesen esas, pero lo que queda claro es que estos alumnos no acceden a una similar educación que los del aula ordinaria ni tampoco a unos

aprendizajes básicos. Disminuyendo el nivel del currículum, resulta posible eliminar, o mejor dicho “tapar”, el fracaso escolar “real” que supone el no acceder a una educación básica e irrenunciable. Alumnos que no conseguirían el título en el aula ordinaria lo alcanzan más fácilmente en estos programas, pero esto no garantiza que disfruten de unos aprendizajes suficientes.

También en el marco teórico hicimos referencia al fracaso escolar-PISA, definido como el alumno que no obtiene un mínimo de conocimientos, en concreto el que no ha alcanzado al menos un nivel 2 en las pruebas. Veíamos que el alumnado de algunas Comunidades Autónomas que tenía resultados educativos tan buenos como Finlandia llegaba a sextuplicar sus tasas de fracaso escolar administrativo. En consecuencia, deberíamos al menos reflexionar sobre la posibilidad de que una parte del alumnado español que no obtiene el graduado en Educación Secundaria Obligatoria en el aula ordinaria sí que consigue unos aprendizajes suficientes que garanticen su derecho a la educación, es decir, sí que alcanzaría lo básico. La tarea ardua, como ya hemos comentado, es conseguir un consenso sobre qué es aquello que representa lo básico; lo complicado es concretar ese currículum en el que se encuentre lo esencial.

A mi juicio, considero que lo básico nunca puede ser la totalidad del currículum de 4º de ESO, pues es un currículum demasiado extenso y exigente como lo indica el que se alcance un número de no titulados tan alto. Un currículum básico tendría como principio fundamental no su extensión sino la profundidad, esto es, no el abarcar un número exagerado de ítems, sino un número suficiente para poder detenernos en ellos. En este punto discrepo absolutamente con Guarro (2005) y con Onrubia (2009), en que el currículum común tiene que coincidir con el de 4º de ESO. Aquello que todo el alumnado debe conocer tiene que ser necesariamente menos extenso que el currículum que se establece en la actualidad para el último curso de Educación Secundaria Obligatoria.

Sin embargo, estoy completamente de acuerdo con Bolívar (2008), en que lo primero es que todos tengan asegurado su derecho a la educación a través de aquello que es juzgado como imprescindible por la sociedad. También coincido con Coll (2006a y 2006b) y Escudero (2004) en destacar el currículum prescrito como excesivamente

sobrecargado. Y me parece interesante la idea que aporta Coll de que cuando se quiera introducir un contenido nuevo se piense al mismo tiempo en cuál se tiene que eliminar. Además, soy de la misma opinión de Escudero cuando señala este curriculum extensivo como una dificultad más para aplicar nuevas metodologías en las aulas y un instrumento para perpetuar el fracaso escolar.

El curriculum básico definido por los expertos a través de Delphi, en mi opinión también ha resultado demasiado extenso, tal vez por la cuantía de ítems que les hemos mostrado para su valoración, quizás porque un número mayor de expertos nos habría llevado a otro resultado o posiblemente por el carácter de demasiada exigencia que se encuentra inherente al profesorado español –aun así, hay una queja endémica por algún sector del profesorado no minoritario de falta de exigencia, de escaso nivel educativo, de facilidad para pasar de curso¹¹⁹-.

Y por último, no puedo expresar más que coincidencia cuando Gimeno (2000) aboga por debatir y lograr consensos acerca de lo que debe ser ese curriculum común para todos. En mi opinión, y como seguidamente desarrollaré, en ese debate para el acuerdo sería muy importante que estuviesen todos los componentes de la comunidad educativa, no sólo el profesorado, puesto que el consenso por parte de todos es esencial.

10.4 PROPUESTAS DE MEJORA

Las investigaciones científicas educativas tienen que servir para intentar mejorar la realidad de este ámbito. Con esa intención, expondré a continuación cinco propuestas. Unas versan sobre algunas características deseables que debería tener un curriculum básico y otras sobre la necesidad de garantizar a todo el alumnado el derecho a la educación -en la medida de lo posible en el aula ordinaria-.

¹¹⁹ Esta queja no tiene ninguna base. Los resultados de PISA si algo predicen es que la educación española es demasiado exigente y si algo resaltan es el elevado nivel de repetición de curso que caracteriza el sistema educativo español desde edades inconcebibles en otros países.

a) Un currículum básico consensuado

La Administración debería propiciar e impulsar la búsqueda de un consenso sobre aquello que la comunidad educativa considera imprescindible y que ningún alumno tendría que desconocer al finalizar la educación básica y obligatoria. Ya hemos hecho referencia a la dificultad de determinar lo que es esencial y lo que no lo es, de modo que, para ello, se necesitaría un amplio acuerdo en el que estuviesen todas las partes: profesores, padres y también alumnado. Considero muy importante la participación de todos los sectores implicados en la educación, no sólo del profesorado. La opinión de los padres y del alumnado puede ser de gran valor y serviría también para ponderar las valoraciones del profesorado.

Se tendría que determinar ese currículum básico en todas las materias que previamente se hubiese decidido de una forma acordada que deberían formar parte del currículum. Sería también conveniente discutir sobre la organización de las mismas: ¿es mejor trabajar por materias o por ámbitos; o tal vez fuese mejor hacerlo incluso de otras maneras, por ejemplo, por resolución de problemas? Lo que no es coherente, como ocurre en la actualidad, es que en el aula ordinaria se crea conveniente organizar el currículum de una manera –por materias- y en los “programas extraordinarios” se opte por otra –por ámbitos-. Si trabajar con una determinada forma organizativa del currículum es bueno para el alumno, lo tendría que ser necesariamente para todos.

Lo que estoy proponiendo, en ningún caso, significa volver a lo básico y concentrar el tiempo del aula en matemáticas y en lengua castellana. Todas las materias son importantes, pero dentro de ellas tenemos que poner el acento en que todo el alumnado al menos alcance lo fundamental, lo esencial. Más que volver a lo básico sería centrarnos en lo básico.

Tampoco mi propuesta va encaminada a bajar los niveles. Cada alumno debe llegar al límite de sus potencialidades y profundizar en los temas al máximo dentro de sus posibilidades, pero hay que conseguir un amplio consenso sobre lo básico para garantizarlo a todos y a todas sin excepciones. La preocupación

por el escaso nivel de la educación en España no tiene una base fundada pero sí un potente altavoz que hace que una cosa incierta se convierta en verdad. Los resultados obtenidos por el alumnado español en las pruebas de PISA demuestran que la escuela española es excesivamente exigente en otorgar el título de graduado en ESO. El alumnado español sale peor parado en la titulación de graduado -en el fracaso escolar administrativo- que en los resultados conseguidos en las diferentes pruebas de PISA, a pesar de lo que piensa mayoritariamente la sociedad y que se transmite de una forma reiterada por los medios de comunicación.

b) Un curriculum básico limitado

Se debería fijar un curriculum que no tenga el calificativo de interminable, de inacabable, y que condicione negativamente la metodología a emplear en el aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Necesitamos un curriculum que se preste más a profundizar y a reflexionar que a memorizar, y cree las condiciones para que el profesorado pueda atender adecuadamente la diversidad presente en las clases. Por lo que apuesto es por replantearnos el curriculum en busca de acortarlo, de manera que garanticemos a todos los alumnos y alumnas lo imprescindible.

Por otra parte, considero que el sistema actual fijado en España, en que la Administración Central fija unos elementos básicos y la Comunidad Autónoma los complementa, puede resultar perverso para la finalidad de no tener curricula excesivamente extensos, que ocasionan que no se pueda tratar de profundizar y que se recurra a examinar los temarios superficialmente.

No es mi intención, en ningún caso, limitar la descentralización educativa; lo que sí estoy tratando de acotar es el curriculum legislado. No sé con exactitud cuál sería la mejor solución para ello: tal vez, fijar un número menor de enseñanzas mínimas -de los 26 contenidos de matemáticas fijados en ellas los expertos consideran no básicos 10 de ellos, y de los 36 de castellano 15 de ellos-, incluso podría ser que cada Comunidad Autónoma fijase un curriculum básico consensuado en la misma y el Estado Central lo completara de común acuerdo.

No creo que hubiese excesivas diferencias en determinar lo que es básico en cada Comunidad Autónoma, especialmente en algunas materias. La metodología, la manera de hacerlo, habría que consensuarla entre el Estado central y las Comunidades Autónomas, pero el objetivo sería muy claro: limitar el número de ítems en el curriculum prescrito, ciñéndonos principalmente a aquellos que sean básicos, lo cual facilitaría también la autonomía del profesorado. El profesorado dispondría de más tiempo para profundizar en los contenidos y para establecer tareas que se ajusten al nivel de los alumnos en las aulas.

c) Un curriculum básico presente en todos los curricula

Si alguna conclusión podríamos obtener de la sucesión de leyes educativas que se han aprobado en España en los últimos años es la necesidad de llegar a un acuerdo entre toda la comunidad educativa en aras de conseguir una norma que permanezca en el tiempo y que no varíe ante cualquier cambio de mayoría parlamentaria.

La última ley aprobada, la LOMCE, es el mejor ejemplo de lo que no se tendría que hacer nunca si lo que realmente se busca es una normativa que sirviera para todos durante años. Es muy probable que sea una ley efímera porque no cuenta más que con el apoyo del partido en el gobierno. La nueva ley ha optado por establecer curricula diferenciados a la finalización de la enseñanza básica obligatoria: 4º de ESO orientación bachillerato, 4º de ESO orientación Formación Profesional y Formación Profesional Básica. Si por algo se caracteriza la nueva ley es por tratar de forma muy distinta a todo el alumnado.

Ante la disquisición entre un curriculum común para todos o el establecimiento de curricula diferenciados, soy partidario del primero y de intentar que todos los alumnos permanezcan en la misma aula bajo el mismo curriculum. Para ello se necesitarían muchos más recursos y tomar medidas tan pronto como se detecten las dificultades de aprendizaje. Ahora bien, si no son suficientes las denominadas preventivas, se podría recurrir a programas extraordinarios de atención a la diversidad, como han sido el PDC y el PCPI en la LOE, siempre

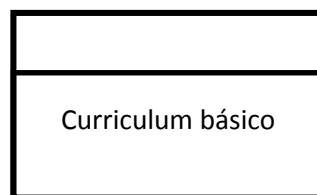
que en ellos se proporcione a los alumnos, al menos lo básico, lo que no se puede ignorar y que es garantía del desarrollo efectivo del derecho a la educación. Se trataría de que en todos esos cursos se estableciera un curriculum lo suficientemente valioso como para que estuviese en él lo básico.

En general, y no sólo para la LOMCE sino para cualquier futura ley, por todo lo dicho anteriormente, propongo que la configuración de un curriculum básico podría ser de una gran utilidad tanto si en ella se opta por un curriculum común como si se prefieren curricula diferenciados. Podría ser una herramienta clave para un futuro consenso.

Si no creamos curricula diferentes para la diversidad de alumnos que tenemos en las aulas, tendríamos un curriculum común en el que estuviese incluido un curriculum básico con aquello que un alumno que obtenga el graduado en Educación Secundaria Obligatoria no puede ignorar, sin perjuicio de que todos los alumnos intentasen alcanzar el máximo de sus potencialidades. Un curriculum como se puede ver en la figura 10.4, en el que el curriculum básico es parte del curriculum de 4º de ESO.

Figura 10.4. Propuesta de curriculum común.

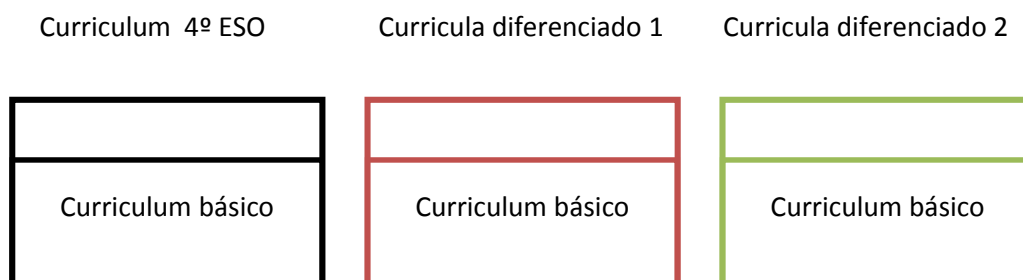
Curriculum 4º ESO



Si por el contrario optamos por curricula diferenciados, y dentro de ellos admitimos el curriculum básico, matizaremos ostensiblemente todo lo negativo que puede implicar la diferenciación de curricula: serían curricula diferenciados, pero con una base común para todos los existentes -el curriculum básico-. En todos los curricula tiene que haber una parte idéntica: es el curriculum básico,

que es la garantía de que todo el alumnado disfrute del derecho a la educación. Tendríamos, como se puede observar en la figura 10.5, currícula distintos, pero en todos habría un mismo currículum básico.

Figura 10.5. Propuesta de currícula diferenciados.



Ello nos llevaría a garantizar, tanto si el sistema educativo opta por un solo currículum o por currícula distintos, que todos los alumnos del sistema han alcanzado al menos lo imprescindible. El currículum básico podría ser un puente en cualquier nueva reforma educativa entre posiciones conservadoras y progresistas de la educación. Podría ser una herramienta de consenso, pues al menos todo lo imprescindible estaría en todos los currícula.

Este modelo que proponemos en la figura superior es muy diferente al de los currícula diferenciados que han sido objeto de nuestro estudio -2º PDC y 2º PCPI-. En esos currícula faltaba mucho de lo considerado básico, y sin embargo, contenían algunos aspectos del currículum que no podríamos calificar de imprescindibles. Este hecho se puede observar en las figuras que hemos dibujado en este capítulo de la tesis, representando gráficamente la comparación de estos currícula respecto a cualquiera de las tres referencias manejadas.

d) Evitar que un número elevado de alumnado acabe en programas extraordinarios

Como vimos en el marco teórico, los programas de atención a la diversidad se han convertido con el paso del tiempo cada vez en menos extraordinarios, debido a las cifras de alumnado creciente que se incorpora a ellos. Al menos

tenemos que evitar que el número de alumnos que acaban alejados del aula ordinaria sea el menor posible.

Para conseguir este propósito necesitamos más medidas preventivas que reactivas. Para ello se tendrían que dedicar muchos más recursos en medidas de atención a la diversidad que se aplicaran en los centros educativos tan pronto como surgieran las dificultades de aprendizaje. Habría que evitar también el elevado número de repeticiones de curso que se producen entre el alumnado español. Fenómeno este peculiar de nuestro país y que nos aleja de otros que siempre hemos tenido como referencia en el plano educativo, con todo el coste económico que supone y que si consiguiéramos disminuir sustancialmente, propiciaría dedicar esos recursos a la atención al alumnado con dificultades de aprendizaje. Considero como deseable que no hubiese más de un 10% de repeticiones, como ocurre en los países que tomamos frecuentemente como ejemplo en educación.

Ahora bien, y como ya hemos señalado, si se tienen que establecer estos programas extraordinarios porque las medidas preventivas no han sido suficientes, en sus currícula necesariamente se deben encontrar aquellos aprendizajes que garanticen al alumnado su derecho a la educación: no pueden ser nunca de un nivel inferior al básico.

e) Finalidad primordial en la enseñanza: garantizar a todo el alumnado el derecho a la educación

El objetivo irrenunciable y fundamental de la escuela en la enseñanza obligatoria debe ser garantizar a todo el alumnado el derecho a la educación. Para ello, tanto si optamos por un único currículum como por varios diferenciados tenemos que salvaguardar en ellos aquello que consideramos imprescindible.

En su momento vimos la importancia de poder garantizar el derecho a la educación para todos los alumnos y alumnas sin excepciones, por la enorme trascendencia que tiene el mismo tanto para el sujeto como para la sociedad.

Entre otras finalidades muy importantes vimos que era condición necesaria para que el individuo alcanzase su condición de ciudadano. No resultaba suficiente con garantizar el acceso a la escuela para el desarrollo efectivo de este derecho, pues la educación proporcionada tiene que ser de calidad, entendiendo ésta como el que todo el alumnado adquiriera unos aprendizajes fundamentales en la educación básica. De esta manera se apuesta por una justicia educativa y social, y se asegura la incorporación del alumno a la vida adulta, manteniendo intactas todas sus posibilidades y alejándolo de la exclusión social.

Es más, un alumno de un programa extraordinario puede obtener el Graduado en ESO, al igual que un alumno del aula ordinaria, lo cual oficial o administrativamente le aleja del fracaso escolar, pero si no ha alcanzado un nivel de aprendizajes básicos, en realidad está dentro de dicho fracaso, aunque las cifras no lo reflejen. Tal vez el objetivo político sea ese, reducir las cifras del fracaso administrativo de la manera más fácil, bajando niveles. No se trata de eso, sino de justo lo contrario: procuremos alcanzar para todos los alumnos y alumnas al menos lo básico, y que cada uno logre el máximo de sus potencialidades.

10.5 POSIBILIDADES DE AMPLIAR LA INVESTIGACIÓN

Si mi motivación principal al comenzar esta tesis era una enorme preocupación por las cifras inaceptables de fracaso escolar que se producían en España, y más en concreto en la Comunidad Valenciana, la realización de esta investigación ha hecho que mi interés no solamente no haya decaído sino que ha aumentado al descubrir la enorme trascendencia que para toda persona tiene disfrutar del derecho esencial a la educación. Por ello, a partir de las consideraciones hasta ahora efectuadas, en este apartado se recogen algunas de las posibles propuestas de investigación que podría desarrollar en un futuro cercano, a corto y medio plazo, para seguir estudiando el fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa y el derecho efectivo que todo el alumnado tiene a la educación.

Las propuestas de investigación que a continuación se expondrán se clasifican en dos grandes grupos. El primero introduce modificaciones en la investigación de la presente tesis que podrían profundizar en los resultados y corroborar o no las conclusiones obtenidas. Un segundo grupo de propuestas irían en la línea de posibles nuevas investigaciones que también incidiesen en la temática de la exclusión educativa y la garantía del derecho a la educación.

Entre las propuestas de investigación del primer grupo que vendrían a introducir variaciones en el trabajo realizado en esta tesis, se encuentran las siguientes:

- Aumentar el número de expertos y abrir la composición del grupo de expertos a nuevos perfiles, no sólo profesorado. Sería interesante comprobar si añadiendo un número mayor de expertos que el que al final participaron en Delphi, 10 en cada una de las materias, el curriculum básico cambiaría sustancialmente. También sería oportuno comprobar si al añadir otros componentes de la comunidad educativa como puedan ser los padres o los mismos alumnos, lo que se considera imprescindible sufre variaciones importantes.
- Introducir dos nuevas materias. En concreto, se tomaría una del ámbito científico y otra del ámbito lingüístico-social. Podría ser importante comprobar si las conclusiones a las que hemos llegado respecto a la comparación del curriculum de 2º PDC y 2º de PCPI con respecto a las tres referencias tomadas se mantienen o por el contrario se produce alguna variación. Recordemos que tanto en el curriculum de 2º de PDC y de 2º de PCPI no hay resultados homogéneos entre las materias; de hecho en el primero de los programas el curriculum en la materia de matemáticas resulta superior al de castellano, y en el segundo de los programas ocurre lo contrario. También es interesante volver a citar que en el caso de 2º de PCPI, en su comparación con las enseñanzas mínimas, señalábamos la oportunidad de poder ampliar el número de materias.
- Analizar los seis momentos o fases del desarrollo curricular descrito por Gimeno (1989): curriculum prescrito, curriculum presentado a los profesores, curriculum moldeado por los mismos, curriculum en acción, curriculum realizado y

currículum evaluado en un estudio de caso en el que se investigara en un programa extraordinario de atención a la diversidad si los alumnos consiguen estar incluidos educativamente. Tal vez si estudiamos la totalidad del desarrollo del currículum podamos llegar a conclusiones distintas que si sólo estudiamos su referencia inicial, el currículum prescrito.

El segundo de los grupos de propuestas de investigación apunta a nuevas posibles líneas de investigación que han ido surgiendo a lo largo de la realización de la presente tesis:

- Seguir la trayectoria de los jóvenes que han realizado estudios en el PDC o en el PCPI y que acceden a un ciclo formativo de grado medio en Formación Profesional, en comparación con los que lo hacen desde el aula ordinaria. Se trataría de observar en qué condiciones llegan al ciclo y cómo se van desarrollando en él.
- Valorar otros aspectos no curriculares de la aplicación de programas extraordinarios de atención a la diversidad. Existe la posibilidad de que, aunque la mayoría de los alumnos de estos programas acaben en la zona de exclusión en el sentido de no alcanzar objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias similares a los del aula ordinaria, sí que consigan otros beneficios como puede ser entre otros, el aumento de su autoestima, un mejor comportamiento, un menor rechazo a la escuela.
- Estudiar en la LOMCE o en cualquier ley educativa futura en la que se establecieran currículos diferenciados si éstos son garantía del derecho a la educación. A modo de ejemplo, ahora con la nueva ley, el PDC se ha transformado en el nuevo “programa de mejora del aprendizaje y el rendimiento”, que ya no se establece para 3º y 4º de ESO, sino para 2º y 3º. ¿El currículum de ese programa es suficientemente valioso como para que cualquier alumno que lo curse pueda elegir con garantías cualesquiera de los dos itinerarios de 4º de ESO, tanto el de orientación al Bachillerato como el de orientación a la Formación Profesional? Por otra parte, en estos dos itinerarios

distintos de 4º de ESO ¿se garantiza al menos lo básico? ¿Y en Formación Profesional Básica?

- Comprobar si las nuevas pruebas de evaluación externa que conducen a la obtención del graduado en ESO realmente se convierten en el nuevo currículum prescrito para el profesorado. Se corre el riesgo de que el verdadero currículum sea el examen de obtención del graduado, que además será distinto para cada itinerario elegido en 4º de ESO. Esta última investigación puede chocar con el hecho de que es posible que la ley que las introduce, la LOMCE, pueda ser cambiada por otra que no las contemple en un breve plazo de tiempo. A mi juicio, y a priori, estas evaluaciones externas que se van a implantar como condición imprescindible para la obtención del graduado lo que hacen es quitarle legitimidad y dudar de la profesionalidad del profesorado.

Por último, si en la introducción de la tesis figura una cita del profesor Gimeno sobre la importancia del derecho a la educación, quiero terminar la misma con una cita del profesor Escudero. Si Gimeno fue quien me convenció, ante las dudas que yo le mostré, para realizar este doctorado, las lecturas de los textos de Escudero fueron las que me empujaron a centrar esta investigación en el estudio del fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. Es por ello que recupero una cita suya utilizada en el marco teórico, con la que coincidía plenamente y que me estimuló junto con otras a comenzar esta tesis.

Son los derechos reconocidos que han de garantizarse por motivos de justicia los que exigen el compromiso de los poderes públicos, las instituciones y el profesorado de equipar a todos los estudiantes al menos con los aprendizajes esenciales. Éste ha de ser, entonces, el contenido y el propósito de las atenciones y cuidados que sean menester. Eso es lo que significa, a la postre, asumir un compromiso ético y social con la formación de los seres humanos y sostener, al tiempo, una concepción optimista y esperanzadora en la capacidad de aprender de las personas (dentro, obviamente, de límites razonables). Es una meta justa y además viable, si nos lo proponemos y procuramos crear las condiciones y estímulos pedagógicos y sociales adecuados (Escudero, 2006: 8-9).

El derecho a la educación tiene que ser causa común de todos, especialmente del Estado, porque es el responsable último del cumplimiento de este derecho trascendental. Pero cada uno de nosotros, desde la posición que asuma en la comunidad educativa, tiene que luchar porque se haga efectivo, garantizando al menos esos aprendizajes imprescindibles, esenciales y básicos a los que todo ser humano tiene derecho y que condicionan inequívocamente la vida del individuo.

De la justicia de este objetivo nadie puede dudar porque la no garantía de este derecho conduce a limitaciones en la vida de las personas, a no poder disfrutar de otros también esenciales, y a no participar en la sociedad con la condición plena de ciudadano.

Y por supuesto que, al igual que Escudero, yo también la señalo como meta viable. Tenemos que estar todos convencidos de que no es una utopía que, en una sociedad, todos sus ciudadanos disfruten de una educación básica e imprescindible. Para conseguir cualquier meta, lo primero es creer en que se puede lograr. Es una cuestión de no cejar en el propósito y de poner todos los medios necesarios para ello, porque la educación debe ser concebida como lo primordial de cualquier sociedad, como su pilar fundamental. Espero, con la realización de esta tesis, haber contribuido al menos a recordar el papel trascendental en el individuo y en la sociedad de la realización efectiva del derecho a la educación a través de la consecución de unos aprendizajes básicos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO TAPIA, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid. Ed. Morata.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001a). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Ed. Morata.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001b). *Entender la didáctica, entender el curriculum*. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.
- ALVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En Gimeno, J. (comp.) *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid. Ed. Morata.
- APPLE, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid. Ed. Akal.
- APPLE, M (2002). *Educar como Dios manda: mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona. Ed. Paidós
- APPLE, M. y BEANE, J. A. (1997). La defensa de las escuelas democráticas. En Appel, M. y Beane, J. A. (comps.). *Escuelas democráticas*. Madrid. Ed. Morata.
- AREA, M. (1999). Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del curriculum. En Escudero, J. M. (ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Madrid. Ed. Síntesis.
- ARNÁIZ, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 349, pp. 203-223.

- ARNAL, J., RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona. Ed. Labor.
- AUTÈS, M. (2004). Tres formas de desligadura. En Karzs, S. (coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona. Ed. Gedisa.
- ÁVALOS, B. (2006). Currículo y desarrollo profesional docente. *Revista PRELAC n° 3*, pp. 104-111. Disponible en [http:// www.portal.unesco.org](http://www.portal.unesco.org)
- BEANE, J. A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid. Ed. Morata.
- BERNSTEIN, B. (1973). On the classification and framing of educational knowledge. En Brown, R (ed). *Knowledge, education, and cultural change. Papers in the sociology of education*, pp. 360-392.
- BERNSTEIN, B. (1983). Clase y pedagogías visibles e invisibles. En Gimeno, J. y Pérez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Ed. Akal.
- BLANCO, N. (2000). La estructura del currículum. En Angulo, J. y Nieves, B. (coords.). *Teoría y Desarrollo del currículum*. Málaga. Ed. Aljibe.
- BLANCO, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(3), pp. 1-15. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art.1.pdf>.
- BOLIVAR, A. (1999). El currículum como un ámbito de estudio. En Escudero, J. M. (coord.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid. Ed. Síntesis.
- BOLIVAR, A. (2008). *Ciudadanía y Competencias básicas*. Sevilla. Ed. Fundación ECOEM.

- BOLIVAR, A. (2012). Justicia Social y Equidad Escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. Vol. 1, Núm. 1, pp. 9-45.
- BOLIVAR, A. (2013a). ¿Cómo incide la LOMCE en la organización de los centros? *Forum Aragón*, nº 7, pp. 9-12
- BOLIVAR, A. (2013b). La F.P. Básica: ¿“truco estadístico” para rebajar el abandono, vía de salida o verdadera cualificación profesional? *Revista Escuela nº 4003*, p. 36.
- BOLIVAR, A. (2014). Los nuevos currículos de la LOMCE. Un primer análisis crítico. *Escuela nº 4007*, p. 36.
- BONAL, X. (2011). El derecho a la educación: una visión global y actual. Los retos de las políticas públicas en una democracia avanzada. Jornadas de Ararteko. Bilbao, 19-22 Mayo, pp. 67-72. Disponible en: http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_1634_3.pdf.
- BONAL, X. y TARABINI, A. (2013). The role of PISA in shaping hegemonic educational discourses, policies and practices: the case of Spain. *Research in Comparative and International Educational. Volume 8*, number 3, pp. 335-341.
- BOURDIEU, P y PASSERON, J.C. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires. Ed. Labor.
- BRASLAVSKY, C. (2004). Diez factores para una Educación de Calidad para Todos en el siglo XXI. Documento presentado a la Semana Monográfica Santillana, Madrid-Noviembre 2004. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.htm>
- BRUNET, I. y ALTABA, E. (2010). *Reformas educativas y sociedad de mercado*. Barcelona. Ed. Laertes.

- CALERO, J. (2012). La repetición del curso en los centros educativos españoles. Disponible en:
<http://www.2012.economicsofeducation.com/user/pdfsesiones/027.pdf>.
- CALERO, J. y CHOI, A. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA 2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362. Septiembre-diciembre, pp. 562-593
- CARABAÑA, J. (2002). Las políticas de izquierda y la igualdad educativa. En Torreblanca, J. *Los fines de la educación*. Madrid. Ed. Biblioteca Nueva.
- CARABAÑA, J. (2009). Una vindicación de las escuelas españolas. FRC. *Revista de debat polític, n° 21*. Tardor 2009, pp. 68-83. Disponible en:
http://www.fcampalans.cat/publicacions_detall.php?id=1&idpubli=21#2
- CARABAÑA, J. (2013). Repetición de curso y puntuaciones PISA. ¿Cuál causa cuál? En *PISA 2012. Informe español. Volumen II: análisis secundario*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html>.
- CARBONELL, J. (1996). *La escuela, entre la utopía y la realidad: diez temas de sociología de la educación*. Barcelona. Ed. Octaedro.
- CARBONELL, J. (2006). El profesorado: Entre el binomio de la seguridad-certeza y el triángulo riesgo-inseguridad-incertidumbre. En Gimeno, J. (Comp.) *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid. Ed. Morata.
- CARBONELL, J. (2014). Las pedagogías innovadoras y las visiones de los contenidos. *Cuadernos de Pedagogía n° 447*. Julio-Agosto, pp. 42-45.
- CASAL, J. (2010). La transición de la escuela al trabajo. En Fernández Palomares, F. *Sociología de la Educación*. Madrid. Ed. Pearson.

- CASAL, J., GARCÍA GRACIA, M. y MERINO, R. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre, pp. 81-98
- CASAL, J., GARCÍA GRACIA, M., MERINO, R. Y SÁNCHEZ GELABERT, A. (2013). Itinerarios del abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361. Mayo-agosto, pp. 65-94.
- CASANOVA, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid. Ed. La Muralla.
- CASTEL, R. (1992). La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales. En Álvarez-Uría, F. *Marginación e Inserción*. Editorial Endimión. Madrid.
- CASTEL, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En Karzs, S. (coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona. Ed. Gedisa.
- CETIM. CENTRO EUROPA-TERCER MUNDO (2009). El Derecho a la educación. *Colección del Programa Derechos Humanos del Hombre nº11*.
- CODY, A. (2013). Common Core Standards: Ten Colossal Errors. Disponible en: <http://www.edweek.org>
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid. Ed. La Muralla.
- COLECTIVO BALTASAR GRACIÁN (2013). Los procesos de privatización en la enseñanza. *Revista Tempora nº 16*, pp.13-34.
- COLL, C. (1997). *Psicología y currículum*. Barcelona. Ed. Paidós.

- COLL, C. (2006a). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- COLL, C. (2006b). Lo básico en la educación básica. *Transatlántica de Educación. Vol. 1*. Disponible en: <http://www.educacion.es/exterior/mx/es/transatlantica/Transatlantica01.pdf>
- COMISIÓN EUROPEA (2010). Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES: PDF>
- CONNELL, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid. Ed. Morata.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE ASTURIAS. (2007). Los resultados académicos en la educación asturiana 2006/07. Disponible en: <http://www.educastur.es/>
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE ASTURIAS. (2008). Los resultados académicos en la educación asturiana 2007/08. Disponible en: <http://www.educastur.es/>
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTE DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2013). Resultados de la evaluación final de los alumnos de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Diversificación Curricular, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Bachillerato y Ciclos Formativos en el curso 2010-2011. Disponible en: http://www.madrid.org/edupubli/m_nove.htm
- CONSEJO DE EUROPA (1952). Protocolo nº 1 de la Convención Europea de Derechos Humanos. Disponible en: <http://www.biblio.juridicas.unam.mx>

- CONSEJO DE EUROPA (1996). Carta Social Europea (revisada). Disponible en: <http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/socialcharter/presentation/.../Spanish>.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL DE ESPAÑA (2009). Sistema educativo y capital humano. Madrid. Ed. Consejo Económico y Social. Disponible en: <http://www.ces.es/informes>
- CONTRERAS, J. (1991). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid. Ed. Akal.
- CORTINA, A. (1998). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid. Ed. Alianza.
- CORTINA, A. (1999). *Los ciudadanos como protagonistas*. Barcelona. Ed. Galaxia Gutemberg.
- COUNCIL OF THE GREAT CITY SCHOOLS (2013). Communicating the Common Core State Standards. Disponible en: <http://www.commoncoreworks.org/>
- DARLING HAMMOND, L. (2001). *El deseo de aprender. Cómo crear buenas escuelas para todos*. Barcelona. Ed. Ariel.
- DAUDET, Y. y SINGH, K. (2001). The Right to Education: An analysis of UNESCO's Standard-setting. Instruments. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/.../123817e.pdf>.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL PAÍS VASCO, EHIK, KRISTAU ESKOLA, SORTZEN-IKASBATUAZ (2005). Curriculum vasco para el período de educación obligatoria. Documento marco. Disponible en: <http://www.euskalcurriculum.net>

- DEROUET, J.-L. (2001). La educación: un sector en busca de sociedad. *Revista de Educación* nº 324, pp. 79-90.
- DEWELL, J. (1998). *Democracia y Educación*. Madrid. Ed. Morata.
- ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid. Ed. Narcea.
- ESCUDERO, J. M. (2002). *La reforma de la Reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona. Ed. Ariel
- ESCUDERO, J. M. (2003). La calidad de la educación: controversias y retos para la Educación Pública. *Revista Educatio siglo XXI*. Vol. 20-21, pp. 21-38.
- ESCUDERO, J. M. (2004). Educación de calidad para todos y entre todos: un debate necesario y una oportunidad que hay que aprovechar. Seminario de Expertos. Disponible en:
<http://www.debateeducativo.mec.es/documentos/escudero.pdf>
- ESCUDERO, J. M. (2005a). El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa. En García Molina, J. (coord.) *Lógicas de exclusión social y educativa en la sociedad contemporánea*. Madrid: Instituto Paulo Freire.
- ESCUDERO, J. M. (2005b). Valores institucionales de la escuela pública: ideales que hay que precisar y políticas a realizar. En *Sistema educativo y democracia*. Colección recursos, nº 77. Serie La Escuela Del Nuevo Siglo. FIES, MEC. Barcelona. Ed. Octoedro.
- ESCUDERO, J. M. (2006). Realidades y respuestas a la exclusión educativa. En J. M. Escudero y J. Sáez (Coords.) *Exclusión Social, Exclusión Educativa*. Murcia: DM/ICE, Universidad de Murcia. También disponible en:
www.ciedhumano.org/files/Escudero/Ex_Educativa.pdf

- ESCUDERO, J. M. (2009). Fracaso escolar y exclusión educativa. Editorial Profesorado, *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (3), pp. 3-9. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART8.pdf>
- ESCUDERO, J. M. (2013). Lo que la LOMCE dice y lo que silencia. *Educatio Siglo XXI*. Vol. 31 n° 1, pp. 399-400.
- FEITO, R. (2002). *Una educación de calidad para todos: reforma y contra-educativas en la España actual*. Madrid. Ed. Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ BATANERO, J. M. (2009). *Un currículo para la diversidad*. Madrid. Ed. Síntesis.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid. Ed. Morata.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2002). Educación y trabajo en la sociedad informacional. En Torreblanca, J. *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*. Madrid. Ed. Biblioteca Nueva.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2006). *La escuela a examen*. Madrid. Ed. Pirámide.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2007). La contribución de la escuela a la democracia: ¿somos parte del problema, parte de la solución o parte del paisaje? En Marrero, A. (ed.). *Todas las escuelas, la escuela*. Valencia. Ed. Germania.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., MENA, M. y RIVIERE, J. (2010) Fracaso y Abandono escolar en España. La Caixa. Colección Estudios Sociales n° 29.
- FERNÁNDEZ SORIA, J. M. y MAYORDOMO, A. (1993). *Política Educativa y Sociedad*. Valencia. Universitat de València.

- FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (1999). *Manual de política y legislación educativas*. Madrid. Ed. Síntesis.
- FORO DE SEVILLA (2014a). La LOMCE una amenaza para la escuela pública. Disponible en: [http:// porotrapoliticaeducativa.org/](http://porotrapoliticaeducativa.org/)
- FORO DE SEVILLA (2014b). Saberes relevantes y currículum para la sociedad actual. Disponible en: [http:// porotrapoliticaeducativa.org/](http://porotrapoliticaeducativa.org/)
- FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Ed. Siglo XXI
- FRÍAS DEL VAL, A. S. (2004). *Política educativa y normativa curricular de las administraciones educativas: la problemática de las enseñanzas mínimas y comunes* (Tesis doctoral). UNED.
- FRÍAS DEL VAL, A. S. (2007). El currículo escolar y la descentralización educativa en España. *Revista de Educación*, 343. Mayo-agosto 2007, pp. 199-221. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/>
- GAIRÍN, J. (2005). *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?* Madrid. Ed. Praxis
- GALLART, M. A. (1992). La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación. En Forni, F., Gallart, M. A. y Vasilachis, E. *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (2004). Igualdad y libertad en la educación obligatoria: la experiencia comprensiva. *Persona y Derecho* n° 50, pp. 411-432.

- GARCÍA GRACIA, M. (2008). El sistema de enseñanza como construcción histórica y social. En Aróstegui, J. L. y Martínez Rodríguez, J. B. (coords.) *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid. Ed. Akal.
- GARCÍA GRACIA, M. (2013). *Absentismo y abandono escolar*. Madrid. Ed. Síntesis.
- GARCÍA RUIZ, M. J. (2011). Contrastes de las culturas escolares finlandesa y española. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 157-202.
- GARCÍA-SERRANO, C. y MALO, M. A. (1996). El comportamiento económico de los excluidos: un modelo para la política social. En *Pobreza, necesidad y discriminación*. Fundación Argentaria-Visor Distribuciones.
- GIDDENS, A. (1999). *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid. Ed. Taurus.
- GIMENO, J. (1989). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Ed. Morata.
- GIMENO, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires. Ed. Lugar.
- GIMENO, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid. Ed. Morata.
- GIMENO, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid. Ed. Morata.
- GIMENO, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid. Ed. Morata.
- GIMENO, J. (2005a). *La educación que aún es posible*. Madrid. Ed. Morata.

- GIMENO, J. (2005b). Los sentidos y desafíos de la igualdad justa en educación. En Puelles, M. *Educación, igualdad y diversidad cultural*. Madrid. Ed. Nueva.
- GIMENO, J. (2005c). ¿Qué se puede ganar descentralizando la educación? ¿Es posible diferenciarse sin desigualdad. En Gairín, J. (Coord.). *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?* Madrid. Ed. Praxis.
- GIMENO, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En Gimeno, J (comp.). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid. Ed. Morata.
- GIMENO, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid. Ed. Morata.
- GIMENO, J. (2014). La sustantividad educativa de los contenidos. *Cuadernos de Pedagogía* nº 447. Julio-Agosto, pp. 14-17.
- GIMENO J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Ed. Morata.
- GÓMEZ CASTRO, J. L. y GÓMEZ SÁNCHEZ, J. L. (2000). *Los programas de diversificación curricular: desde la fundamentación normativa a la aplicación en el aula*. Madrid. Ed. EOS.
- GÓMEZ LLORENTE, L. (2002). Educación y ciudadanía. En Torreblanca, J. (coord.) *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*. Madrid. Ed. Biblioteca Nueva.
- GÓMEZ LLORENTE, L. (2003). De dónde venimos y adónde vamos. Bosquejo de una trayectoria. En Gimeno Sacristán, J y Carbonell, J. (Coords.) *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Barcelona. Ed. Praxis.

- GONZÁLEZ, E. M., LÓPEZ, A. y BERNAL, R. M. (2009). El currículo y la enseñanza: ¿qué se les enseña y cómo al alumnado en situación de riesgo de exclusión? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol.13, nº 3, pp. 157-173.
- GONZÁLEZ, M. T., MÉNDEZ GARCÍA, R. M. y RODRIGUEZ ENTRENA, M. J. (2009). Medidas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol.13, nº 3, pp. 79-105.
- GOODSON, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona. Ed. Pomares-Corredor.
- GUARRO, A. (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona. Ed. Octaedro.
- GUARRO, A. (2005). El curriculum democrático y los retos de la escuela del siglo XXI. En *Sistema educativo y democracia*. Colección recursos, nº 77. Serie La Escuela Del Nuevo Siglo. FIES, MEC. Barcelona. Ed. Octaedro.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Ed. Paidós.
- HOMS, O. (2008). La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento. La Caixa. Colección Estudios Sociales nº 25.
- IGARZA, R. (2008). Método Delphi. Apuntes para una implementación exitosa. Disponible en <http://www.robertoigarza.files.wordpress.com/2008/10/metodo-delphi-f.doc>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. INE (2014). Encuesta de Población Activa 2º Trimestre. Disponible en: http://www.ine.es/inebaseDYN/epa30308/epa_resultados_1.htm

- INSTITUTO VALENCIANO DE INVESTIGACIONES ECONÓMICAS. IVIE (2013). El abandono educativo temprano: análisis del caso español. Valencia. Ed. IVIE. Disponible en: http://www.ivie.es/es/pub/otros_documentos.php
- IYANGA, A. (2006). *Política Educativa*. Valencia. Ed. Nau llibres.
- JACINTO, C. (1998). ¿Qué es calidad en la formación para el trabajo de jóvenes de sectores de pobreza? Un análisis desde las estrategias de intervención. En Jacinto, C. y Gallart, M. A. (Coords.) *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. Montevideo. Ed. CINTERFOR-RET.
- JACINTO, C. (2009). Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria. Buenos Aires. Ed. SITEAL. Disponible en <http://www.siteal.iipe-oei.org/>
- JIMÉNEZ, J. (2004). La educación en las comunidades autónomas en Gimeno, J. y Carbonell, J. (coords.). *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Barcelona. Ed. Praxis.
- KARSZ, S. (coord.) (2000). *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona. Ed. Gedisa.
- KIRK, G. (1989). *El currículum básico*. Barcelona. Ed. Paidós.
- KUSHNER, S. (2008). Una paradoja global de la educación. En Aróstegui, J. L. y Martínez Rodríguez, J. B. (coords.) *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid. Ed. Akal.
- LANDETA, J. (2002). *El método Delphi. Una técnica de previsión del futuro*. Barcelona. Ed. Ariel.

- LERENA, C. (2001). Formas del sistema de enseñanza: escolástico, liberal y tecnocrático. En Fernández Enguita, M. (editor). *Sociología de la educación*. Barcelona. Ed. Ariel.
- LÓPEZ ALONSO, C. (1989). *Seguro social y servicios afines: informe de Lord Beveridge*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- LÓPEZ MELERO, M. (1999). Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización. En Rubio, E. y Rayón, L. (coord.). *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Sevilla. Ed. Kikiriki cooperación educativa.
- LÓPEZ RUIZ, E. (2013). La atención a la diversidad en la futura LOMCE. En Actas del XVI Congreso Nacional/ II Internacional de Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, pp. 218-223.
- LUNDGREN, U. P. (1992). *Teoría del Curriculum y escolarización*. Madrid. Ed. Morata.
- LUNDGREN, U. P. (1996). Formulación de la política educativa, descentralización y evaluación. En Pereyra, M. A. y otros (comp.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona. Ed. Pomares-Corredor.
- MARAVALL, J. M. (1984). *La reforma de la enseñanza*. Barcelona. Ed. Laia.
- MARCHESI, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid. Ed. Alianza.
- MARCHESI, A. (2004). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid. Ed. Morata.

- MARCHESI, A. y HERNÁNDEZ, C. (coords.) (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid. Ed. Alianza.
- MARDONES, J. M. (1999). *Desafíos para recrear la escuela*. Madrid. Ed. PPC.
- MARHUENDA, F. (1998). *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social*. Valencia. Universidad de Valencia.
- MARHUENDA, F. (2000). *Didáctica General*. Madrid. Ediciones La Torre.
- MARHUENDA, F. (2006). La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, 341, pp. 15-34.
- MARHUENDA, F. (2012). *La Formación Profesional. Logros y retos*. Madrid. Ed. Síntesis.
- MARINA, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Madrid. Ed. Ariel.
- MARINA, J. A. (2010). *La inteligencia fracasada*. Madrid. Ed. Anagrama.
- MARSHALL, T. H. y BOTTOMORE, T. (1998). *Ciudadanía y Clase Social*. Incluye el ensayo del mismo título de T. H. Marshall (1950). Madrid. Alianza Editorial.
- MARTÍNEZ ARIAS, R. (2009). ¿Es posible combinar calidad y equidad en los sistemas educativos? En Santos Rego, M. A. (ed.) *Políticas educativas y compromiso social*. Barcelona. Ed. Octaedro.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. y SALINAS, D. (1988). *Programación y evaluación de la enseñanza: problemas y sugerencias didácticas*. Valencia. Consorci d'Editors Valencians.

- MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 2, nº 1, pp. 56-85.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, F. M. (2013). *Educación, neoliberalismo y justicia social*. Madrid. Ed. Pirámide.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (2008). Globalización de los discursos de calidad y evaluación y su impacto en la identidad. En Aróstegui, J. L. y Martínez Rodríguez, J. B. (coords.) *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid. Ed. Akal.
- MELGAREJO, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación. Extraordinario 2006*, pp. 237-262.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Estadísticas de enseñanzas no universitarias. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria.html>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2004). Una educación de calidad para todos y entre todos.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010a). Propuestas para un pacto social y político por la educación. Disponible en: http://www.crue.org/export/sites/Crue/legislacion/Borradores_y_Anteproyectos/Borrador_Pacto_Educacion.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010b). Informe español de PISA 2009. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html>

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013). Informe español de PISA 2012. Volumen I: Resultados y contextos. Disponible en:
<https://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html>
- MOURSHED, M., CHIJOKE, CH. y BARBER, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- OCDE (2010). Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2010. Informe español. Disponible en :
http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/Otras_publicaciones/OCDE_2010.pdf
- OCDE (2013a). Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe español. Disponible en:
<http://www.mecd.gob.es/.../panoramadelaeducacion2013inf...>
- OCDE (2013b). PISA 2012. Results: what makes schools successful? Resources, policies and practices. Volume IV. Disponible en:
<https://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.htm>
- OEI (2010). Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Disponible en:
<http://www.oei.es/metas2021/libro.htm>. Madrid.OEI
- OEI (2013) Luces para aprender. Disponible en
<http://www.lucesparaaprender.org/>
- OIT (1973). Convenio nº 138 sobre la edad mínima. Disponible en:
http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_138_OIT.pdf.

- ONRUBIA, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En Giné, C. (coord.). *La educación inclusiva: De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona. Ed. Horsori
- ONRUBIA, J. (2010). La atención a la diversidad en la educación secundaria. En Coll, C. (coord.). *Desarrollo, aprendizajes y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona. Ed. Graó.
- ONU (1948). Declaración universal de derechos humanos. Disponible en:
<http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- ONU (1959). Declaración de los derechos del niño. Disponible en:
[http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386\(XIV\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386(XIV))
- ONU (1966) Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Disponible en <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm>
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En Gimeno, J. y Pérez Gómez. *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid. Ed. Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2002). Las finalidades de la educación. En Torreblanca, J. (Coord.) *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*. Madrid. Ed. Biblioteca Nueva.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2006). A favor de la escuela educativa en la sociedad de la información y de la perplejidad. En Gimeno, J. (comp.). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid. Ed. Morata.

- PÉREZ GÓMEZ, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La representación de los significados de representación y de acción. En Gimeno, J. (comp.). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid. Ed. Morata.
- PÉREZ MURCIA, L. E. (2007). La exigibilidad del derecho a la educación a partir del diseño y la ejecución de las políticas públicas educativas. *Revista de Estudios Socio-Jurídicos*, vol. 9, nº extra 1, pp. 142-165.
- PÉREZ TAPIAS, J. A. (2008). La ideología de la <<calidad>> en las propuestas educativas neoliberales. En Aróstegui, J.L. y Martínez Rodríguez, J. B. (coords.) *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid. Ed. Akal.
- PERRENOUD, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid. Ed. Popular.
- PERRENOUD, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona. Ed. Grao.
- PUELLES, M. (1992). Oscilaciones de la política educativa en los últimos 50 años: reflexiones sobre la orientación política de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, vol. 50, nº 192, pp. 311-320.
- PUELLES, M. (2006). Los hitos reformistas: La viabilidad de las reformas y la perversión de las leyes. En Gimeno, J. (comp.). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid. Ed. Morata.
- PUELLES, M. (2010). *Elementos de Política de la Educación*. Madrid. UNED.
- POLO, I. (2011). Los criterios de evaluación como detonante de la programación didáctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de educación de España*, nº 14, pp. 1-11. Disponible en: http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf_14/ase14_art06.pdf

- POZO, J. I. (2010). El aprendizaje de contenidos escolares y la adquisición de competencias. En Coll, C. (coord.) *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona. Ed. Graó
- RAYA, E. (2004). Exclusión social y ciudadanía. Claroscuros de un concepto. Aposta. *Revista de Ciencias sociales*, nº 9, pp. 1-11.
- ROUSSEAU, J. J (2000). *Emilio o La Educación*. Disponible en: escritoriocentros.educ.ar/datos/recursos/libros/emilio.pdf.
- SEN, A. (2000). Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny. Social Development Paper nº 1. Asian Development Bank.
- STENHOUSE, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Ed. Morata.
- TAMPIO, N. (2012). Do We Need a Common Core? Disponible en: http://www.huffingtonpost.com/nicholas-tampio/do-we-need-a-common-core_b_1497854.html
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ed. Paidós, Barcelona
- TEZANOS, J. F. (1994). Clases sociales y desigualdad en las sociedades tecnológicas avanzadas. *Revista Internacional de Sociología* nº 8 y 9, pp. 89-135.
- TEZANOS, J. F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid. Ed. Biblioteca Nueva.
- TIANA, A. (2005). Educación e igualdad en España. En Puellas, M. *Educación, igualdad y diversidad cultural*. Madrid. Ed. Nueva.

- TIANA, A. (2009). *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación*. Madrid. Ed. Wolters Kluwer.
- TIANA, A. (2011). Calidad, evaluación y estándares: algunas lecciones de las reformas recientes. En Marchesi, A., Tedesco, J.C. y Coll, C. (Coords). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Ed. la Ciencia y la Cultura. OIE. Disponible en: <http://www.redage.org/publicaciones/calidad-equidad-y-reformas-en-la-ensenanza>
- TOMASEVSKI, K. (1999). Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Informe preliminar de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, presentado de conformidad con la resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos, Comisión de Derechos Humanos, E/CN.4/1999/49, 1999.
- TOMASEVSKI, K. (2001). Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Informe anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, presentado de conformidad con la resolución 2000/9 de la Comisión de Derechos Humanos, Comisión de Derechos Humanos, E/CN.4/2001/52, 2001.
- TOMASEVSKI, K. (2003). Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, presentado de conformidad con la resolución 2002/23 de la Comisión de Derechos Humanos, Comisión de Derechos Humanos, E/CN.4/2003/9, 2003
- TOMASEVSKI, K. (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona. Ed. Intermon Oxfam.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1992). *El currículum oculto*. Madrid. Ed. Morata.
- TORRES, R. M. (2000). *Educación para todos. La tarea pendiente*. Madrid. Ed. Popular.

- TORRES, R. M. (2003). Aprendizaje a lo largo de la vida: Un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas-AEBA en el Sur. Disponible en:
http://www.ite.educacion.es/.../10_rosamariatorres_aprendizajealolargodelavida
- TORRES, R. M. (2005). *Justicia Educativa y Justicia Económica: 12 Tesis para el cambio educativo*. Bogotá. Ed. Entre Culturas.
- TORRES, R. M. (2006). Derecho a la educación es mucho más que acceso a la escuela. En NAYA, L. M. y DÁVILA, P. (coord.). *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Tomo I, p. 43-58. Donostia. Ed. Espacio Universitario/ Erein.
- TRUJILLO, F. (2013). El currículo básico de la LOMCE: análisis de aspectos generales. Disponible en: <http://fernandotrujillo.es/category/educacion>
- UGT VALENCIA. Federación de enseñanza. Comunicado de prensa 1-12-2009. <http://www.feteugtpaisvalencia.es/webfete/premsa/Comunicats/CP419%20UGT..pdf> (Consulta 10-06-2011)
- UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre la Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Nueva York Disponible en unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf
- UNESCO (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. La educación encierra un tesoro. Disponible en www.unesco.org/education/pdf/DELORS
Ediciones UNESCO. Informe completo disponible en:
www.educa.madrid.org/cms_tools/files/6beccef.../La_educacion.pdf

- UNESCO (2000). Informe final Foro Mundial sobre la Educación Dakar. Paris. Ediciones UNESCO. Disponible en:
[http:// www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf](http://www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf).
- UNESCO (2005). Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. Educación para todos. El imperativo de la calidad. Paris. Ediciones UNESCO. Disponible en:
<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2005-quality/> .
- UNESCO (2007). Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos. Buenos Aires. Disponible en:
www.unesco.org.uy/educacion/.../educacion/.../Educa...
- UNESCO (2014). Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos. Paris. Ediciones UNESCO. Disponible en:
[http://: www. unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf](http://www.unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf)
- VEGA, A. y ARAMENDI, P. (2010). Entre el fracaso y la esperanza. Necesidades formativas del alumnado de los programas de cualificación profesional inicial. *Educación XXI, volumen 13*, nº 1 pp. 39-63
- VIÑAO, A (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid. Ed. Morata.
- WRIGHTS MILLS, C. (1961). *La imaginación sociológica*. México. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- ZABALA, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona. Ed. Graó.
- ZABALZA, M. A. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Ed. Narcea.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS A NIVEL ESTATAL

- Constitución Española (1978). BOE nº 311, de 29 de diciembre de 1978.
- Ley 14/ 1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE nº 187, de 6 de agosto de 1970.
- Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. BOE nº 154, de 27 de junio de 1980.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE nº 159, de 4 de julio de 1985.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros educativos. BOE nº 278, de 21 de noviembre de 1995.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE nº 307, de 24 de diciembre de 2002.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE nº 152, de 26 de junio de 1991.

- Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. BOE nº 14, de 16 de enero de 2001.
- Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE nº 158, de 3 de julio de 2003.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE nº 5, de 5 de enero de 2007.
- Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/ 2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones. BOE nº 182, de 30 de julio de 2011.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE nº 52, de 1 de marzo de 2014.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE nº 3, de 3 de enero de 2015.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS A NIVEL AUTONÓMICO

- Decreto 220/1999, de 23 de noviembre, por el que se regulan los programas de formación de personas adultas en la Comunidad Valenciana. DOCV nº 3638, de 2 de diciembre de 1999.
- Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana. DOCV nº 5562, de 24 de julio de 2007.
- Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV nº 218, de 13 de noviembre de 2007.
- Orden de 22 de marzo de 1994, de las consellerías de Educación y Ciencia y de Trabajo y Asuntos Sociales, por la que se regulan los programas de garantía social durante el período de implantación anticipada del 2º ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. DOCV núm. 2269, de 18 de mayo de 1994.
- Orden de 18 de junio de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia por la que se regula la atención a la diversidad en el Educación Secundaria Obligatoria. DOCV nº 3527, de 29 de junio de 1999.
- Orden de 29 de abril de 2008, de la Consellería de Educación, por la que se regula el horario de Educación Secundaria Obligatoria. DOCV nº 5763, de 15 de mayo de 2008.
- Orden de 19 de mayo de 2008, de la Conselleria de Educación por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial en la Comunidad Valenciana. DOCV nº 5790, de 23 de junio de 2008.

El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El curriculum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana

- Orden de 16 de junio de 2008, de la Conselleria de Educación por la que se regula el programa de diversificación curricular en educación secundaria obligatoria. DOCV nº 5789, de 20 de junio de 2008.

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1. Correo enviado a los expertos 1ª ronda Delphi.

Anexo 2. Presentación del método Delphi 1ª ronda.

Anexo 3. Cuestionario Delphi 1ª ronda.

Anexo 4. Resultados globales 1ª ronda Delphi.

Anexo 5. Correo enviado a los expertos 2ª ronda Delphi.

Anexo 6. Presentación del método Delphi 2ª ronda.

Anexo 7. Cuestionario Delphi 2ª ronda.

Anexo 8. Resultados globales 2ª ronda Delphi.

Anexo 9. Tablas de objetivos de matemáticas.

Anexo 10. Tablas de objetivos de castellano.

Anexo 11. Horarios 3º ESO, 1º PDC y 1º PCPI.

Anexo 12. Tabla de contenidos de matemáticas.

Anexo 13. Tablas de contenidos de castellano.

Anexo 14. Tabla de criterios de evaluación de matemáticas.

Anexo 15. Tabla de criterios de evaluación de castellano.

Anexo 16. Formas de contribución a las competencias básicas.

ANEXO 1

Correo enviado a los expertos 1ª ronda Delphi

E-MAIL TIPO ENVIADO A LOS EXPERTOS 1ª RONDA DELPHI

Estimado/a..... Permítame que me presente. Me llamo Juan García Rubio, soy profesor de educación secundaria, y estoy escribiendo una tesis doctoral titulada “El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa”. El curriculum prescrito en el Programa de Diversificación Curricular y en el Programa de Cualificación Profesional Inicial” bajo la dirección del catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, de la Facultad de Valencia, D. Fernando Marhuenda Fluixá, y con la intención de terminarlo el próximo año. A finales del año 2012, presenté para la obtención del DEA un trabajo de investigación cuyo objeto también era estos dos programas extraordinarios de atención a la diversidad –PDC y PCPI- recibiendo por parte del Tribunal la recomendación de que las valoraciones acerca del curriculum de los mismos fuesen lo menos subjetivas posibles.

Es por ese motivo, por el que me dirijo a usted, como experto/a en la materia de matemáticas/castellano, con el propósito de recabar su opinión acerca de un curriculum básico en dicha materia para la obtención del título de ESO, manteniendo siempre el máximo respeto a la confidencialidad de su información. Tengo la intención de utilizar el método Delphi para intentar llegar a un consenso entre todos los expertos consultados. Con información sobre este método de trabajo le adjunto un primer archivo llamado “Presentación Delphi” en el que intento mostrar el objeto del mismo, así como la forma de su posible colaboración, y también un segundo archivo llamado “Curriculum Matemáticas”, un Excel con tres hojas: una para objetivos, otra para contenidos y una última para criterios de evaluación. Si prefiere leer el texto del Excel no sólo en su ordenador sino también en soporte papel puede imprimir el archivo –le recomiendo hacerlo en horizontal al 65% de su tamaño, y así se ajusta perfectamente el contenido a la hoja - o podemos hacérselo llegar impreso a la dirección postal que nos indique. Las respuestas, para posteriormente poder trabajar con ellas, tendrían que estar necesariamente reflejadas en el archivo de Excel.

Estoy a su entera disposición ante cualquier duda o aclaración que precise respecto al proceso. Le agradezco de antemano su colaboración y predisposición, y le ruego me hiciera conocer vía correo electrónico si puede o no atender la colaboración que le pido. La idea es poder recibir las respuestas definitivas en un plazo de tres semanas en la dirección de correo electrónico abajo indicada.

Un cordial saludo,

Juan García Rubio

ANEXO 2

Presentación del método Delphi 1ª ronda

PRESENTACIÓN DEL DELPHI A LOS EXPERTOS 1ª RONDA

DELPHI SOBRE CURRÍCULUM BÁSICO: MATEMÁTICAS Y CASTELLANO

1. El método Delphi es un proceso sistemático encaminado hacia la obtención, si es posible, de un consenso sobre un tema específico entre un grupo de expertos en una materia. En este caso, la utilización de este método estaría inserta en la realización de una tesis doctoral acerca del currículum oficial o prescrito en los cursos finales que llevan a la consecución por parte del alumno del título de Graduado en ESO: 4º ESO, 2º PDC y 2º PCPI. El objetivo de esta tesis es determinar si en el currículum prescrito por el legislador –objetivos, contenidos, criterios de evaluación- en estos cursos y en las dos materias instrumentales escogidas –matemáticas y castellano- se intenta, al menos, lograr que el alumno consiga los aprendizajes básicos. Utilizando palabras del profesor Antonio Bolívar, entendemos por lo básico aquello que el alumno no puede ignorar, lo que es esencial para desarrollarse personal y profesionalmente en el futuro y para poder participar en la vida social.

Por todo ello, he construido un Delphi, que acompaña esta presentación, en un formato Excel, que se entrega para su realización a un grupo de expertos y de expertas en las dos materias objeto del estudio –profesores de Educación Secundaria, inspectores de educación, profesores de Universidad, autores de libros de texto sobre las materias, asesores de CEFIRE,...-. Como corresponde con la idiosincrasia del método, hay absoluto anonimato y confidencialidad con respecto a las opiniones de los participantes. Se trataría de, con la colaboración de todos y todas, intentar llegar a un currículum básico para los alumnos y alumnas que se encaminen a la obtención del título de Graduado en ESO, independientemente del camino asignado a ellos: ESO, PDC o PCPI.

Hay un Delphi para castellano y otro para matemáticas, con tres hojas de Excel cada uno: la primera, sobre objetivos; la segunda, sobre contenidos; y la tercera sobre criterios de evaluación. En cada una de esas hojas se especifica un listado de los mismos, fruto de un trabajo previo realizado con el currículum de estos cursos y también con los mínimos establecidos por el Ministerio de Educación. Lo que se solicita a los expertos es que, utilizando dicho documento Excel, manifiesten su criterio respecto a los siguientes puntos:

En primer lugar, se trataría de determinar si, a su juicio, dichos componentes del currículum son básicos o no. En la casilla del documento Excel bastará, pues, con incluir una S –si se considera básico– o una N –si no se considera básico–.

En segundo lugar, si se considera que son básicos, habría de especificarse con qué competencias de las ocho que se formulan en el Real Decreto 1631/2006 están relacionadas –puede ser con una o bien con varias–: en el documento Excel, bastará con señalar con una X la casilla o casillas que corresponda. Si, por el contrario, se considera que no son básicas, le rogamos que indique el motivo de la respuesta en el espacio que a tal efecto se reserva en el documento Excel.

En las hojas de Excel hemos insertado unos pequeños comentarios sobre el significado de cada una de las ocho competencias, que también incorporamos al final de este texto por si resulta más cómoda su lectura. Se da también la opción, al final de la hoja Excel, de añadir componentes del currículum –objetivos, contenidos y criterios de evaluación- que cada uno de los expertos considere básicos y que no estuviesen reflejados en el listado entregado, solicitándose se especifique la razón de dicha adición, así como las competencias con que se relacionan.

2. El método Delphi tiene dos fases; a principios de Febrero se pasará una segunda fase menos densa, una vez volcados todos los datos que nos vayan enviando. Esta segunda fase irá encaminada a identificar consensos donde todavía no lo hubiese.

Por tal razón, a efectos de avanzar esta primera fase, hemos pensado en establecer un plazo razonable para devolver los documentos Delphi cumplimentados: en concreto, unas tres semanas, de modo que se hubieran remitido aproximadamente alrededor del 24 de diciembre.

Conforme a lo dicho, se exponen a continuación unas breves definiciones sobre las ya indicadas ocho competencias, que también figuran en el Delphi insertadas como comentarios.

COMPETENCIAS BÁSICAS

La incorporación de competencias básicas al currículum permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter

básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

1. Competencia en comunicación lingüística.

Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

2. Competencia matemática.

Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.

3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos.

4. Tratamiento de la información y competencia digital.

Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

5. Competencia social y ciudadana.

Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.

6. Competencia cultural y artística.

Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.

7. Competencia para aprender a aprender.

Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

8. Autonomía e iniciativa personal.

Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

ANEXO 3

Cuestionario Delphi 1ª ronda

CUESTIONARIO DELPHI 1ª RONDA

MATEMÁTICAS

MÉTODO DELPHI: OPINIÓN DE LOS EXPERTOS	OBJETIVOS MATEMÁTICAS											
ITEM	BÁSICO/NO BÁSICO		BÁSICO: COMPETENCIAS RELACIONADAS								NO BÁSICO: RAZONAMIENTO	
Objetivos del currículum	Básico: S	No Básico: N	1	2	3	4	5	6	7	8	Razonar la respuesta en caso de no básico	
1. Incorporar al lenguaje y a las formas de argumentación habituales distintas formas de expresión matemática para poder comunicarse de manera precisa y rigurosa, identificando los elementos lingüísticos, matemáticos y estadísticos básicos presentes en la información, analizando críticamente las funciones que desempeñan y sus aportaciones para una mejor comprensión de los mensajes.												
2. Aplicar con soltura y adecuadamente las herramientas matemáticas adquiridas a situaciones de la vida diaria												
3. Reconocer y plantear situaciones susceptibles de ser formuladas en términos matemáticos, elaborar y utilizar diferentes estrategias para abordarlas y analizar los resultados utilizando los recursos más apropiados.												
4. Detectar los aspectos de la realidad que sean cuantificables y que permitan interpretarla mejor: utilizar técnicas de recogida de la información y procedimientos de medida, realizar el análisis de los datos mediante el uso de distintas clases de números y la selección de los cálculos apropiados, todo ello de la forma más adecuada, según la situación planteada.												

5. Identificar los elementos matemáticos (datos estadísticos, geométricos, gráficos, cálculos, etc.) presentes en los medios de comunicación, Internet, publicidad u otras fuentes de información, analizar críticamente las funciones que desempeñan estos elementos matemáticos y valorar su aportación para una mejor comprensión de los mensajes.											
6. Identificar las formas y relaciones espaciales que se presentan en la vida cotidiana, analizar las propiedades y relaciones geométricas implicadas y ser sensible a la belleza que generan al tiempo que estimulan la creatividad y la imaginación.											
7. Utilizar de forma adecuada los distintos medios tecnológicos (calculadoras, ordenadores, etc.) tanto para realizar cálculos como para buscar, tratar y representar informaciones de índole diversa y también como ayuda en el aprendizaje.											
8. Actuar ante los problemas que se plantean en la vida cotidiana de acuerdo con modos propios de la actividad matemática, tales como la exploración sistemática de alternativas, la precisión en el lenguaje, la flexibilidad para modificar el punto de vista o la perseverancia en la búsqueda de soluciones.											
9. Elaborar estrategias personales para el análisis de situaciones concretas y la identificación y resolución de problemas, utilizando distintos recursos e instrumentos y valorando la conveniencia de las estrategias utilizadas en función del análisis de los resultados y de su carácter exacto o aproximado.											
10. Manifestar una actitud positiva ante la resolución de problemas y mostrar confianza en la propia capacidad para enfrentarse a ellos con éxito y adquirir un nivel de autoestima adecuado que le permita disfrutar de los aspectos creativos, manipulativos, estéticos y utilitarios de las matemáticas.											
11. Integrar los conocimientos matemáticos en el conjunto de saberes que se van adquiriendo desde las distintas materias de modo que puedan emplearse de forma creativa, analítica y crítica.											
12. Valorar las Matemáticas como parte integrante de nuestra cultura: tanto desde un punto de vista histórico como desde la perspectiva de su papel en la sociedad actual y aplicar las competencias matemáticas adquiridas para analizar y valorar fenómenos sociales como la diversidad cultural, el respeto al medio ambiente, la salud, el consumo, la igualdad entre los sexos o la convivencia pacífica.											
13. Inicialse en el cálculo mental con las operaciones básicas partiendo de procedimientos intuitivos propios de las personas adultas.											
14. Conocer los distintos sistemas de medida, así como los conceptos de proporcionalidad, tanto por ciento y representación gráfica de porcentajes, para entender su uso social.											
15. Conocer y utilizar procedimientos algebraicos elementales y los conceptos básicos de estadística y probabilidad que tengan una aplicación real y funcional.											
16. Planificar y participar en la realización de proyectos científicos, valorando y respetando las aportaciones de los diferentes integrantes del proyecto y asumiendo responsabilidades en una tarea de grupo.											
AÑADIR ALGÚN OTRO OBJETIVO BÁSICO SI LO CREE CONVENIENTE	RAZONAR Y RELACIONAR CON UNA O VARIAS COMPETENCIAS										

MÉTODO DELPHI: OPINIÓN DE LOS EXPERTOS	CONTENIDOS MATEMÁTICAS									
ITEM	BÁSICO/NO BÁSICO	BÁSICO: COMPETENCIAS RELACIONADAS								NO BÁSICO: RAZONAMIENTO
		1	2	3	4	5	6	7	8	
Contenidos del currículum	Básico: S No Básico: N	Especificar una o más de ellas mediante el número asignado. 1.En comunicación lingüística 2. Matemática 3.En el conocimiento y la interacción con el mundo físico 4.Tratamiento de la información y competencia digital 5.Social y ciudadana 6. Cultural y artística 7. Aprender a aprender 8. Autonomía e iniciativa personal								Razonar la respuesta en caso de no básico
1. Utilización de estrategias propias del trabajo científico y matemático, como el planteamiento de problemas y discusión de su interés, la formulación y puesta a prueba de hipótesis y la interpretación de los resultados.										
2. Expresión verbal de argumentaciones, relaciones cuantitativas y espaciales y procedimientos de resolución con la precisión y rigor adecuados a la situación.										
3. Interpretación de mensajes que contengan argumentaciones o informaciones de carácter cuantitativo o sobre elementos o relaciones espaciales.										
4. Confianza en las propias capacidades para afrontar problemas, comprender las relaciones matemáticas y tomar decisiones a partir de ellas.										
5. Perseverancia y flexibilidad en la búsqueda de soluciones a los problemas y en la mejora de las encontradas.										
6. Utilización de herramientas tecnológicas para facilitar los cálculos de tipo numérico, algebraico o estadístico, las representaciones funcionales y la comprensión de propiedades geométricas										
7. Operaciones con números enteros, fracciones y decimales.										
8. Decimales infinitos no periódicos: números irracionales.										
9. Expresión decimal de los números irracionales.										
10. Notación científica. Operaciones sencillas con números en notación científica con y sin calculadora.										
11 .Potencias de exponente fraccionario. Operaciones con radicales numéricos sencillos.										
12. Interpretación y utilización de los números y las operaciones en diferentes contextos, eligiendo la notación y precisión más adecuadas en cada caso.										
13. Proporcionalidad directa e inversa. Análisis de tablas. Razón de proporcionalidad. Resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana en los que aparezcan relaciones de proporcionalidad directa o inversa										

14. Los porcentajes en la economía. Aumentos y disminuciones porcentuales. Porcentajes encadenados. Interés simple y compuesto.													
15. Utilización de calculadoras o la hoja de cálculo para organizar los datos, realizar los cálculos y generar los gráficos más adecuados.													
16. Intervalos. Significado y diferentes formas de expresar un intervalo.													
17. Representación de números en la recta numérica.													
18. Valor numérico de polinomios y otras expresiones algebraicas.													
19. Suma, resta y producto de polinomios.													
20. Identidades notables: estudio particular de las expresiones $(a+b)^2$, $(a-b)^2$ y $(a+b)(a-b)$. Factorización de polinomios.													
21. Resolución algebraica y gráfica de sistemas de dos ecuaciones lineales con dos incógnitas.													
22. Resolución de problemas cotidianos y de otros campos de conocimiento mediante ecuaciones y sistemas.													
23. Resolución de otros tipos de ecuaciones mediante aproximaciones sucesivas con ayuda de la calculadora científica o gráfica.													
24. Aplicación de la semejanza de triángulos y el teorema de Pitágoras para la obtención indirecta de medidas. Resolución de problemas geométricos frecuentes en la vida cotidiana.													
25. Utilización de otros conocimientos geométricos en la resolución de problemas del mundo físico: medida y cálculo de longitudes, áreas, volúmenes, etc.													
26. Iniciación a la geometría analítica plana: coordenadas de un punto; distancia entre dos puntos.													
27. Funciones. Estudio gráfico de una función.													
28. Características de las gráficas: crecimiento y decrecimiento, máximos y mínimos, continuidad, simetrías y periodicidad.													
29. Interpretación de un fenómeno descrito mediante un enunciado, tabla, gráfica o expresión algebraica. Análisis de resultados utilizando el lenguaje matemático adecuado.													
30. Estudio y utilización de otros modelos funcionales no lineales: exponencial y cuadrática. Utilización de tecnologías de la información para su análisis.													
31. La tasa de variación como medida de la variación de una función en un intervalo. Análisis de distintas formas de crecimiento en tablas, gráficas y enunciados verbales.													
32. Estadística descriptiva unidimensional. Identificación de las fases y tareas de un estudio estadístico a partir de situaciones concretas cercanas a la alumna y al alumno.													
33. Análisis elemental de la representatividad de las muestras estadísticas.													
34. Variable discreta: elaboración e interpretación de tablas de frecuencias y de gráficos estadísticos (gráficos de barras, de sectores, diagramas de caja y polígonos de frecuencias). Uso de la hoja de cálculo.													
35. Utilización de las medidas de centralización y dispersión para realizar comparaciones y valoraciones.													
36. Variable continua: intervalos y marcas de clase. Elaboración e interpretación de histogramas. Uso de la hoja de cálculo.													
37. Azar y probabilidad. Idea de experimento aleatorio y suceso. Frecuencia y probabilidad de un suceso.													

38. Experiencias compuestas. Utilización de tablas de contingencia y diagramas de árbol para la asignación de probabilidades.												
39. Utilización del vocabulario adecuado para describir y cuantificar situaciones relacionadas con el azar.												
AÑADIR ALGÚN OTRO CONTENIDO BÁSICO SI LO CREE CONVENIENTE	RAZONAR Y RELACIONAR CON UNA O VARIAS COMPETENCIAS											

MÉTODO DELPHI: OPINIÓN DE LOS EXPERTOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN MATEMÁTICAS							
ITEM	BÁSICO/NO BÁSICO	BÁSICO: COMPETENCIAS RELACIONADAS						NO BÁSICO: RAZONAMIENTO
		1	2	3	4	5	6		7	8
Criterios de evaluación del curriculum	Básico: S No Básico: N	Especificar una o más de ellas mediante el número asignado. 1.En comunicación lingüística 2. Matemática 3.En el conocimiento y la interacción con el mundo físico 4.Tratamiento de la información y competencia digital 5.Social y ciudadana 6. Cultural y artística 7. Aprender a aprender 8. Autonomía e iniciativa personal						Razonar la respuesta en caso de no básico
1. Planificar y utilizar procesos de razonamiento y estrategias diversas y útiles para la resolución de problemas.								
2. Expresar verbalmente, con precisión, razonamientos, relaciones cuantitativas e informaciones que incorporen elementos matemáticos, valorando la utilidad y simplicidad del lenguaje matemático.								
3. Utilizar los distintos tipos de números y operaciones, junto consus propiedades, para recoger, transformar e intercambiar información y resolver problemas relacionados con la vida diaria.								
4. Calcular el valor de expresiones numéricas sencillas de números racionales (basadas en las cuatro operaciones elementales y las potencias de exponente entero que contengan, como máximo, tres operaciones encadenadas y un paréntesis), aplicar correctamente las reglas de prioridad y hacer un uso adecuado de signos y paréntesis.								
5. Simplificar expresiones numéricas irracionales sencillas (que contengan una o dos raíces cuadradas) y utilizar convenientemente la calculadora científica en las operaciones con números expresados en forma decimal o en notación científica.								
6. Aplicar porcentajes y tasas a la resolución de problemas cotidianos y financieros, valorando la oportunidad de utilizar la hoja de cálculo en función de la cantidad y complejidad de los números.								
7. Resolver problemas de las ciencias y de la vida cotidiana cuyo planteamiento requiere una ecuación de primer grado o un sistema de dos ecuaciones con dos incógnitas, mediante el manejo de expresiones algebraicas sencillas o mediante métodos numéricos o gráficos, que facilitan las nuevas tecnologías, y que conducen a la solución del problema planteado, comprobando la idoneidad de la solución.								
8. Utilizar instrumentos, fórmulas y técnicas apropiadas para obtener medidas indirectas en situaciones reales.								

9. Conocer y utilizar los conceptos y procedimientos básicos de la geometría analítica plana para representar, describir y analizar formas y configuraciones geométricas sencillas.																				
10. Identificar relaciones cuantitativas en una situación y determinar el tipo de función que puede representarlas.																				
11. Interpretar relaciones funcionales expresadas en forma de tabla, gráfica, expresión algebraica o enunciado, relacionar las distintas expresiones, presentar la información entre dos variables en función de los rasgos que la definen y que se quieren destacar, y extraer conclusiones sobre el fenómeno que representen. Determinar qué tipo de función puede representar una relación cuantitativa de una situación, el modelo funcional que se ajusta más a los datos de una relación cuantitativa, usando los recursos tecnológicos necesarios (calculadora gráfica, ordenador, etc.).																				
12. Representar gráficamente e interpretar las funciones constantes, lineales, afines o cuadráticas por medio de sus elementos característicos (pendiente de la recta, puntos de corte con los ejes, vértice y eje de simetría de la parábola).																				
13. Determinar e interpretar las características básicas (puntos de corte con los ejes, intervalos de crecimiento y decrecimiento, máximos y mínimos, continuidad, simetrías y periodicidad) que permitan evaluar el comportamiento de una gráfica sencilla.																				
14. Elaborar e interpretar informaciones estadísticas presentadas en tablas y gráficas, y calcular y analizar los parámetros estadísticos más usuales, con medios tecnológicos (calculadoras, ordenadores, etc.).																				
15. Asignar e interpretar la frecuencia y la probabilidad en fenómenos aleatorios de forma empírica, como resultado de recuentos, por medio del cálculo o por otros medios.																				
AÑADIR ALGÚN OTRO CRITERIO DE EVALUACIÓN SI LO CREE CONVENIENTE	RAZONAR Y RELACIONAR CON UNA O VARIAS COMPETENCIAS BÁSICAS																			

CASTELLANO

MÉTODO DELPHI: OPINIÓN DE LOS EXPERTOS	OBJETIVOS CASTELLANO										
ITEM	BÁSICO/NO BÁSICO		BÁSICO: COMPETENCIAS RELACIONADAS								NO BÁSICO: RAZONAMIENTO
			1	2	3	4	5	6	7	8	
Objetivos del curriculum prescrito de 4º ESO, Mínimos 4º ESO, 2º PDC y 2º PCPI	Básico: S	No Básico: N	Especificar una o más de ellas mediante el número asignado. 1.En comunicación lingüística 2. Matemática 3.En el conocimiento y la interacción con el mundo físico 4.Tratamiento de la información y competencia digital 5.Social y ciudadana 6. Cultural y artística 7. Aprender a aprender 8. Autonomía e iniciativa personal								Razonar la respuesta en caso de no básico
1. Comprender discursos orales y escritos para la adquisición de conocimientos relevantes a partir de diversas fuentes. Se pondrá el énfasis no sólo en el producto de la comprensión sino también en las estrategias que posibilitan y regulan el proceso.											
2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.											
3. Usar la lengua y desarrollar las habilidades implicadas en la interacción verbal para promover una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.											
4. Reconocer las diversas tipologías de los textos escritos, incluidas sus estructuras formales, mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral, así como el uso correcto de los mismos.											
5. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.											
6. Conocer y valorar como patrimonio de todos los españoles la riqueza lingüística y cultural de España, y considerar, adecuadamente y con respeto, las diferentes situaciones que originan las lenguas en contacto en las comunidades bilingües.											
7. Apreciar las extraordinarias posibilidades que ofrece el castellano como lengua común para todas y todos los españoles y para las ciudadanas y ciudadanos de los países de habla castellana, en tanto que vehículo de comunicación y vertebración de una de las comunidades culturales más importantes del mundo.											
8. Conocer las diferentes manifestaciones y variedades del castellano, derivadas de su expansión por España y América, valorando la unidad esencial de la lengua común para todos los hablantes del idioma.											
9. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.											

10. Utilizar un metalenguaje gramatical básico para la comunicación en clase en relación con las actividades de comprensión y producción de textos. El uso del metalenguaje se referirá a todos los componentes de un texto: pragmático, discursivo, gramatical y ortográfico.																
11. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.																
12. Comprender textos literarios utilizando los conocimientos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos. Apreciar sus posibilidades comunicativas para la mejora de la producción personal.																
13. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales																
14. Establecer relaciones entre obras, autores y movimientos que constituyan un referente clave en la historia del arte y de la literatura y, los elementos más destacados del contexto social e histórico en que aparecen, valorando las obras relevantes como muestras destacadas del patrimonio cultural																
15. Utilizar la lectura como fuente de disfrute, información y aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico, cultural y personal.																
16. Aprender y utilizar técnicas sencillas de manejo de la información: búsqueda, elaboración y presentación, con ayuda de los medios tradicionales y de las nuevas tecnologías.																
17. Utilizar con progresiva autonomía los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.																
18. Afianzar el dominio verbal y escrito del vocabulario básico dominando progresivamente el orden alfabético en las diferentes situaciones que exigen estas destrezas.																
19. Desarrollar una actitud crítica hacia los distintos tipos de mensajes gráficos, plásticos y visuales, reconociendo e interpretando sus formas de expresión, distinguiendo su adecuación a las necesidades expresivas y reflexionando sobre su incidencia en la vida cotidiana																
20. Desarrollar la capacidad de observación y pensamiento crítico.																
21. Aprender a trabajar por objetivos y proyectos, así como asumir y colaborar en el trabajo en grupo como un medio de aprender mediante la confrontación y el debate de opiniones.																
22. Mostrar una actitud abierta hacia el conocimiento, como algo que se construye socialmente a partir de sucesivos planteamientos de problemas e interrogantes.																
23. Desarrollar actitudes críticas y comportamientos favorables hacia los problemas sociales actuales: salud, medioambiente, igualdad de género y convivencia pacífica.																
24. Fomentar la autoestima y la resolución de conflictos dentro del aula y del centro.																
25. Aprender a trabajar en equipo desarrollando actitudes de respeto, diálogo, cooperación, tolerancia y solidaridad.																
AÑADIR ALGÚN OTRO OBJETIVO BÁSICO SI LO CREE CONVENIENTE	RAZONAR Y RELACIONAR CON UNA O VARIAS COMPETENCIAS															

MÉTODO DELPHI: OPINIÓN DE LOS EXPERTOS	CONTENIDOS CASTELLANO									
ITEM	BÁSICO/NO BÁSICO	BÁSICO: COMPETENCIAS RELACIONADAS								NO BÁSICO: RAZONAMIENTO
		1	2	3	4	5	6	7	8	
Contenidos del curriculum prescrito de 4º ESO, Mínimos 4º ESO, 2º PDC y 2º PCPI	Básico: S No Básico: N	Especificar una o más de ellas mediante el número asignado. 1.En comunicación lingüística 2. Matemática 3.En el conocimiento y la interacción con el mundo físico 4.Tratamiento de la información y competencia digital 5.Social y ciudadana 6. Cultural y artística 7. Aprender a aprender 8. Autonomía e iniciativa personal								Razonar la respuesta en caso de no básico
1. Interpretación y comparación de las principales técnicas y lenguajes utilizados en los medios de comunicación social (prensa, radio, televisión, publicidad, etc.), a fin de ampliar las habilidades discursivas y de desarrollar una actitud crítica ante los mensajes procedentes de estos medios argumentativos).										
2.Mediación para asegurar el éxito de la comunicación oral y escrita. Actuación como intermediario entre los interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa. Utilización de la interpretación oral y la traducción escrita, así como saber hacer resúmenes y paráfrasis de la lengua del emisor cuando el receptor no comprende el mensaje original. Utilización de los elementos no verbales de la comunicación para la comprensión perfecta de cualquier interlocutor.										
3. Estructuras expositivas (conferencia, currículum, instancia, carta, correo electrónico, disposiciones legales, contratos, correspondencia institucional, folletos, mapas conceptuales, etc.).										
4. Estructuras argumentativas (reclamación, recurso, editorial, columna de opinión, debate, correspondencia comercial, etc.).										
5. Reconocimiento y utilización de algunas formas de expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo y argumentativo: la duda, la certeza, la probabilidad y la obligación.										
6. Reconocimiento y uso de algunas formas deícticas de persona en los textos de carácter expositivo y argumentativo: uso de la forma genérica “se”, identificación de las variaciones en relación con las situaciones de comunicación.										
7. Comprensión con objetivos de escucha, como un medio para obtener información, de textos procedentes de radio y televisión como noticias, reportajes y entrevistas										
8. Comprensión con un guión previo, de exposiciones o conferencias realizadas en el ámbito académico relacionadas con contenidos del ámbito										
9. Exposición de la información tomada de varios medios de comunicación acerca de un mismo tema de actualidad, contraste de los diferentes puntos de vista y las opiniones expresadas por dichos medios, con respeto a las normas que rigen la interacción oral.										
10. Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como soporte en las exposiciones orales.										

11. Participación oral en situaciones de comunicación propias del ámbito académico, como son el trabajo en grupo, las puestas en común y la exposición de las dudas y dificultades sobre las tareas realizadas.																				
12. Adquisición de técnicas y mecanismos tendentes a afianzar el sentido de grupo, favorecer la relación interpersonal y la convivencia, y contribuir a la ocupación consciente del tiempo libre, a través de intercambios comunicativos.																				
13. Conocimiento y uso de las estrategias y las normas para el intercambio comunicativo: escucha atenta, exposición clara, respeto del turno de palabra; participación mediante aportaciones, control de la impulsividad, comentarios orales y juicio personal que respete las sensaciones, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de las otras y los otros, y atención a las fórmulas de cortesía.																				
14. Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular la propia conducta.																				
15. Comprender textos pertenecientes a la comunicación interpersonal y con las instituciones: correspondencia comercial e institucional, contratos de trabajo, currículum personal, etc																				
16. Comprensión de textos de los medios de comunicación especialmente los géneros de opinión: editorial, columna, entrevista, cartas al director, publicidad.																				
17. Comprensión de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios, y otras fuentes de información, como enciclopedias y páginas web educativas, incluyendo fragmentos de ensayos.																				
18. Tratamiento reflexivo y crítico en la comprensión de la información que suponga cualquier tipo de discriminación.																				
19. Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales, como participación en foros, solicitudes e instancias, reclamaciones, currículum vitae y folletos.																				
20. Composición de textos propios de los medios de comunicación como cartas al director y artículos de opinión (editoriales y columnas), destinados a un soporte escrito o digital.																				
21. Composición, en soporte de papel y digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente textos expositivos, explicativos y argumentativos, elaborados a partir de la información obtenida en diversas fuentes y organizada mediante esquemas, mapas conceptuales y resúmenes, así como la elaboración de proyectos de aprendizaje e informes sobre tareas.																				
22. Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias y los conocimientos propios y como forma de regular la conducta.																				
23. Conocimiento de la diversidad lingüística de España (lenguas y dialectos).																				
24. Situación actual del castellano en el mundo. El español de América.																				
25. Principales fenómenos lingüísticos de las variantes geográficas del castellano: seseo, ceceo, yeísmo, voseo, etc.																				
26. Concienciación sobre el valor de la lengua propia como vehículo de identidad cultural.																				
27. Respeto por las sensaciones y por los sentimientos, las experiencias, las ideas, las opiniones y los conocimientos expresados por los hablantes de otras lenguas.																				
28. Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias lingüísticas, culturales, étnicas o de género.																				

<p>29. Adopción de una actitud favorable a la comunicación respetuosa, fluida y gratificante, superando estereotipos y prejuicios socio-lingüísticos respecto a la valía e importancia sociocultural de las diversas lenguas, así como de sus variedades dialectales.</p>											
<p>30. Conciencia positiva de la diversidad lingüística y cultural existente en el contexto social y escolar, como manifestación enriquecedora a la que se aporta y de la que se participa; condición necesaria para la adecuada integración de las personas procedentes de otros países, sociedades y culturas.</p>											
<p>31. Abreviaturas, acrónimos y siglas.</p>											
<p>32. Uso reflexivo de las normas ortográficas.</p>											
<p>33. Conocimiento de las normas ortográficas, empleo de los términos apropiados en la explicación sobre el uso (sílabas tónicas, tilde diacrítica, etc.). Aprecio por su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística en los escritos.</p>											
<p>34. Reconocimiento de los diferentes registros que inciden en el uso de la lengua en diversos ámbitos de uso de la lengua y uso adecuado del registro a la situación comunicativa.</p>											
<p>35. Principales problemas sintácticos y morfológicos.</p>											
<p>36. La concordancia y el orden</p>											
<p>37. Lectura en voz alta: el verso. Pausas, entonación y expresividad.</p>											
<p>38. Léxico: préstamos.</p>											
<p>39. Texto y discurso. Uso de los principales marcadores.</p>											
<p>40. Reconocimiento de los esquemas semántico y sintáctico de la oración, construcción y transformación de enunciados de acuerdo con estos esquemas. Uso de la terminología sintáctica necesaria en las actividades: enunciado, frase y oración; sujeto y predicado; predicado nominal y predicado verbal; sujeto, verbo y complementos; agente, causa y paciente; oración impersonal; oración activa y oración pasiva; oración transitiva e intransitiva; complemento directo, indirecto, de régimen, circunstancial, agente y atributo; oraciones subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales.</p>											
<p>41. Identificación y uso de distintos procedimientos de conexión en los textos, con especial atención a conectores de causa, consecuencia, condición e hipótesis con la finalidad de comprender y expresar las relaciones que se establecen entre las ideas de un texto.</p>											
<p>42. Reconocimiento y uso coherente de la correlación temporal en la coordinación y subordinación de oraciones y en el discurso relatado (paso de estilo directo a indirecto).</p>											
<p>43. Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado y empleo de los siguientes términos: aposición; adjetivo y oración de relativo explicativos; construcción de participio y de gerundio; oración coordinada copulativa, disyuntiva, adversativa y consecutiva; oración subordinada causal, consecutiva, condicional y concesiva.</p>											
<p>44. Formación del léxico: voces patrimoniales, préstamos y neologismos.</p>											
<p>45. Locuciones y frases hechas.</p>											
<p>46. Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios de la lengua (gramaticales, semánticas, de registro y normativa).</p>											
<p>47. Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas.</p>											
<p>48. Lectura de textos de las literaturas de las lenguas constitucionales y de la literatura occidental.</p>											

49. Conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la historia de la literatura desde el siglo XIX hasta la actualidad relacionándolos con las obras comentadas.											
50. Acercamiento a algunas autoras y autores relevantes de las literaturas de las lenguas constitucionales y de la literatura europea desde el siglo XIX hasta la actualidad.											
51. Lectura comentada y recitado de poemas contemporáneos, con especial atención a las aportaciones del simbolismo y las vanguardias al lenguaje poético; valoración de la función de los elementos simbólicos y de los recursos retóricos y métricos en el poema.											
52. Lectura comentada de novelas y relatos escritos desde el siglo XIX hasta la actualidad, que ofrezcan distintas estructuras y voces narrativas.											
53. Lectura comentada y dramatizada de breves piezas teatrales contemporáneas, o de fragmentos, reconociendo las características del texto dramático. Diferenciación de los principales subgéneros literarios a través de las lecturas comentadas											
54. Contacto, a través de la lectura, con las autoras y autores de literatura juvenil y general más relevantes de la propia cultura y de la cultura universal, tanto clásica como moderna.											
55. Fomento de la lectura a través del contacto con autoras y autores en visitas al centro, lectura de reseñas y participación en otras actuaciones de animación lectora (presentaciones de libros, sesiones de libro-fórum, etc.) para consolidar el hábito lector. Formar las preferencias personales, con sentido crítico, en la selección de libros y gusto por compartir sentimientos y emociones suscitados por la experiencia lectora.											
56. Composición de textos de intención literaria y elaboración de trabajos sobre lecturas.											
57. La literatura del siglo XIX: Romanticismo y Realismo. Características generales y particulares.											
58. La literatura romántica: José de Espronceda y Gustavo Adolfo Bécquer.											
59. La narrativa realista: Benito Pérez Galdós, Leopoldo Alas Clarín y Vicente Blasco Ibañez.											
60. El Siglo XX. Características generales y particulares.											
61. Modernismo y generación del 98. Rubén Darío.											
62. La generación del 27.											
63. Miguel Hernández.											
64. Los exilios: Max Aub, Juan Gil-Albert y Juan Chabás.											
65. La literatura contemporánea.											
66. Técnicas de búsqueda de información en soportes tradicionales (fichas, bibliotecas, etc.) y en nuevos soportes (CD-ROM, DVD, Internet, etc.).											
67. Utilización de las bibliotecas y de las tecnologías de la información y la comunicación de forma autónoma para la localización, selección y organización de información. Utilización de la biblioteca del centro, de las del entorno y de bibliotecas virtuales.											
68. Uso con autonomía de diccionarios y correctores ortográficos sobre textos en soporte digital.											
69. Presentación de la información. Tratamiento informático de textos.											
70. Interés por la buena presentación de los textos escritos, tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas (titulación, espacios, márgenes, párrafos, etc.).											

71. Contextualización de la lectura: establecer la intención lectora en un contexto de aprendizaje creado en el aula y ser capaz de darse objetivos de lectura.																				
72. Relacionar la información del texto según el género y los tipos de secuencias textuales que lo componen.																				
73. La interpretación oral de símbolos, imágenes, planos y gráficos sencillos.																				
74. Selección entre los distintos lenguajes gráficos, plásticos y visuales, del más adecuado a las necesidades de expresión, integrando, si es necesario, dos o más lenguajes en las producciones creativas.																				
75. Comprensión de las relaciones del lenguaje visual y plástico con otros lenguajes, escogiendo la fórmula expresiva más adecuada en función de las necesidades y posibilidades de comunicación.																				
AÑADIR ALGÚN OTRO CONTENIDO BÁSICO SI LO CREE CONVENIENTE	RAZONAR Y RELACIONAR CON UNA O VARIAS COMPETENCIAS																			

MÉTODO DELPHI: OPINIÓN DE LOS EXPERTOS		CRITERIOS DE EVALUACIÓN CASTELLANO									
ITEM	BÁSICO/NO BÁSICO	BÁSICO: COMPETENCIAS RELACIONADAS								NO BÁSICO: RAZONAMIENTO	
		1	2	3	4	5	6	7	8	Razonar la respuesta en caso de no básico	
Criterios de evaluación del currículum prescrito de 4º ESO, Mínimos 4º ESO, PDC y 2º PCPI	Básico: S No Básico: N	Especificar una o más de ellas mediante el número asignado. 1.En comunicación lingüística 2. Matemática 3.En el conocimiento y la interacción con el mundo físico 4.Tratamiento de la información y competencia digital 5.Social y ciudadana 6. Cultural y artística 7. Aprender a aprender 8. Autonomía e iniciativa personal								Razonar la respuesta en caso de no básico	
1. Comprender instrucciones y normas que regulan la interacción verbal del aula; seguir las explicaciones de clase y ser capaz de verbalizarlas en apuntes, notas; extraer las ideas básicas de noticias, reportajes, exposiciones y conferencias.											
2. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión autónoma de los textos.											
3. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra; organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.											
4. Hacer uso de la mediación para asegurar el éxito de la comunicación oral y escrita. Actuar como intermediario entre los interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa. Utilizar la interpretación oral y la traducción escrita, así como saber hacer resúmenes y paráfrasis de la lengua del emisor cuando el receptor no comprende el mensaje original. Utilizar los elementos no verbales de la comunicación para la comprensión perfecta de cualquier interlocutor.											
5. Sintetizar oralmente el sentido global de textos escritos, de diferente tipo y distinto nivel de formalización, identificar sus intenciones, diferenciar las ideas principales y secundarias, reconocer posibles incoherencias o ambigüedades en el contenido, y aportar una opinión personal.											
6. Elaborar el resumen de una exposición o debate oral sobre un tema específico y conocido; reflejar los principales argumentos y puntos de vista de los participantes.											
7. Realizar presentaciones orales claras, ordenadas y bien estructuradas sobre temas relacionados con la actividad académica o la actualidad social, política o cultural que admitan diferentes puntos de vista y diversas actitudes ante ellos, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. Ajustarse a un plan o guión previo, seguir un orden lógico en la presentación de las informaciones y argumentos. Adecuar el lenguaje utilizado a la situación comunicativa y al contenido, con el fin de mantener la atención del receptor.											

8. Identificar y contrastar el propósito en textos escritos del ámbito público y de los medios de comunicación; comprender instrucciones que regulan la vida social y procesos de aprendizaje complejos; inferir el tema general y temas secundarios; distinguir cómo se organiza la información; contrastar explicaciones y argumentos y juzgar la eficacia de los procedimientos lingüísticos usados.										
9. Comprender y producir mensajes en los que se integren, el lenguaje verbal y lenguajes no verbales (icónico, gestual, musical), atendiendo a las principales características de la situación de comunicación y utilizando los procedimientos expresivos de los diferentes códigos										
10. Identificar en textos orales, escritos y en medios audiovisuales de distinto tipo, imágenes y expresiones que denoten alguna forma de discriminación social, étnica, sexual, etc., utilizando los lenguajes como medios de resolución de conflictos interpersonales.										
11. Integrar informaciones procedentes de diferentes textos sobre un tema, con el fin elaborar un texto de síntesis en el que se reflejen tanto las principales informaciones y puntos de vista encontrados como el punto de vista propio.										
12. Crear textos escritos de diferente tipo (narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos), en soporte de papel y digital; adecuar el registro a la situación comunicativa; utilizar su estructura organizativa, para ordenar las ideas con claridad y de forma coherente; enlazar los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, con un vocabulario rico y variado; respetar los criterios de corrección gramatical y ortográfica. Valorar la importancia de planificación y revisión del texto.										
13. Identificar, respetar y valorar las diferentes lenguas y variedades dialectales del estado, en relación con las manifestaciones históricas, sociales y culturales.										
14. Identificar los rasgos lingüísticos propios de distintos usos geográficos, sociales y estilísticos de las lenguas, mediante la observación directa y la comparación de producciones diversas										
15. Conocer y usar una terminología lingüística adecuada en las actividades de reflexión sobre el uso.										
16. Reconocer las diferentes unidades de la lengua, sus combinaciones y, en su caso, la relación entre ellas y sus significados. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos, y para la composición y revisión autónoma de los textos.										
17. Identificar el género al que pertenece un texto literario leído en su totalidad; reconocer los elementos estructurales básicos y los grandes tipos de recursos lingüísticos; emitir una opinión personal; utilizar estos conocimientos en la producción de textos de intención literaria.										
18. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo especialmente a las innovaciones de los géneros y de las formas (versificación y lenguaje) en la literatura contemporánea.										
19. Exponer una opinión sobre la lectura personal de una obra completa o fragmentos de cierta extensión, adecuada a la edad y relacionada con los periodos literarios estudiados teniendo en cuenta su pertenencia a un género determinado, el reconocimiento de los elementos estructurales básicos y los grandes tipos de recursos lingüísticos.										

<p>20. Explicar relaciones entre las obras leídas y comentadas, el contexto histórico y literario en que aparecen y las autoras y autores más relevantes desde el siglo XIX hasta la actualidad, mediante un trabajo personal de información y de síntesis, exponiendo una valoración personal, o de imitación y recreación, en soporte de papel y digital.</p>												
<p>21. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo especialmente las innovaciones de los géneros y de las formas (versificación y lenguaje) en la literatura contemporánea.</p>												
<p>22. Establecer relaciones entre obras, autoras y autores, y movimientos que constituyen un referente clave en la historia de la literatura de los siglos XIX y XX –incluidos los de las lenguas constitucionales y de la literatura occidental– y los elementos más destacados del contexto cultural, social e histórico en que aparecen.</p>												
<p>23. Planificar y llevar a cabo, individualmente o en equipo, la consulta de diversas fuentes de información, mediante el manejo de índices, fichas y otros sistemas de clasificación, en el marco de trabajos sencillos de investigación. Obtener información concreta y relevante sobre temas de interés previamente delimitados a partir de las consultas de diversas fuentes (encuestas, cuestionarios, documentos, escritos, etc.) elaborando la información recogida, sacando conclusiones y presentando esta información de forma verbal y gráfica</p>												
<p>24. Identificar en textos orales y escritos imágenes y expresiones que denoten alguna forma de discriminación (de género, social, relacionada con el grupo étnico, etc.), evitar el uso de las mismas y utilizar el lenguaje como medio de resolución de conflictos.</p>												
<p>25. Identificar los principales recursos utilizados por los medios de comunicación para la elaboración y difusión de informaciones y de opiniones.</p>												
<p>AÑADIR ALGÚN OTRO CRITERIO DE EVALUACIÓN SI LO CREE CONVENIENTE</p>	RAZONAR Y RELACIONAR CON UNA O VARIAS COMPETENCIAS BÁSICAS											

ANEXO 4

Resultados globales 1ª ronda Delphi

RESULTADOS GLOBALES 1ª RONDA

MATEMÁTICAS

MÉTODO DELPHI: OPINIÓN DE LOS EXPERTOS		OBJETIVOS MATEMÁTICAS										
ITEM	BÁSICO/NO BÁSICO		BÁSICO: COMPETENCIAS RELACIONADAS								NO BÁSICO: RAZONAMIENTO	
			1	2	3	4	5	6	7	8		
Objetivos del curriculum prescrito de 4º ESO, Mínimos 4º ESO, 2º PDC y 2º PCPI	Básico: S	No Básico: N	Especificar una o más de ellas mediante el número asignado. 1.En comunicación lingüística 2. Matemática 3.En el conocimiento y la interacción con el mundo físico 4.Tratamiento de la información y competencia digital 5.Social y ciudadana 6. Cultural y artística 7. Aprender a aprender 8. Autonomía e iniciativa personal								Razonar la respuesta en caso de no básico	
1. Incorporar al lenguaje y a las formas de argumentación habituales distintas formas de expresión matemática para poder comunicarse de manera precisa y rigurosa, identificando los elementos lingüísticos, matemáticos y estadísticos básicos presentes en la información, analizando críticamente las funciones que desempeñan y sus aportaciones para una mejor comprensión de los mensajes.	9		8	8	5	3	5	0	3	8		
2. Aplicar con soltura y adecuadamente las herramientas matemáticas adquiridas a situaciones de la vida diaria	10		4	10	8	2	7	0	2	8		
3. Reconocer y plantear situaciones susceptibles de ser formuladas en términos matemáticos, elaborar y utilizar diferentes estrategias para abordarlas y analizar los resultados utilizando los recursos más apropiados.	7		1	6	4	1	4	0	3	5		
4. Detectar los aspectos de la realidad que sean cuantificables y que permitan interpretarla mejor: utilizar técnicas de recogida de la información y procedimientos de medida, realizar el análisis de los datos mediante el uso de distintas clases de números y la selección de los cálculos apropiados, todo ello de la forma más adecuada, según la situación planteada.	7		1	6	7	5	1	0	2	5		

5. Identificar los elementos matemáticos (datos estadísticos, geométricos, gráficos, cálculos, etc.) presentes en los medios de comunicación, Internet, publicidad u otras fuentes de información, analizar críticamente las funciones que desempeñan estos elementos matemáticos y valorar su aportación para una mejor comprensión de los mensajes.	10	6	9	7	8	6	2	3	7	
6. Identificar las formas y relaciones espaciales que se presentan en la vida cotidiana, analizar las propiedades y relaciones geométricas implicadas y ser sensible a la belleza que generan al tiempo que estimulan la creatividad y la imaginación.	8	1	7	6	2	5	4	1	3	
7. Utilizar de forma adecuada los distintos medios tecnológicos (calculadoras, ordenadores, etc.) tanto para realizar cálculos como para buscar, tratar y representar informaciones de índole diversa y también como ayuda en el aprendizaje.	10	2	9	4	10	4	0	5	7	
8. Actuar ante los problemas que se plantean en la vida cotidiana de acuerdo con modos propios de la actividad matemática, tales como la exploración sistemática de alternativas, la precisión en el lenguaje, la flexibilidad para modificar el punto de vista o la perseverancia en la búsqueda de soluciones.	8	3	7	7	2	6	0	4	6	
9. Elaborar estrategias personales para el análisis de situaciones concretas y la identificación y resolución de problemas, utilizando distintos recursos e instrumentos y valorando la conveniencia de las estrategias utilizadas en función del análisis de los resultados y de su carácter exacto o aproximado.	6	1	5	4	1	4	0	4	5	
10. Manifiestar una actitud positiva ante la resolución de problemas y mostrar confianza en la propia capacidad para enfrentarse a ellos con éxito y adquirir un nivel de autoestima adecuado que le permita disfrutar de los aspectos creativos, manipulativos, estéticos y utilitarios de las matemáticas.	9	1	6	6	1	3	6	7	8	
11. Integrar los conocimientos matemáticos en el conjunto de saberes que se van adquiriendo desde las distintas materias de modo que puedan emplearse de forma creativa, analítica y crítica.	10	4	9	8	4	7	4	8	9	
12. Valorar las Matemáticas como parte integrante de nuestra cultura: tanto desde un punto de vista histórico como desde la perspectiva de su papel en la sociedad actual y aplicar las competencias matemáticas adquiridas para analizar y valorar fenómenos sociales como la diversidad cultural, el respeto al medio ambiente, la salud, el consumo, la igualdad entre los sexos o la convivencia pacífica.	10	1	7	9	2	8	4	7	6	
13. Iniciarse en el cálculo mental con las operaciones básicas partiendo de procedimientos intuitivos propios de las personas adultas.	10	4	10	4	3	4	2	7	8	
14. Conocer los distintos sistemas de medida, así como los conceptos de proporcionalidad, tanto por ciento y representación gráfica de porcentajes, para entender su uso social.	10	3	10	7	3	9	3	5	7	
15. Conocer y utilizar procedimientos algebraicos elementales y los conceptos básicos de estadística y probabilidad que tengan una aplicación real y funcional.	10	2	10	8	2	7	2	6	5	
16. Planificar y participar en la realización de proyectos científicos, valorando y respetando las aportaciones de los diferentes integrantes del proyecto y asumiendo responsabilidades en una tarea de grupo.	5	3	4	1	1	4	0	3	5	
AÑADIR ALGÚN OTRO OBJETIVO BÁSICO SI LO CREE CONVENIENTE	RAZONAR Y RELACIONAR CON UNA O VARIAS COMPETENCIAS									

MÉTODO DELPHI: OPINIÓN DE LOS EXPERTOS		CONTENIDOS MATEMÁTICAS									
ITEM	BÁSICO/NO BÁSICO	BÁSICO: COMPETENCIAS RELACIONADAS								NO BÁSICO: RAZONAMIENTO	
		1	2	3	4	5	6	7	8	Razonar la respuesta en caso de no básico	
Contenidos del curriculum prescrito de 4º ESO, Mínimos 4º ESO, 2º PDC y 2º PCPI	Básico: S No Básico: N	Especificar una o más de ellas mediante el número asignado. 1.En comunicación lingüística 2. Matemática 3.En el conocimiento y la interacción con el mundo físico 4.Tratamiento de la información y competencia digital 5.Social y ciudadana 6. Cultural y artística 7. Aprender a aprender 8. Autonomía e iniciativa personal									
1. Utilización de estrategias propias del trabajo científico y matemático, como el planteamiento de problemas y discusión de su interés, la formulación y puesta a prueba de hipótesis y la interpretación de los resultados.	9	4	9	6	2	1	0	7	5		
2. Expresión verbal de argumentaciones, relaciones cuantitativas y espaciales y procedimientos de resolución con la precisión y rigor adecuados a la situación.	5	3	5	2	1	2	0	3	2		
3. Interpretación de mensajes que contengan argumentaciones o informaciones de carácter cuantitativo o sobre elementos o relaciones espaciales.	7	5	7	2	2	4	0	4	5		
4. Confianza en las propias capacidades para afrontar problemas, comprender las relaciones matemáticas y tomar decisiones a partir de ellas.	8	1	7	4	3	5	0	6	8		
5. Perseverancia y flexibilidad en la búsqueda de soluciones a los problemas y en la mejora de las encontradas.	9	1	7	3	2	3	0	8	8		
6. Utilización de herramientas tecnológicas para facilitar los cálculos de tipo numérico, algebraico o estadístico, las representaciones funcionales y la comprensión de propiedades geométricas	10	0	10	4	10	1	0	7	7		
7. Operaciones con números enteros, fracciones y decimales.	10	2	10	4	2	1	0	6	7		
8. Decimales infinitos no periódicos: números irracionales.	6	0	6	4	2	1	0	3	3		
9. Expresión decimal de los números irracionales.	6	0	6	4	2	1	1	4	4		
10. Notación científica. Operaciones sencillas con números en notación científica con y sin calculadora.	9	2	9	6	5	2	1	3	3		
11 .Potencias de exponente fraccionario. Operaciones con radicales numéricos sencillos.	8	0	8	3	2	1	0	3	3		
12. Interpretación y utilización de los números y las operaciones en diferentes contextos, eligiendo la notación y precisión más adecuadas en cada caso.	10	3	10	7	4	4	1	5	7		
13. Proporcionalidad directa e inversa. Análisis de tablas. Razón de proporcionalidad. Resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana en los que aparezcan relaciones de proporcionalidad directa o inversa	10	2	10	8	3	5	1	6	8		

14. Los porcentajes en la economía. Aumentos y disminuciones porcentuales. Porcentajes encadenados. Interés simple y compuesto.	10	5	10	8	5	6	0	6	8
15. Utilización de calculadoras o la hoja de cálculo para organizar los datos, realizar los cálculos y generar los gráficos más adecuados.	9	2	8	5	5	2	0	4	5
16. Intervalos. Significado y diferentes formas de expresar un intervalo.	8	3	8	3	3	3	0	1	3
17. Representación de números en la recta numérica.	6	2	6	2	4	1	0	1	1
18. Valor numérico de polinomios y otras expresiones algebraicas.	10	0	10	1	2	1	0	1	2
19. Suma, resta y producto de polinomios.	9	0	9	0	1	1	0	1	2
20. Identidades notables: estudio particular de las expresiones $(a+b)^2$, $(a-b)^2$ y $(a+b)(a-b)$. Factorización de polinomios.	9	0	9	0	1	1	0	2	2
21. Resolución algebraica y gráfica de sistemas de dos ecuaciones lineales con dos incógnitas.	9	1	9	2	1	1	0	3	2
22. Resolución de problemas cotidianos y de otros campos de conocimiento mediante ecuaciones y sistemas.	9	3	9	7	3	5	2	8	7
23. Resolución de otros tipos de ecuaciones mediante aproximaciones sucesivas con ayuda de la calculadora científica o gráfica.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24. Aplicación de la semejanza de triángulos y el teorema de Pitágoras para la obtención indirecta de medidas. Resolución de problemas geométricos frecuentes en la vida cotidiana.	10	2	10	6	2	2	2	2	5
25. Utilización de otros conocimientos geométricos en la resolución de problemas del mundo físico: medida y cálculo de longitudes, áreas, volúmenes, etc.	10	5	9	8	2	4	2	3	5
26. Iniciación a la geometría analítica plana: coordenadas de un punto; distancia entre dos puntos.	9	2	9	8	4	2	1	3	3
27. Funciones. Estudio gráfico de una función.	8	1	8	5	3	1	0	3	3
28. Características de las gráficas: crecimiento y decrecimiento, máximos y mínimos, continuidad, simetrías y periodicidad.	9	2	9	7	4	3	1	6	4
29. Interpretación de un fenómeno descrito mediante un enunciado, tabla, gráfica o expresión algebraica. Análisis de resultados utilizando el lenguaje matemático adecuado.	9	6	9	9	4	3	1	5	6
30. Estudio y utilización de otros modelos funcionales no lineales: exponencial y cuadrática. Utilización de tecnologías de la información para su análisis.	3	0	2	1	2	1	0	2	1
31. La tasa de variación como medida de la variación de una función en un intervalo. Análisis de distintas formas de crecimiento en tablas, gráficas y enunciados verbales.	7	3	6	5	3	2	0	3	5
32. Estadística descriptiva unidimensional. Identificación de las fases y tareas de un estudio estadístico a partir de situaciones concretas cercanas a la alumna y al alumno.	7	4	6	5	3	5	0	4	6
33. Análisis elemental de la representatividad de las muestras estadísticas.	8	5	8	7	5	8	0	4	7
34. Variable discreta: elaboración e interpretación de tablas de frecuencias y de gráficos estadísticos (gráficos de barras, de sectores, diagramas de caja y polígonos de frecuencias). Uso de la hoja de cálculo.	9	5	9	8	6	5	0	6	7
35. Utilización de las medidas de centralización y dispersión para realizar comparaciones y valoraciones.	5	4	5	4	3	4	0	4	5
36. Variable continua: intervalos y marcas de clase. Elaboración e interpretación de histogramas. Uso de la hoja de cálculo.	6	3	6	5	3	1	0	4	4
37. Azar y probabilidad. Idea de experimento aleatorio y suceso. Frecuencia y probabilidad de un suceso.	7	6	7	5	3	4	0	4	4

38. Experiencias compuestas. Utilización de tablas de contingencia y diagramas de árbol para la asignación de probabilidades.	6	1	6	2	2	1	0	2	2	
39. Utilización del vocabulario adecuado para describir y cuantificar situaciones relacionadas con el azar.	6	5	6	3	3	3	0	3	2	
AÑADIR ALGÚN OTRO CONTENIDO BÁSICO SI LO CREE CONVENIENTE	RAZONAR Y RELACIONAR CON UNA O VARIAS COMPETENCIAS									
40. Medidas. Aproximaciones y estimaciones. Errores. Error Absoluto. Error relativo										

MÉTODO DELPHI: OPINIÓN DE LOS EXPERTOS		CRITERIOS DE EVALUACIÓN MATEMÁTICAS									
ITEM	BÁSICO/NO BÁSICO	BÁSICO: COMPETENCIAS RELACIONADAS								NO BÁSICO: RAZONAMIENTO	
		1	2	3	4	5	6	7	8	Razonar la respuesta en caso de no básico	
Criterios de evaluación del curriculum prescrito de 4º ESO, Mínimos 4º ESO, PDC y 2º PCPI	Básico: S No Básico: N	Especificar una o más de ellas mediante el número asignado. 1.En comunicación lingüística 2. Matemática 3.En el conocimiento y la interacción con el mundo físico 4.Tratamiento de la información y competencia digital 5.Social y ciudadana 6. Cultural y artística 7. Aprender a aprender 8. Autonomía e iniciativa personal									
1. Planificar y utilizar procesos de razonamiento y estrategias diversas y útiles para la resolución de problemas.	10	3	9	4	1	4	0	8	7		
2. Expresar verbalmente, con precisión, razonamientos, relaciones cuantitativas e informaciones que incorporen elementos matemáticos, valorando la utilidad y simplicidad del lenguaje matemático.	8	7	7	4	2	2	0	6	4		
3. Utilizar los distintos tipos de números y operaciones, junto consus propiedades, para recoger, transformar e intercambiar información y resolver problemas relacionados con la vida diaria.	9	3	9	6	2	4	2	5	5		
4. Calcular el valor de expresiones numéricas sencillas de números racionales (basadas en las cuatro operaciones elementales y las potencias de exponente entero que contengan, como máximo, tres operaciones encadenadas y un paréntesis), aplicar correctamente las reglas de prioridad y hacer un uso adecuado de signos y paréntesis.	10	0	10	5	2	3	3	5	7		
5. Simplificar expresiones numéricas irracionales sencillas (que contengan una o dos raíces cuadradas) y utilizar convenientemente la calculadora científica en las operaciones con números expresados en forma decimal o en notación científica.	8	0	8	4	3	2	0	4	3		
6. Aplicar porcentajes y tasas a la resolución de problemas cotidianos y financieros, valorando la oportunidad de utilizar la hoja de cálculo en función de la cantidad y complejidad de los números.	9	2	9	5	7	7	2	6	5		
7. Resolver problemas de las ciencias y de la vida cotidiana cuyo planteamiento requiere una ecuación de primer grado o un sistema de dos ecuaciones con dos incógnitas, mediante el manejo de expresiones algebraicas sencillas o mediante métodos numéricos o gráficos, que facilitan las nuevas tecnologías, y que conducen a la solución del problema planteado, comprobando la idoneidad de la solución.	10	3	10	7	5	5	0	6	4		
8. Utilizar instrumentos, fórmulas y técnicas apropiadas para obtener medidas indirectas en situaciones reales.	8	0	7	7	3	4	1	5	4		

9. Conocer y utilizar los conceptos y procedimientos básicos de la geometría analítica plana para representar, describir y analizar formas y configuraciones geométricas sencillas.	9	1	8	7	2	2	4	5	2	
10. Identificar relaciones cuantitativas en una situación y determinar el tipo de función que puede representarlas.	7	3	6	6	1	2	0	4	2	
11. Interpretar relaciones funcionales expresadas en forma de tabla, gráfica, expresión algebraica o enunciado, relacionar las distintas expresiones, presentar la información entre dos variables en función de los rasgos que la definen y que se quieren destacar, y extraer conclusiones sobre el fenómeno que representen. Determinar qué tipo de función puede representar una relación cuantitativa de una situación, el modelo funcional que se ajusta más a los datos de una relación cuantitativa, usando los recursos tecnológicos necesarios (calculadora gráfica, ordenador, etc.).	8	2	7	7	6	4	0	6	4	
12. Representar gráficamente e interpretar las funciones constantes, lineales, afines o cuadráticas por medio de sus elementos característicos (pendiente de la recta, puntos de corte con los ejes, vértice y eje de simetría de la parábola).	8	2	8	6	4	1	1	4	3	
13. Determinar e interpretar las características básicas (puntos de corte con los ejes, intervalos de crecimiento y decrecimiento, máximos y mínimos, continuidad, simetrías y periodicidad) que permitan evaluar el comportamiento de una gráfica sencilla.	9	1	9	7	5	2	0	5	4	
14. Elaborar e interpretar informaciones estadísticas presentadas en tablas y gráficas, y calcular y analizar los parámetros estadísticos más usuales, con medios tecnológicos (calculadoras, ordenadores, etc.).	9	3	8	8	9	7	0	6	3	
15. Asignar e interpretar la frecuencia y la probabilidad en fenómenos aleatorios de forma empírica, como resultado de recuentos, por medio del cálculo o por otros medios.	8	4	8	7	1	3	0	6	4	
AÑADIR ALGÚN OTRO CRITERIO DE EVALUACIÓN SI LO CREE CONVENIENTE	RAZONAR Y RELACIONAR CON UNA O VARIAS COMPETENCIAS BÁSICAS									

CASTELLANO

MÉTODO DELPHI: OPINIÓN DE LOS EXPERTOS	OBJETIVOS CASTELLANO									
ITEM	BÁSICO/NO BÁSICO	BÁSICO: COMPETENCIAS RELACIONADAS								NO BÁSICO: RAZONAMIENTO
		1	2	3	4	5	6	7	8	
Objetivos del curriculum prescrito de 4º ESO, Mínimos 4º ESO, 2º PDC y 2º PCPI	Básico: S No Básico: N	Especificar una o más de ellas mediante el número asignado. 1.En comunicación lingüística 2. Matemática 3.En el conocimiento y la interacción con el mundo físico 4.Tratamiento de la información y competencia digital 5.Social y ciudadana 6. Cultural y artística 7. Aprender a aprender 8. Autonomía e iniciativa personal								Razonar la respuesta en caso de no básico
1. Comprender discursos orales y escritos para la adquisición de conocimientos relevantes a partir de diversas fuentes. Se pondrá el énfasis no sólo en el producto de la comprensión sino también en las estrategias que posibilitan y regulan el proceso.	10	10	1	4	2	3	1	3	4	
2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.	10	10	0	1	0	7	0	2	5	
3. Usar la lengua y desarrollar las habilidades implicadas en la interacción verbal para promover una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.	10	10	1	3	0	9	1	4	6	
4. Reconocer las diversas tipologías de los textos escritos, incluidas sus estructuras formales, mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral, así como el uso correcto de los mismos.	7	7	0	3	0	4	1	2	2	
5. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.	9	7	1	3	4	1	2	4	1	
6. Conocer y valorar como patrimonio de todos los españoles la riqueza lingüística y cultural de España, y considerar, adecuadamente y con respeto, las diferentes situaciones que originan las lenguas en contacto en las comunidades bilingües.	9	6	1	2	0	7	7	0	1	
7. Apreciar las extraordinarias posibilidades que ofrece el castellano como lengua común para todas y todos los españoles y para las ciudadanas y ciudadanos de los países de habla castellana, en tanto que vehículo de comunicación y vertebración de una de las comunidades culturales más importantes del mundo.	6	6	0	1	0	5	4	0	0	

8. Conocer las diferentes manifestaciones y variedades del castellano, derivadas de su expansión por España y América, valorando la unidad esencial de la lengua común para todos los hablantes del idioma.	2	2	0	0	0	2	0	0	0
9. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.	6	6	0	2	0	6	1	0	3
10. Utilizar un metalenguaje gramatical básico para la comunicación en clase en relación con las actividades de comprensión y producción de textos. El uso del metalenguaje se referirá a todos los componentes de un texto: pragmático, discursivo, gramatical y ortográfico.	2	2	0	0	1	1	0	0	1
11. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.	10	9	0	0	1	1	1	6	4
12. Comprender textos literarios utilizando los conocimientos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos. Apreciar sus posibilidades comunicativas para la mejora de la producción personal.	8	7	0	2	0	2	5	0	3
13. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales	7	6	0	1	0	1	6	0	4
14. Establecer relaciones entre obras, autores y movimientos que constituyan un referente clave en la historia del arte y de la literatura y, los elementos más destacados del contexto social e histórico en que aparecen, valorando las obras relevantes como muestras destacadas del patrimonio cultural	3	3	0	0	0	1	2	1	0
15. Utilizar la lectura como fuente de disfrute, información y aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico, cultural y personal.	9	8	0	3	0	1	7	5	7
16. Aprender y utilizar técnicas sencillas de manejo de la información: búsqueda, elaboración y presentación, con ayuda de los medios tradicionales y de las nuevas tecnologías.	10	8	0	2	7	4	0	7	5
17. Utilizar con progresiva autonomía los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.	8	5	1	3	5	4	0	4	6
18. Afianzar el dominio verbal y escrito del vocabulario básico dominando progresivamente el orden alfabético en las diferentes situaciones que exigen estas destrezas.	4	4	0	2	0	1	0	3	3
19. Desarrollar una actitud crítica hacia los distintos tipos de mensajes gráficos, plásticos y visuales, reconociendo e interpretando sus formas de expresión, distinguiendo su adecuación a las necesidades expresivas y reflexionando sobre su incidencia en la vida cotidiana	6	2	1	3	3	2	3	3	4
20. Desarrollar la capacidad de observación y pensamiento crítico.	10	7	1	5	1	4	4	7	9
21. Aprender a trabajar por objetivos y proyectos, así como asumir y colaborar en el trabajo en grupo como un medio de aprender mediante la confrontación y el debate de opiniones.	8	4	1	2	1	4	1	7	8
22. Mostrar una actitud abierta hacia el conocimiento, como algo que se construye socialmente a partir de sucesivos planteamientos de problemas e interrogantes.	7	3	1	2	1	4	1	4	2
23. Desarrollar actitudes críticas y comportamientos favorables hacia los problemas sociales actuales: salud, medioambiente, igualdad de género y convivencia pacífica.	9	2	1	3	1	9	1	6	6
24. Fomentar la autoestima y la resolución de conflictos dentro del aula y del centro.	8	2	1	1	1	7	1	4	7

25. Aprender a trabajar en equipo desarrollando actitudes de respeto, diálogo, cooperación, tolerancia y solidaridad.	9	2	0	2	0	8	0	6	7	
AÑADIR ALGÚN OTRO OBJETIVO BÁSICO SI LO CREE CONVENIENTE	RAZONAR Y RELACIONAR CON UNA O VARIAS COMPETENCIAS									

MÉTODO DELPHI: OPINIÓN DE LOS EXPERTOS		CONTENIDOS CASTELLANO									
ITEM	BÁSICO/NO BÁSICO	BÁSICO: COMPETENCIAS RELACIONADAS								NO BÁSICO: RAZONAMIENTO	
		1	2	3	4	5	6	7	8	Razonar la respuesta en caso de no básico	
Contenidos del currículum prescrito de 4º ESO, Mínimos 4º ESO, 2º PDC y 2º PCPI	Básico: S No Básico: N	Especificar una o más de ellas mediante el número asignado. 1.En comunicación lingüística 2. Matemática 3.En el conocimiento y la interacción con el mundo físico 4.Tratamiento de la información y competencia digital 5.Social y ciudadana 6. Cultural y artística 7. Aprender a aprender 8. Autonomía e iniciativa personal									
1. Interpretación y comparación de las principales técnicas y lenguajes utilizados en los medios de comunicación social (prensa, radio, televisión, publicidad, etc.), a fin de ampliar las habilidades discursivas y de desarrollar una actitud crítica ante los mensajes procedentes de estos medios argumentativos).	7	6	0	2	4	6	0	2	3		
2.Mediación para asegurar el éxito de la comunicación oral y escrita. Actuación como intermediario entre los interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa. Utilización de la interpretación oral y la traducción escrita, así como saber hacer resúmenes y paráfrasis de la lengua del emisor cuando el receptor no comprende el mensaje original. Utilización de los elementos no verbales de la comunicación para la comprensión perfecta de cualquier interlocutor.	8	8	1	3	1	7	2	4	6		
3. Estructuras expositivas (conferencia, currículum, instancia, carta, correo electrónico, disposiciones legales, contratos, correspondencia institucional, folletos, mapas conceptuales, etc.).	10	10	1	5	2	4	0	4	6		
4. Estructuras argumentativas (reclamación, recurso, editorial, columna de opinión, debate, correspondencia comercial, etc.).	10	10	1	6	1	8	4	6	6		
5. Reconocimiento y utilización de algunas formas de expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo y argumentativo: la duda, la certeza, la probabilidad y la obligación.	7	6	1	0	0	5	1	2	0		
6. Reconocimiento y uso de algunas formas deícticas de persona en los textos de carácter expositivo y argumentativo: uso de la forma genérica “se”, identificación de las variaciones en relación con las situaciones de comunicación.	2	2	1	1	0	0	0	0	0		
7. Comprensión con objetivos de escucha, como un medio para obtener información, de textos procedentes de radio y televisión como noticias, reportajes y entrevistas	7	7	0	2	1	5	3	3	5		
8. Comprensión con un guión previo, de exposiciones o conferencias realizadas en el ámbito académico relacionadas con contenidos del ámbito	8	7	2	2	1	3	1	4	2		

9. Exposición de la información tomada de varios medios de comunicación acerca de un mismo tema de actualidad, contraste de los diferentes puntos de vista y las opiniones expresadas por dichos medios, con respeto a las normas que rigen la interacción oral.	9	9	0	3	2	7	4	6	4	
10. Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como soporte en las exposiciones orales.	9	6	0	2	9	1	2	3	5	
11. Participación oral en situaciones de comunicación propias del ámbito académico, como son el trabajo en grupo, las puestas en común y la exposición de las dudas y dificultades sobre las tareas realizadas.	10	10	2	2	3	6	2	4	7	
12. Adquisición de técnicas y mecanismos tendentes a afianzar el sentido de grupo, favorecer la relación interpersonal y la convivencia, y contribuir a la ocupación consciente del tiempo libre, a través de intercambios comunicativos.	8	2	0	0	0	6	0	3	8	
13. Conocimiento y uso de las estrategias y las normas para el intercambio comunicativo: escucha atenta, exposición clara, respeto del turno de palabra; participación mediante aportaciones, control de la impulsividad, comentarios orales y juicio personal que respete las sensaciones, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de las otras y los otros, y atención a las fórmulas de cortesía.	10	8	1	2	1	8	3	5	7	
14. Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular la propia conducta.	7	7	1	2	0	3	0	1	6	
15. Comprender textos pertenecientes a la comunicación interpersonal y con las instituciones: correspondencia comercial e institucional, contratos de trabajo, currículum personal, etc	9	9	2	2	0	2	0	3	5	
16. Comprensión de textos de los medios de comunicación especialmente los géneros de opinión: editorial, columna, entrevista, cartas al director, publicidad.	6	6	0	2	1	3	0	4	3	
17. Comprensión de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios, y otras fuentes de información, como enciclopedias y páginas web educativas, incluyendo fragmentos de ensayos.	9	9	2	4	6	4	3	6	4	
18. Tratamiento reflexivo y crítico en la comprensión de la información que suponga cualquier tipo de discriminación.	6	5	1	2	2	5	2	4	5	
19. Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales, como participación en foros, solicitudes e instancias, reclamaciones, currículum vitae y folletos.	9	9	0	2	1	4	3	3	3	
20. Composición de textos propios de los medios de comunicación como cartas al director y artículos de opinión (editoriales y columnas), destinados a un soporte escrito o digital.	6	6	0	2	1	5	0	2	5	
21. Composición, en soporte de papel y digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente textos expositivos, explicativos y argumentativos, elaborados a partir de la información obtenida en diversas fuentes y organizada mediante esquemas, mapas conceptuales y resúmenes, así como la elaboración de proyectos de aprendizaje e informes sobre tareas.	10	10	2	4	4	2	3	6	2	
22. Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias y los conocimientos propios y como forma de regular la conducta.	9	8	1	5	3	4	3	2	8	
23. Conocimiento de la diversidad lingüística de España (lenguas y dialectos).	7	6	0	2	0	5	3	1	0	
24. Situación actual del castellano en el mundo. El español de América.	7	6	0	2	0	1	3	1	0	

25. Principales fenómenos lingüísticos de las variantes geográficas del castellano: seseo, ceceo, yeísmo, voseo, etc.	3	3	0	1	0	0	0	0	0	0
26. Concienciación sobre el valor de la lengua propia como vehículo de identidad cultural.	4	3	0	0	0	3	1	1	2	
27. Respeto por las sensaciones y por los sentimientos, las experiencias, las ideas, las opiniones y los conocimientos expresados por los hablantes de otras lenguas.	9	7	0	0	0	6	1	1	7	
28. Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias lingüísticas, culturales, étnicas o de género.	7	5	1	2	2	7	2	3	6	
29. Adopción de una actitud favorable a la comunicación respetuosa, fluida y gratificante, superando estereotipos y prejuicios socio-lingüísticos respecto a la valía e importancia sociocultural de las diversas lenguas, así como de sus variedades dialectales.	9	7	0	2	0	8	1	1	6	
30. Conciencia positiva de la diversidad lingüística y cultural existente en el contexto social y escolar, como manifestación enriquecedora a la que se aporta y de la que se participa; condición necesaria para la adecuada integración de las personas procedentes de otros países, sociedades y culturas.	8	6	0	0	0	7	3	2	5	
31. Abreviaturas, acrónimos y siglas.	5	5	0	0	0	1	0	1	0	
32. Uso reflexivo de las normas ortográficas.	6	6	0	0	0	2	0	0	1	
33. Conocimiento de las normas ortográficas, empleo de los términos apropiados en la explicación sobre el uso (sílabas tónicas, tilde diacrítica, etc.). Aprecio por su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística en los escritos.	9	9	0	0	0	2	0	1	1	
34. Reconocimiento de los diferentes registros que inciden en el uso de la lengua en diversos ámbitos de uso de la lengua y uso adecuado del registro a la situación comunicativa.	7	7	0	1	1	3	0	0	3	
35. Principales problemas sintácticos y morfológicos.	6	6	0	0	1	1	0	1	1	
36. La concordancia y el orden	8	8	0	0	1	2	0	1	1	
37. Lectura en voz alta: el verso. Pausas, entonación y expresividad.	9	9	1	2	1	2	1	1	2	
38. Léxico: préstamos.	5	5	0	0	0	1	0	0	0	
39. Texto y discurso. Uso de los principales marcadores.	5	5	0	0	0	0	0	0	0	
40. Reconocimiento de los esquemas semántico y sintáctico de la oración, construcción y transformación de enunciados de acuerdo con estos esquemas. Uso de la terminología sintáctica necesaria en las actividades: enunciado, frase y oración; sujeto y predicado; predicado nominal y predicado verbal; sujeto, verbo y complementos; agente, causa y paciente; oración impersonal; oración activa y oración pasiva; oración transitiva e intransitiva; complemento directo, indirecto, de régimen, circunstancial, agente y atributo; oraciones subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales.	3	3	0	1	0	1	0	1	1	
41. Identificación y uso de distintos procedimientos de conexión en los textos, con especial atención a conectores de causa, consecuencia, condición e hipótesis con la finalidad de comprender y expresar las relaciones que se establecen entre las ideas de un texto.	9	9	0	1	0	0	0	3	1	
42. Reconocimiento y uso coherente de la correlación temporal en la coordinación y subordinación de oraciones y en el discurso relatado (paso de estilo directo a indirecto).	5	5	0	0	0	0	0	0	1	

43. Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado y empleo de los siguientes términos: aposición; adjetivo y oración de relativo explicativos; construcción de participio y de gerundio; oración coordinada copulativa, disyuntiva, adversativa y consecutiva; oración subordinada causal, consecutiva, condicional y concesiva.	7	7	0	0	0	1	0	0	0
44. Formación del léxico: voces patrimoniales, préstamos y neologismos.	5	5	0	0	0	3	0	0	0
45. Locuciones y frases hechas.	8	8	0	0	0	0	0	0	1
46. Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios de la lengua (gramaticales, semánticas, de registro y normativa).	5	5	0	0	0	1	0	3	1
47. Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas.	9	7	0	2	1	4	8	6	8
48. Lectura de textos de las literaturas de las lenguas constitucionales y de la literatura occidental.	10	8	0	0	0	3	8	6	5
49. Conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la historia de la literatura desde el siglo XIX hasta la actualidad relacionándolos con las obras comentadas.	7	6	0	0	0	1	5	1	0
50. Acercamiento a algunas autoras y autores relevantes de las literaturas de las lenguas constitucionales y de la literatura europea desde el siglo XIX hasta la actualidad.	3	2	0	0	0	1	2	1	0
51. Lectura comentada y recitado de poemas contemporáneos, con especial atención a las aportaciones del simbolismo y las vanguardias al lenguaje poético; valoración de la función de los elementos simbólicos y de los recursos retóricos y métricos en el poema.	6	5	0	0	0	0	3	1	3
52. Lectura comentada de novelas y relatos escritos desde el siglo XIX hasta la actualidad, que ofrezcan distintas estructuras y voces narrativas.	7	6	0	0	0	1	6	2	3
53. Lectura comentada y dramatizada de breves piezas teatrales contemporáneas, o de fragmentos, reconociendo las características del texto dramático. Diferenciación de los principales subgéneros literarios a través de las lecturas comentadas	9	8	0	0	0	1	8	1	5
54. Contacto, a través de la lectura, con las autoras y autores de literatura juvenil y general más relevantes de la propia cultura y de la cultura universal, tanto clásica como moderna.	8	7	0	2	1	4	7	2	5
55. Fomento de la lectura a través del contacto con autoras y autores en visitas al centro, lectura de reseñas y participación en otras actuaciones de animación lectora (presentaciones de libros, sesiones de libro-fórum, etc.) para consolidar el hábito lector. Formar las preferencias personales, con sentido crítico, en la selección de libros y gusto por compartir sentimientos y emociones suscitados por la experiencia lectora.	9	8	0	2	1	4	8	2	5
56. Composición de textos de intención literaria y elaboración de trabajos sobre lecturas.	9	8	0	0	0	0	8	3	4
57. La literatura del siglo XIX: Romanticismo y Realismo. Características generales y particulares.	5	3	0	0	0	0	5	1	0
58. La literatura romántica: José de Espronceda y Gustavo Adolfo Bécquer.	4	4	0	0	0	0	3	1	1
59. La narrativa realista: Benito Pérez Galdós, Leopoldo Alas Clarín y Vicente Blasco Ibáñez.	4	4	0	0	0	0	3	1	1
60. El Siglo XX. Características generales y particulares.	4	4	0	0	0	0	3	1	1
61. Modernismo y generación del 98. Rubén Darío.	5	4	0	0	0	0	4	1	1
62. La generación del 27.	5	4	0	0	0	0	4	1	1

63. Miguel Hernández.	4	4	0	0	0	0	2	1	1	
64. Los exilios: Max Aub, Juan Gil-Albert y Juan Chabás.	2	2	0	0	0	0	2	0	0	
65. La literatura contemporánea.	4	3	0	0	0	0	4	1	1	
66. Técnicas de búsqueda de información en soportes tradicionales (fichas, bibliotecas, etc.) y en nuevos soportes (CD-ROM, DVD, Internet, etc.).	10	6	0	1	8	0	1	8	7	
67. Utilización de las bibliotecas y de las tecnologías de la información y la comunicación de forma autónoma para la localización, selección y organización de información. Utilización de la biblioteca del centro, de las del entorno y de bibliotecas virtuales.	10	6	0	1	8	0	0	8	7	
68. Uso con autonomía de diccionarios y correctores ortográficos sobre textos en soporte digital.	10	6	0	1	9	1	0	5	5	
69. Presentación de la información. Tratamiento informático de textos.	6	3	0	0	6	0	0	2	3	
70. Interés por la buena presentación de los textos escritos, tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas (titulación, espacios, márgenes, párrafos, etc.).	9	8	1	1	6	1	1	3	5	
71. Contextualización de la lectura: establecer la intención lectora en un contexto de aprendizaje creado en el aula y ser capaz de darse objetivos de lectura.	7	7	0	0	0	2	1	4	3	
72. Relacionar la información del texto según el género y los tipos de secuencias textuales que lo componen.	6	6	0	0	0	0	1	1	0	
73. La interpretación oral de símbolos, imágenes, planos y gráficos sencillos.	8	5	2	2	0	3	0	3	1	
74. Selección entre los distintos lenguajes gráficos, plásticos y visuales, del más adecuado a las necesidades de expresión, integrando, si es necesario, dos o más lenguajes en las producciones creativas.	8	3	0	1	3	4	4	2	2	
75. Comprensión de las relaciones del lenguaje visual y plástico con otros lenguajes, escogiendo la fórmula expresiva más adecuada en función de las necesidades y posibilidades de comunicación.	5	2	0	0	1	1	4	2	1	
AÑADIR ALGÚN OTRO CONTENIDO BÁSICO SI LO CREE CONVENIENTE	RAZONAR Y RELACIONAR CON UNA O VARIAS COMPETENCIAS									

MÉTODO DELPHI: OPINIÓN DE LOS EXPERTOS		CRITERIOS DE EVALUACIÓN CASTELLANO									
ITEM	BÁSICO/NO BÁSICO	BÁSICO: COMPETENCIAS RELACIONADAS								NO BÁSICO: RAZONAMIENTO	
		1	2	3	4	5	6	7	8	Razonar la respuesta en caso de no básico	
Criterios de evaluación del curriculum prescrito de 4º ESO, Mínimos 4º ESO, 2º PDC y 2º PCPI	Básico: S No Básico: N	Especificar una o más de ellas mediante el número asignado. 1.En comunicación lingüística 2. Matemática 3.En el conocimiento y la interacción con el mundo físico 4.Tratamiento de la información y competencia digital 5.Social y ciudadana 6. Cultural y artística 7. Aprender a aprender 8. Autonomía e iniciativa personal									
1. Comprender instrucciones y normas que regulan la interacción verbal del aula; seguir las explicaciones de clase y ser capaz de verbalizarlas en apuntes, notas; extraer las ideas básicas de noticias, reportajes, exposiciones y conferencias.	10	10	3	5	5	4	3	7	7		
2. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión autónoma de los textos.	8	7	2	2	2	1	1	6	6		
3. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra; organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.	10	10	1	4	1	10	1	5	6		
4. Hacer uso de la mediación para asegurar el éxito de la comunicación oral y escrita. Actuar como intermediario entre los interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa. Utilizar la interpretación oral y la traducción escrita, así como saber hacer resúmenes y paráfrasis de la lengua del emisor cuando el receptor no comprende el mensaje original. Utilizar los elementos no verbales de la comunicación para la comprensión perfecta de cualquier interlocutor.	9	8	3	4	1	4	2	5	6		
5. Sintetizar oralmente el sentido global de textos escritos, de diferente tipo y distinto nivel de formalización, identificar sus intenciones, diferenciar las ideas principales y secundarias, reconocer posibles incoherencias o ambigüedades en el contenido, y aportar una opinión personal.	10	10	3	3	2	6	2	6	4		
6. Elaborar el resumen de una exposición o debate oral sobre un tema específico y conocido; reflejar los principales argumentos y puntos de vista de los participantes.	9	9	0	3	1	6	3	5	2		

7. Realizar presentaciones orales claras, ordenadas y bien estructuradas sobre temas relacionados con la actividad académica o la actualidad social, política o cultural que admitan diferentes puntos de vista y diversas actitudes ante ellos, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. Ajustarse a un plan o guión previo, seguir un orden lógico en la presentación de las informaciones y argumentos. Adecuar el lenguaje utilizado a la situación comunicativa y al contenido, con el fin de mantener la atención del receptor.	10	10	2	6	6	8	4	6	3
8. Identificar y contrastar el propósito en textos escritos del ámbito público y de los medios de comunicación; comprender instrucciones que regulan la vida social y procesos de aprendizaje complejos; inferir el tema general y temas secundarios; distinguir cómo se organiza la información; contrastar explicaciones y argumentos y juzgar la eficacia de los procedimientos lingüísticos usados.	10	9	0	3	2	7	0	5	7
9. Comprender y producir mensajes en los que se integren, el lenguaje verbal y lenguajes no verbales (icónico, gestual, musical), atendiendo a las principales características de la situación de comunicación y utilizando los procedimientos expresivos de los diferentes códigos	10	7	0	1	5	7	3	3	2
10. Identificar en textos orales, escritos y en medios audiovisuales de distinto tipo, imágenes y expresiones que denoten alguna forma de discriminación social, étnica, sexual, etc., utilizando los lenguajes como medios de resolución de conflictos interpersonales.	6	6	1	2	1	6	1	2	6
11. Integrar informaciones procedentes de diferentes textos sobre un tema, con el fin elaborar un texto de síntesis en el que se reflejen tanto las principales informaciones y puntos de vista encontrados como el punto de vista propio.	9	9	0	0	5	4	0	3	6
12. Crear textos escritos de diferente tipo (narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos), en soporte de papel y digital; adecuar el registro a la situación comunicativa; utilizar su estructura organizativa, para ordenar las ideas con claridad y de forma coherente; enlazar los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, con un vocabulario rico y variado; respetar los criterios de corrección gramatical y ortográfica. Valorar la importancia de planificación y revisión del texto.	10	10	1	1	7	2	1	5	6
13. Identificar, respetar y valorar las diferentes lenguas y variedades dialectales del estado, en relación con las manifestaciones históricas, sociales y culturales.	6	4	0	1	0	7	2	3	3
14. Identificar los rasgos lingüísticos propios de distintos usos geográficos, sociales y estilísticos de las lenguas, mediante la observación directa y la comparación de producciones diversas	5	6	0	0	2	4	2	2	2
15. Conocer y usar una terminología lingüística adecuada en las actividades de reflexión sobre el uso.	5	5	0	0	0	1	0	3	3
16. Reconocer las diferentes unidades de la lengua, sus combinaciones y, en su caso, la relación entre ellas y sus significados. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos, y para la composición y revisión autónoma de los textos.	5	5	0	0	2	0	0	4	0
17. Identificar el género al que pertenece un texto literario leído en su totalidad; reconocer los elementos estructurales básicos y los grandes tipos de recursos lingüísticos; emitir una opinión personal; utilizar estos conocimientos en la producción de textos de intención literaria.	9	9	0	0	2	1	4	4	2

18. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo especialmente a las innovaciones de los géneros y de las formas (versificación y lenguaje) en la literatura contemporánea.	7	0	0	0	0	0	5	1	3	
19. Exponer una opinión sobre la lectura personal de una obra completa o fragmentos de cierta extensión, adecuada a la edad y relacionada con los periodos literarios estudiados teniendo en cuenta su pertenencia a un género determinado, el reconocimiento de los elementos estructurales básicos y los grandes tipos de recursos lingüísticos.	9	9	1	1	1	2	3	3	5	
20. Explicar relaciones entre las obras leídas y comentadas, el contexto histórico y literario en que aparecen y las autoras y autores más relevantes desde el siglo XIX hasta la actualidad, mediante un trabajo personal de información y de síntesis, exponiendo una valoración personal, o de imitación y recreación, en soporte de papel y digital.	5	3	0	1	2	1	5	1	0	
21. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo especialmente a las innovaciones de los géneros y de las formas (versificación y lenguaje) en la literatura contemporánea.	4	4	0	0	0	0	2	0	3	
22. Establecer relaciones entre obras, autoras y autores, y movimientos que constituyen un referente clave en la historia de la literatura de los siglos XIX y XX –incluidos los de las lenguas constitucionales y de la literatura occidental– y los elementos más destacados del contexto cultural, social e histórico en que aparecen.	3	2	0	0	1	2	1	0	0	
23. Planificar y llevar a cabo, individualmente o en equipo, la consulta de diversas fuentes de información, mediante el manejo de índices, fichas y otros sistemas de clasificación, en el marco de trabajos sencillos de investigación. Obtener información concreta y relevante sobre temas de interés previamente delimitados a partir de las consultas de diversas fuentes (encuestas, cuestionarios, documentos, escritos, etc.) elaborando la información recogida, sacando conclusiones y presentando esta información de forma verbal y gráfica	10	7	0	1	7	4	0	9	8	
24. Identificar en textos orales y escritos imágenes y expresiones que denoten alguna forma de discriminación (de género, social, relacionada con el grupo étnico, etc.), evitar el uso de las mismas y utilizar el lenguaje como medio de resolución de conflictos.	6	4	0	0	1	5	1	3	2	
25. Identificar los principales recursos utilizados por los medios de comunicación para la elaboración y difusión de informaciones y de opiniones.	8	3	0	5	6	3	0	1	1	
AÑADIR ALGÚN OTRO CRITERIO DE EVALUACIÓN SI LO CREE CONVENIENTE	RAZONAR Y RELACIONAR CON UNA O VARIAS COMPETENCIAS BÁSICAS									
26 Utilizar la biblioteca como medio de consulta para obtener información y fomentar la lectura										
27 Elaborar diferentes tipos de textos escritos según la finalidad										
28 Fomentar la creatividad e imaginación en la expresión escrita										
29 Comparar y emitir juicio crítico y opinión acerca de textos escritos										

ANEXO 5

Correo enviado a los expertos 2ª ronda Delphi

E-MAIL TIPO ENVIADO A LOS EXPERTOS 2ª RONDA DELPHI

Hola En primer lugar, te reitero el agradecimiento por tu colaboración, sin la cual este trabajo no sería posible, consciente de que el esfuerzo para responder en la primera ronda fue considerable, siendo como vamos todos fatal de tiempo. Como te había comentado anteriormente, te envío esta segunda y última ronda de la técnica Delphi, muchísimo más breve que la anterior, debido a que se han identificado bastantes consensos.

Te adjunto dos archivos: uno titulado “Presentación de Delphi 2ª ronda”, en el que explico la colaboración que te pido; y otro con el nombre “Castellano/Matemáticas 2ª ronda”, que es la hoja Excel que me tienes que enviar tras responder a las tres pestañas de objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Nada más, estoy a tu entera disposición para aclarar cualquier duda que se precise respecto al proceso. A ser posible, la idea es recibir tus respuestas antes del 12 de abril, en la dirección de correo electrónico abajo indicada.

Un cordial saludo y muchas gracias de nuevo,

Juan García Rubio

ANEXO 6

Presentación del método Delphi 2ª ronda

PRESENTACIÓN DEL DELPHI A LOS EXPERTOS 2ª RONDA

2ª RONDA DELPHI SOBRE CURRÍCULUM BÁSICO

El método Delphi tiene como finalidad conseguir el mayor consenso posible entre los expertos. Hemos recibido vuestras respuestas de la primera ronda y hemos identificado bastantes consensos. De lo que se trata en esta segunda fase es de intentar identificar otros, si es posible, donde todavía no los hubiere anteriormente. Para ello se cuenta con la información enviada por todos vosotros en la primera fase.

Hemos fijado el consenso en un 80%: al ser 10 los expertos participantes tanto en matemáticas como en castellano, éste se ha producido con 8 o más respuestas idénticas –en la mayoría de los casos para considerar un ítem como básico y en unos pocos casos para identificarlo como no básico-. En la hoja Excel que os adjunto -Matemáticas/Castellano 2ª ronda- tenéis filas que están todas en verde: en ellas ya no tenéis que hacer ninguna consideración porque el consenso ya es un hecho; es por ello que esta segunda ronda es mucho menos extensa, pues se centra exclusivamente en los ítems en que no se ha alcanzado consenso. Esta hoja Excel está dividida en dos partes: primera ronda y segunda ronda. En la primera de ellas, tenéis la respuesta que cada uno de vosotros me envió en su momento, junto con el número de ítems que habéis considerado como básicos sobre un total de 10 participantes – lógicamente sin revelar la identidad de los participantes-. Además están las razones que me habéis trasladado para considerar algo como no básico. A las respuestas que cada uno de vosotros me envió le he asignado un color.

Lo que os solicito es que, utilizando dicho documento Excel, manifestéis vuestro criterio sobre cuestiones de la segunda ronda, esto es, únicamente de aquellas filas que no estén en verde. En concreto, una vez leída la información de la primera ronda, y a la vista de la opinión de todos los expertos, se trataría de determinar si mantenéis vuestra respuesta o no:

-Si la mantenéis, debéis indicarlo con una X.

-Si cambiáis vuestra respuesta de la primera ronda de básico a no básico, por favor, explicad la razón en cada caso.

-Y si cambiáis de no básico a básico, poned mediante X las competencias con que se relacionan.

En algunos casos tenéis comentarios generales de por qué los expertos han considerado algo como no básico. También, únicamente en criterios de evaluación de castellano y en contenidos de matemáticas, tenéis unos nuevos ítems que han aportado los expertos, respecto a los que os ruego contestéis como si fuese la primera ronda: si es básico o no, y las competencias relacionadas o las razones por las que es no básico.

ANEXO 7

Cuestionario Delphi 2ª ronda

CUESTIONARIO DELPHI 2ª RONDA

MATEMÁTICAS

MÉTODO DELPHI: OPINIÓN DE LOS EXPERTOS	OBJETIVOS MATEMÁTICAS																			
ITEM	PRIMERA RONDA					SEGUNDA RONDA														
	BÁSICO/NO BÁSICO		NO BÁSICO: RAZONAMIENTO	MANTENGO MI RESPUESTA	CAMBIO MI RESPUESTA															
Objetivos del currículum prescrito de 4º ESO, Mínimos 4º ESO, 2º PDC y 2º PCPI	Tu respuesta	Respuesta de todos los expertos	Razones dadas por los expertos en caso de no básico	Señalar con una X si mantienes tu respuesta	Si cambias a básico, señala las competencias relacionadas Si cambias a no básico, razona tu respuesta															
					BÁSICO: COMPETENCIAS RELACIONADAS					NO BÁSICO: RAZONAMIENTO										
					mediante el número asignado. 1.En comunicación lingüística 2. Matemática 3.En el conocimiento y la interacción con el mundo físico 4.Tratamiento de la información y competencia digital 5.Social y ciudadana 6. Cultural y artística 7. Aprender a aprender 8. Autonomía e iniciativa personal					Razonar la respuesta en caso de no básico										
Básico S No básico N	Número de básicos sobre un total de 10				1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Incorporar al lenguaje y a las formas de argumentación habituales distintas formas de expresión matemática para poder comunicarse de manera precisa y rigurosa, identificando los elementos lingüísticos, matemáticos y estadísticos básicos presentes en la información, analizando críticamente las funciones que desempeñan y sus aportaciones para una mejor comprensión de los mensajes.		9																		
2. Aplicar con soltura y adecuadamente las herramientas matemáticas adquiridas a situaciones de la vida diaria		10																		
3. Reconocer y plantear situaciones susceptibles de ser formuladas en términos matemáticos, elaborar y utilizar diferentes estrategias para abordarlas y analizar los resultados utilizando los recursos más apropiados.		7		La elaboración de la que se habla aquí no es básica si no se define a qué situaciones se refiere SE PODRÍA PRESCINDIR, ES MUY PARECIDO AL SIGUIENTE																

4. Detectar los aspectos de la realidad que sean cuantificables y que permitan interpretarla mejor: utilizar técnicas de recogida de la información y procedimientos de medida, realizar el análisis de los datos mediante el uso de distintas clases de números y la selección de los cálculos apropiados, todo ello de la forma más adecuada, según la situación planteada.	7	Si es un objetivo, pero no básico. No todos los ciudadanos han de realizar análisis de datos Las técnicas de recogida de información deben ser tratadas como contenidos de ampliación.																		
5. Identificar los elementos matemáticos (datos estadísticos, geométricos, gráficos, cálculos, etc.) presentes en los medios de comunicación, Internet, publicidad u otras fuentes de información, analizar críticamente las funciones que desempeñan estos elementos matemáticos y valorar su aportación para una mejor comprensión de los mensajes.	10																			
6. Identificar las formas y relaciones espaciales que se presentan en la vida cotidiana, analizar las propiedades y relaciones geométricas implicadas y ser sensible a la belleza que generan al tiempo que estimulan la creatividad y la imaginación.	8																			
7. Utilizar de forma adecuada los distintos medios tecnológicos (calculadoras, ordenadores, etc.) tanto para realizar cálculos como para buscar, tratar y representar informaciones de índole diversa y también como ayuda en el aprendizaje.	10																			
8. Actuar ante los problemas que se plantean en la vida cotidiana de acuerdo con modos propios de la actividad matemática, tales como la exploración sistemática de alternativas, la precisión en el lenguaje, la flexibilidad para modificar el punto de vista o la perseverancia en la búsqueda de soluciones.	8																			
9. Elaborar estrategias personales para el análisis de situaciones concretas y la identificación y resolución de problemas, utilizando distintos recursos e instrumentos y valorando la conveniencia de las estrategias utilizadas en función del análisis de los resultados y de su carácter exacto o aproximado.	6	Me parece demasiado vago. Se parece al punto anterior, y al igual que allí, yo diría que es un objetivo vital interesante pero que va más allá de 4º-PDC. En este nivel el alumno no puede todavía elaborar con garantías estrategias personales para este tipo de análisis																		
10. Manifiestar una actitud positiva ante la resolución de problemas y mostrar confianza en la propia capacidad para enfrentarse a ellos con éxito y adquirir un nivel de autoestima adecuado que le permita disfrutar de los aspectos creativos, manipulativos, estéticos y utilitarios de las matemáticas.	9																			
11. Integrar los conocimientos matemáticos en el conjunto de saberes que se van adquiriendo desde las distintas materias de modo que puedan emplearse de forma creativa, analítica y crítica.	10																			
12. Valorar las Matemáticas como parte integrante de nuestra cultura: tanto desde un punto de vista histórico como desde la perspectiva de su papel en la sociedad actual y aplicar las competencias matemáticas adquiridas para analizar y valorar fenómenos sociales como la diversidad cultural, el respeto al medio ambiente, la salud, el consumo, la igualdad entre los sexos o la convivencia pacífica.	10																			
13. Iniciarse en el cálculo mental con las operaciones básicas partiendo de procedimientos intuitivos propios de las personas adultas.	10																			
14. Conocer los distintos sistemas de medida, así como los conceptos de proporcionalidad, tanto por ciento y representación gráfica de porcentajes, para entender su uso social.	10																			
15. Conocer y utilizar procedimientos algebraicos elementales y los conceptos básicos de estadística y probabilidad que tengan una aplicación real y funcional.	10																			
16. Planificar y participar en la realización de proyectos científicos, valorando y respetando las aportaciones de los diferentes integrantes del proyecto y asumiendo responsabilidades en una tarea de grupo.	5	Parece un objetivo interesante, pero no de Matemáticas, o no específicamente de Matemáticas. No me parece un objetivo fundamental Planificar un proyecto científico no debería ser, a priori, un objetivo básico																		

MÉTODO DELPHI: OPINIÓN DE LOS EXPERTOS		CONTENIDOS MATEMÁTICAS											
ITEM		PRIMERA RONDA			SEGUNDA RONDA								
		BÁSICO/NO BÁSICO		NO BÁSICO: RAZONAMIENTO	MANTENGO MI RESPUESTA	CAMBIO MI RESPUESTA							
Objetivos del currículum prescrito de 4º ESO, Mínimos 4º ESO, 2º PDC y 2º PCPI		Tu respuesta	Respuesta de todos los expertos	Razones dadas por los expertos en caso de no básico	Señalar con una X si mantienes tu respuesta	Si cambias a básico, señala las competencias relacionadas Si cambias a no básico, razona tu respuesta							
						BÁSICO: COMPETENCIAS RELACIONADAS				NO BÁSICO: RAZONAMIENTO			
						1. En comunicación lingüística 2. Matemática 3. En el conocimiento y la interacción con el mundo físico 4. Tratamiento de la información y competencia digital 5. Social y ciudadana 6. Cultural y artística 7. Aprender a aprender 8. Autonomía e iniciativa personal				Razonar la respuesta en caso de no básico			
		Básico S No básico N	Número de básicos sobre un total de 10			1	2	3	4	5	6	7	8
1. Utilización de estrategias propias del trabajo científico y matemático, como el planteamiento de problemas y discusión de su interés, la formulación y puesta a prueba de hipótesis y la interpretación de los resultados.			9										
2. Expresión verbal de argumentaciones, relaciones cuantitativas y espaciales y procedimientos de resolución con la precisión y rigor adecuados a la situación.			5	Puede ser tratado como competencia dentro de otros contenidos. NO LO VEO RELEVANTE									
3. Interpretación de mensajes que contengan argumentaciones o informaciones de carácter cuantitativo o sobre elementos o relaciones espaciales.			7	Puede tratarse como competencia lingüística (1), y como competencia de Autonomía e iniciativa personal (8) NO LO VEO RELEVANTE									
4. Confianza en las propias capacidades para afrontar problemas, comprender las relaciones matemáticas y tomar decisiones a partir de ellas.			8										
5. Perseverancia y flexibilidad en la búsqueda de soluciones a los problemas y en la mejora de las encontradas.			9										
6. Utilización de herramientas tecnológicas para facilitar los cálculos de tipo numérico, algebraico o estadístico, las representaciones funcionales y la comprensión de propiedades geométricas			10										
7. Operaciones con números enteros, fracciones y decimales.			10										
8. Decimales infinitos no periódicos: números irracionales.			6	Enunciado ambigüo. Su conocimiento es necesario, su manejo no. No es un contenido fundamental para esta etapa									
9. Expresión decimal de los números irracionales.			6	No tiene aplicación básica cotidiana. No es un contenido fundamental para esta etapa									

10. Notación científica. Operaciones sencillas con números en notación científica con y sin calculadora.	9																
11. Potencias de exponente fraccionario. Operaciones con radicales numéricos sencillos.	8																
12. Interpretación y utilización de los números y las operaciones en diferentes contextos, eligiendo la notación y precisión más adecuadas en cada caso.	10																
13. Proporcionalidad directa e inversa. Análisis de tablas. Razón de proporcionalidad. Resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana en los que aparezcan relaciones de proporcionalidad directa o inversa	10																
14. Los porcentajes en la economía. Aumentos y disminuciones porcentuales. Porcentajes encadenados. Interés simple y compuesto.	10																
15. Utilización de calculadoras o la hoja de cálculo para organizar los datos, realizar los cálculos y generar los gráficos más adecuados.	9																
16. Intervalos. Significado y diferentes formas de expresar un intervalo.	8																
17. Representación de números en la recta numérica.	6	Enunciado ambigüo. ¿De qué números hablamos?															
18. Valor numérico de polinomios y otras expresiones algebraicas.	10																
19. Suma, resta y producto de polinomios.	9																
20. Identidades notables: estudio particular de las expresiones $(a+b)^2$, $(a-b)^2$ y $(a+b)(a-b)$. Factorización de polinomios.	9																
21. Resolución algebraica y gráfica de sistemas de dos ecuaciones lineales con dos incógnitas.	9																
22. Resolución de problemas cotidianos y de otros campos de conocimiento mediante ecuaciones y sistemas.	9																
23. Resolución de otros tipos de ecuaciones mediante aproximaciones sucesivas con ayuda de la calculadora científica o gráfica.	0																
24. Aplicación de la semejanza de triángulos y el teorema de Pitágoras para la obtención indirecta de medidas. Resolución de problemas geométricos frecuentes en la vida cotidiana.	10																
25. Utilización de otros conocimientos geométricos en la resolución de problemas del mundo físico: medida y cálculo de longitudes, áreas, volúmenes, etc.	10																
26. Iniciación a la geometría analítica plana: coordenadas de un punto; distancia entre dos puntos.	9																
27. Funciones. Estudio gráfico de una función.	8																
28. Características de las gráficas: crecimiento y decrecimiento, máximos y mínimos, continuidad, simetrías y periodicidad.	9																
29. Interpretación de un fenómeno descrito mediante un enunciado, tabla, gráfica o expresión algebraica. Análisis de resultados utilizando el lenguaje matemático adecuado.	9																
30. Estudio y utilización de otros modelos funcionales no lineales: exponencial y cuadrática. Utilización de tecnologías de la información para su análisis.	3	Se puede considerar contenido de ampliación No es un contenido fundamental para esta etapa Modelos más allá de los lineales o cuadráticos no me parecen básicos. Por ser aplicación de las herramientas vistas hasta ahora															
31. La tasa de variación como medida de la variación de una función en un intervalo. Análisis de distintas formas de crecimiento en tablas, gráficas y enunciados verbales.	7	NO ES IMPORTANTE															
32. Estadística descriptiva unidimensional. Identificación de las fases y tareas de un estudio estadístico a partir de situaciones concretas cercanas a la alumna y al alumno.	7	No es un contenido fundamental para esta etapa															
33. Análisis elemental de la representatividad de las muestras estadísticas.	8																
34. Variable discreta: elaboración e interpretación de tablas de frecuencias y de gráficos estadísticos (gráficos de barras, de sectores, diagramas de caja y polígonos de frecuencias). Uso de la hoja de cálculo.	9																

<p>35. Utilización de las medidas de centralización y dispersión para realizar comparaciones y valoraciones.</p>		<p>5</p>	<p>Contenidos técnicos, no imprescindibles entre contenidos mínimos No es un contenido fundamental para esta etapa (32, 33, 34, 35 son especificaciones de una misma cosa. Este desglose también podría hacerse con el punto 7, por ejemplo, e incrementar artificialmente la cantidad de puntos)</p>																
<p>36. Variable continua: intervalos y marcas de clase. Elaboración e interpretación de histogramas. Uso de la hoja de cálculo.</p>		<p>6</p>	<p>Contenido de ampliación.</p>																
<p>37. Azar y probabilidad. Idea de experimento aleatorio y suceso. Frecuencia y probabilidad de un suceso.</p>		<p>7</p>	<p>No es un contenido fundamental para esta etapa</p>																
<p>38. Experiencias compuestas. Utilización de tablas de contingencia y diagramas de árbol para la asignación de probabilidades.</p>		<p>6</p>	<p>Conceptos excesivamente complejos para este nivel.</p>																
<p>39. Utilización del vocabulario adecuado para describir y cuantificar situaciones relacionadas con el azar.</p>		<p>6</p>	<p>Este contenido lo integraría en el (37) Azar y probabilidad. Idea de ... No es un contenido fundamental para esta etapa (¿Por qué esta separado del punto 37?)</p>																
<p>CONTENIDOS AÑADIDOS POR LOS EXPERTOS</p>																			
<p>Medidas. Aproximaciones y estimaciones. Errores. Error Absoluto. Error relativo.</p>	<p>Decid sólo en este caso, en primer lugar si es básico (S) o no básico (N). En caso de básico relacionarlo con las competencias y en caso de no básico razonad la respuesta</p>																		

M3TOD0 DELPHI: OPINI3N DE LOS EXPERTOS	CRITERIOS DE EVALUACI3N MATEM3TICAS											
ITEM	PRIMERA RONDA			SEGUNDA RONDA								
	B3SICO/NO B3SICO		NO B3SICO: RAZONAMIENTO	MANTENGO MI RESPUESTA	CAMBIO MI RESPUESTA							
Objetivos del curr3culum prescrito de 4º ESO, M3nimos 4º ESO, 2º PDC y 2º PCPI	Tu respuesta	Respuesta de todos los expertos	Razones dadas por los expertos en caso de no b3sico	Señalar con una X si mantienes tu respuesta	Si cambias a b3sico, señaala las competencias relacionadas Si cambias a no b3sico, razona tu respuesta							
					B3SICO: COMPETENCIAS RELACIONADAS				NO B3SICO: RAZONAMIENTO			
					1. En comunicaci3n lingüística 2. Matemática 3. En el conocimiento y la interacci3n con el mundo físico 4. Tratamiento de la informaci3n y competencia digital 5. Social y ciudadana 6. Cultural y artística 7. Aprender a aprender 8. Autonomía e iniciativa personal				Razonar la respuesta en caso de no b3sico			
	B3sico S No b3sico N	Número de b3sicos sobre un total de 10			1	2	3	4	5	6	7	8
1. Planificar y utilizar procesos de razonamiento y estrategias diversas y útiles para la resoluci3n de problemas.		10										
2. Expresar verbalmente, con precisi3n, razonamientos, relaciones cuantitativas e informaci3n que incorporen elementos matem3ticos, valorando la utilidad y simplicidad del lenguaje matem3tico.		8										
3. Utilizar los distintos tipos de números y operaciones, junto consus propiedades, para recoger, transformar e intercambiar informaci3n y resolver problemas relacionados con la vida diaria.		9										
4. Calcular el valor de expresiones num3ricas sencillas de números racionales (basadas en las cuatro operaciones elementales y las potencias de exponente entero que contengan, como máximo, tres operaciones encadenadas y un paréntesis), aplicar correctamente las reglas de prioridad y hacer un uso adecuado de signos y paréntesis.		10										
5. Simplificar expresiones num3ricas irracionales sencillas (que contengan una o dos raíces cuadradas) y utilizar convenientemente la calculadora científica en las operaciones con números expresados en forma decimal o en notaci3n científica.		8										
6. Aplicar porcentajes y tasas a la resoluci3n de problemas cotidianos y financieros, valorando la oportunidad de utilizar la hoja de cálculo en funci3n de la cantidad y complejidad de los números.		9										
7. Resolver problemas de las ciencias y de la vida cotidiana cuyo planteamiento requiere una ecuaci3n de primer grado o un sistema de dos ecuaciones con dos inc3gnitas, mediante el manejo de expresiones algebraicas sencillas o mediante métodos num3ricos o gr3ficos, que facilitan las nuevas tecnolog3as, y que conducen a la soluci3n del problema planteado, comprobando la idoneidad de la soluci3n.		10										
8. Utilizar instrumentos, fórmulas y técnicas apropiadas para obtener medidas indirectas en situaciones reales.		8										

<p>9. Conocer y utilizar los conceptos y procedimientos básicos de la geometría analítica plana para representar, describir y analizar formas y configuraciones geométricas sencillas.</p>	<p>9</p>																	
<p>10. Identificar relaciones cuantitativas en una situación y determinar el tipo de función que puede representarlas.</p>	<p>7</p>	<p>Cabría precisar en el enunciado qué tipo de funciones se incluyen. NO LO VEO RELEVANTE</p>																
<p>11. Interpretar relaciones funcionales expresadas en forma de tabla, gráfica, expresión algebraica o enunciado, relacionar las distintas expresiones, presentar la información entre dos variables en función de los rasgos que la definen y que se quieren destacar, y extraer conclusiones sobre el fenómeno que representen. Determinar qué tipo de función puede representar una relación cuantitativa de una situación, el modelo funcional que se ajusta más a los datos de una relación cuantitativa, usando los recursos tecnológicos necesarios (calculadora gráfica, ordenador, etc.).</p>	<p>8</p>																	
<p>12. Representar gráficamente e interpretar las funciones constantes, lineales, afines o cuadráticas por medio de sus elementos característicos (pendiente de la recta, puntos de corte con los ejes, vértice y eje de simetría de la parábola).</p>	<p>8</p>																	
<p>13. Determinar e interpretar las características básicas (puntos de corte con los ejes, intervalos de crecimiento y decrecimiento, máximos y mínimos, continuidad, simetrías y periodicidad) que permitan evaluar el comportamiento de una gráfica sencilla.</p>	<p>9</p>																	
<p>14. Elaborar e interpretar informaciones estadísticas presentadas en tablas y gráficas, y calcular y analizar los parámetros estadísticos más usuales, con medios tecnológicos (calculadoras, ordenadores, etc.).</p>	<p>9</p>																	
<p>15. Asignar e interpretar la frecuencia y la probabilidad en fenómenos aleatorios de forma empírica, como resultado de recuentos, por medio del cálculo o por otros medios.</p>	<p>8</p>																	

CASTELLANO

MÉTODO DELPHI: OPINIÓN DE LOS EXPERTOS	OBJETIVOS CASTELLANO											
ITEM	PRIMERA RONDA			SEGUNDA RONDA								
	BÁSICO/NO BÁSICO		NO BÁSICO: RAZONAMIENTO	MANTENGO MI RESPUESTA	CAMBIO MI RESPUESTA							
Objetivos del curriculum prescrito de 4º ESO, Mínimos 4º ESO, 2º PDC y 2º PCPI	Tu respuesta	Respuesta de todos los expertos	Razones dadas por los expertos en caso de no básico	Señalar con una X si mantienes tu respuesta	Si cambias a básico, señala las competencias relacionadas Si cambias a no básico, razona tu respuesta							
					BÁSICO: COMPETENCIAS RELACIONADAS				NO BÁSICO: RAZONAMIENTO			
					mediante el número asignado. 1.En comunicación lingüística 2. Matemática 3.En el conocimiento y la interacción con el mundo físico 4.Tratamiento de la información y competencia digital 5.Social y ciudadana 6. Cultural y artística 7. Aprender a aprender 8. Autonomía e iniciativa personal				Razonar la respuesta en caso de no básico			
	Básico S No básico N	Número de básicos sobre un total de 10			1	2	3	4	5	6	7	8
1. Comprender discursos orales y escritos para la adquisición de conocimientos relevantes a partir de diversas fuentes. Se pondrá el énfasis no sólo en el producto de la comprensión sino también en las estrategias que posibilitan y regulan el proceso.		10										
2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.		10										
3. Usar la lengua y desarrollar las habilidades implicadas en la interacción verbal para promover una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de lo		10										
4. Reconocer las diversas tipologías de los textos escritos, incluidas sus estructuras formales, mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral, así como el uso correcto de los mismos.		7	Propio niveles superiores de enseñanza									
5. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.		9										
6. Conocer y valorar como patrimonio de todos los españoles la riqueza lingüística y cultural de España, y considerar, adecuadamente y con respeto, las diferentes situaciones que originan las lenguas en contacto en las comunidades bilingües.		9										
7. Apreciar las extraordinarias posibilidades que ofrece el castellano como lengua común para todas y todos los españoles y para las ciudadanas y ciudadanos de los países de habla castellana, en tanto que vehículo de comunicación y vertebración de una de		6	Se incluye en el anterior No me parece esencial, es esencial trabajar las habilidades básicas y la Educación Literaria									

8. Conocer las diferentes manifestaciones y variedades del castellano, derivadas de su expansión por España y América, valorando la unidad esencial de la lengua común para todos los hablantes del idioma.	2																		
9. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.	6		Propio niveles superiores de enseñanza Para otro nivel de enseñanza																
10. Utilizar un metalenguaje gramatical básico para la comunicación en clase en relación con las actividades de comprensión y producción de textos. El uso del metalenguaje se referirá a todos los componentes de un texto: pragmático, discursivo, gramatical	2																		
11. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.	10																		
12. Comprender textos literarios utilizando los conocimientos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos. Apreciar sus posibilidades comunicativas para la mejora de la producción person	8																		
13. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales	7		Propio niveles superiores de enseñanza																
14. Establecer relaciones entre obras, autores y movimientos que constituyan un referente clave en la historia del arte y de la literatura y, los elementos más destacados del contexto social e histórico en que aparecen, valorando las obras relevantes como	3		CONSIDERO SUFICIENTE EL OBJETIVO ANTERIOR No como objetivo evaluable, sino como algo que debe impregnar la enseñanza y la adquisición de conocimientos.																
15. Utilizar la lectura como fuente de disfrute, información y aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico, cultural y personal.	9																		
16. Aprender y utilizar técnicas sencillas de manejo de la información: búsqueda, elaboración y presentación, con ayuda de los medios tradicionales y de las nuevas tecnologías.	10																		
17. Utilizar con progresiva autonomía los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.	8																		
18. Afianzar el dominio verbal y escrito del vocabulario básico dominando progresivamente el orden alfabético en las diferentes situaciones que exigen estas destrezas.	4		Eso ya lo deberían saber hacer																
19. Desarrollar una actitud crítica hacia los distintos tipos de mensajes gráficos, plásticos y visuales, reconociendo e interpretando sus formas de expresión, distinguiendo su adecuación a las necesidades expresivas y reflexionando sobre su incidencia en	6		NO PARECE UN OBJETIVO ÚNICO DE CASTELLANO. QUIZÁS DE OTRA ASIGNATURA																
20. Desarrollar la capacidad de observación y pensamiento crítico.	10																		
21. Aprender a trabajar por objetivos y proyectos, así como asumir y colaborar en el trabajo en grupo como un medio de aprender mediante la confrontación y el debate de opiniones.	8																		
22. Mostrar una actitud abierta hacia el conocimiento, como algo que se construye socialmente a partir de sucesivos planteamientos de problemas e interrogantes.	7		No como objetivo evaluable, sino como algo que debe impregnar la enseñanza y la adquisición de conocimientos.																
23. Desarrollar actitudes críticas y comportamientos favorables hacia los problemas sociales actuales: salud, medioambiente, igualdad de género y convivencia pacífica.	9																		
24. Fomentar la autoestima y la resolución de conflictos dentro del aula y del centro.	8																		
25. Aprender a trabajar en equipo desarrollando actitudes de respeto, diálogo, cooperación, tolerancia y solidaridad.	9																		

COMENTARIOS GENERALES SOBRE LA CONSIDERACIÓN DE NO BÁSICO	Aisladamente todos los objetivos son básicos. Sin embargo, a la hora de impartir clase en Diversificación Curricular es imprescindible priorizar unos sobre otros, pues no se pueden abordar ni todos ni con la intensidad. De ahí, la distinción que he establecido entre objetivos básicos y no básicos																
--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

MÉTODO DELPHI: OPINIÓN DE LOS EXPERTOS	CONTENIDOS CASTELLANO												
ITEM	PRIMERA RONDA			SEGUNDA RONDA									
	BÁSICO/NO BÁSICO		NO BÁSICO: RAZONAMIENTO	MANTENGO MI RESPUESTA	CAMBIO MI RESPUESTA								
Objetivos del currículum prescrito de 4º ESO, Mínimos 4º ESO, 2º PDC y 2º PCPI	Tu respuesta	Respuesta de todos los expertos	Razones dadas por los expertos en caso de no básico	Señalar con una X si mantienes tu respuesta	Si cambias a básico, señala las competencias relacionadas Si cambias a no básico, razona tu respuesta								
					BÁSICO: COMPETENCIAS RELACIONADAS				NO BÁSICO: RAZONAMIENTO				
					1	2	3	4	5	6	7	8	Razonar la respuesta en caso de no básico
	Básico S No básico N	Número de básicos sobre un total de 10			1	2	3	4	5	6	7	8	
1. Interpretación y comparación de las principales técnicas y lenguajes utilizados en los medios de comunicación social (prensa, radio, televisión, publicidad, etc.), a fin de ampliar las habilidades discursivas y de desarrollar una actitud crítica ante los mensajes procedentes de estos medios argumentativos).		7	Es necesario reducir los contenidos, no para rebajar el nivel, en absoluto, sino por todo lo contrario, para poder dedicar el tiempo necesario a adquirir ciertas habilidades de manera total.										
2. Mediación para asegurar el éxito de la comunicación oral y escrita. Actuación como intermediario entre los interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa. Utilización de la interpretación oral y la traducción escrita, así como saber hacer resúmenes y paráfrasis de la lengua del emisor cuando el receptor no comprende el mensaje original. Utilización de los elementos no verbales de la comunicación para la comprensión perfecta de cualquier interlocutor.		8											
3. Estructuras expositivas (conferencia, currículum, instancia, carta, correo electrónico, disposiciones legales, contratos, correspondencia institucional, folletos, mapas conceptuales, etc.).		10											
4. Estructuras argumentativas (reclamación, recurso, editorial, columna de opinión, debate, correspondencia comercial, etc.).		10											
5. Reconocimiento y utilización de algunas formas de expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo y argumentativo: la duda, la certeza, la probabilidad y la obligación.		7	No me parece esencial, y pienso que hay que trabajar bien lo esencial para que los estudiantes puedan asumir un alto nivel comunicativo. Los ejercicios que siempre he visto sobre ello, no dejan de ser aburridas actividades que no enseñan a comunicarse con eficacia.										

6. Reconocimiento y uso de algunas formas deícticas de persona en los textos de carácter expositivo y argumentativo: uso de la forma genérica "se", identificación de las variaciones en relación con las situaciones de comunicación.	2																			
7. Comprensión con objetivos de escucha, como un medio para obtener información, de textos procedentes de radio y televisión como noticias, reportajes y entrevistas	7																			
8. Comprensión con un guión previo, de exposiciones o conferencias realizadas en el ámbito académico relacionadas con contenidos del ámbito	8																			
9. Exposición de la información tomada de varios medios de comunicación acerca de un mismo tema de actualidad, contraste de los diferentes puntos de vista y las opiniones expresadas por dichos medios, con respeto a las normas que rigen la interacción oral.	9																			
10. Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como soporte en las exposiciones orales.	9																			
11. Participación oral en situaciones de comunicación propias del ámbito académico, como son el trabajo en grupo, las puestas en común y la exposición de las dudas y dificultades sobre las tareas realizadas.	10																			
12. Adquisición de técnicas y mecanismos tendentes a afianzar el sentido de grupo, favorecer la relación interpersonal y la convivencia, y contribuir a la ocupación consciente del tiempo libre, a través de intercambios comunicativos.	8																			
13. Conocimiento y uso de las estrategias y las normas para el intercambio comunicativo: escucha atenta, exposición clara, respeto del turno de palabra; participación mediante aportaciones, control de la impulsividad, comentarios orales y juicio personal que respete las sensaciones, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de las otras y los otros, y atención a las fórmulas de cortesía.	10																			
14. Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular la propia conducta.	7																			
15. Comprender textos pertenecientes a la comunicación interpersonal y con las instituciones: correspondencia comercial e institucional, contratos de trabajo, currículum personal, etc	9																			
16. Comprensión de textos de los medios de comunicación especialmente los géneros de opinión: editorial, columna, entrevista, cartas al director, publicidad.	6	Propio de niveles superiores de enseñanza																		
17. Comprensión de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios, y otras fuentes de información, como enciclopedias y páginas web educativas, incluyendo fragmentos de ensayos.	9																			
18. Tratamiento reflexivo y crítico en la comprensión de la información que suponga cualquier tipo de discriminación.	6	No lo veo necesario como contenido, este tratamiento no discriminatorio ha de estar presente en la vida escolar desde Educación Infantil.																		
19. Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales, como participación en foros, solicitudes e instancias, reclamaciones, currículum vitae y folletos.	9																			
20. Composición de textos propios de los medios de comunicación como cartas al director y artículos de opinión (editoriales y columnas), destinados a un soporte escrito o digital.	6	Propio de niveles superiores de enseñanza																		
21. Composición, en soporte de papel y digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente textos expositivos, explicativos y argumentativos, elaborados a partir de la información obtenida en diversas fuentes y organizada mediante esquemas, mapas conceptuales y resúmenes, así como la elaboración de proyectos de aprendizaje e informes sobre tareas.	10																			
22. Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias y los conocimientos propios y como forma de regular la conducta.	9																			
23. Conocimiento de la diversidad lingüística de España (lenguas y dialectos).	7																			
24. Situación actual del castellano en el mundo. El español de América.	7																			
25. Principales fenómenos lingüísticos de las variantes geográficas del castellano: seseo, ceceo, yeísmo, voseo, etc.	3																			
26. Concienciación sobre el valor de la lengua propia como vehículo de identidad cultural.	4	Debería ir integrado en los anteriores y no aparecer como contenido																		

27. Respeto por las sensaciones y por los sentimientos, las experiencias, las ideas, las opiniones y los conocimientos expresados por los hablantes de otras lenguas.	9																		
28. Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias lingüísticas, culturales, étnicas o de género.	7																		
29. Adopción de una actitud favorable a la comunicación respetuosa, fluida y gratificante, superando estereotipos y prejuicios socio-lingüísticos respecto a la valía e importancia sociocultural de las diversas lenguas, así como de sus variedades dialectales.	9																		
30. Conciencia positiva de la diversidad lingüística y cultural existente en el contexto social y escolar, como manifestación enriquecedora a la que se aporta y de la que se participa; condición necesaria para la adecuada integración de las personas procedentes de otros países, sociedades y culturas.	8																		
31. Abreviaturas, acrónimos y siglas.	5																		
32. Uso reflexivo de las normas ortográficas.	6																		
33. Conocimiento de las normas ortográficas, empleo de los términos apropiados en la explicación sobre el uso (sílabas tónicas, tilde diacrítica, etc.). Aprecio por su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística en los escritos.	9																		
34. Reconocimiento de los diferentes registros que inciden en el uso de la lengua en diversos ámbitos de uso de la lengua y uso adecuado del registro a la situación comunicativa.	7		PRESCINDIBLE																
35. Principales problemas sintácticos y morfológicos.	6																		
36. La concordancia y el orden	8																		
37. Lectura en voz alta: el verso. Pausas, entonación y expresividad.	9																		
38. Léxico: préstamos.	5		PRESCINDIBLE																
39. Texto y discurso. Uso de los principales marcadores.	5		Excesivo, para un nivel superior																
40. Reconocimiento de los esquemas semántico y sintáctico de la oración, construcción y transformación de enunciados de acuerdo con estos esquemas. Uso de la terminología sintáctica necesaria en las actividades: enunciado, frase y oración; sujeto y predicado; predicado nominal y predicado verbal; sujeto, verbo y complementos; agente, causa y paciente; oración impersonal; oración activa y oración pasiva; oración transitiva e intransitiva; complemento directo, indirecto, de régimen, circunstancial, agente y atributo; oraciones subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales.	3		Propio de niveles superiores de enseñanza																
41. Identificación y uso de distintos procedimientos de conexión en los textos, con especial atención a conectores de causa, consecuencia, condición e hipótesis con la finalidad de comprender y expresar las relaciones que se establecen entre las ideas de un texto.	9																		
42. Reconocimiento y uso coherente de la correlación temporal en la coordinación y subordinación de oraciones y en el discurso relatado (paso de estilo directo a indirecto).	5																		
43. Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado y empleo de los siguientes términos: aposición; adjetivo y oración de relativo explicativos; construcción de participio y de gerundio; oración coordinada copulativa, disyuntiva, adversativa y consecutiva; oración subordinada causal, consecutiva, condicional y concesiva.	7		No creo que sea imprescindible estudiar las oraciones compuestas, al menos en profundidad, más allá de explicar los niveles o estructuras de la lengua.																
44. Formación del léxico: voces patrimoniales, préstamos y neologismos.	5		Propio de niveles superiores de enseñanza																
45. Locuciones y frases hechas.	8																		
46. Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios de la lengua (gramaticales, semánticas, de registro y normativa).	5		Propio de niveles superiores de enseñanza																
47. Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas.	9																		
48. Lectura de textos de las literaturas de las lenguas constitucionales y de la literatura occidental.	10																		
49. Conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la historia de la literatura desde el siglo XIX hasta la actualidad relacionándolos con las obras comentadas.	7		Propio de niveles superiores de enseñanza																

50. Acercamiento a algunas autoras y autores relevantes de las literaturas de las lenguas constitucionales y de la literatura europea desde el siglo XIX hasta la actualidad.	3	Propio de niveles superiores de enseñanza																	
51. Lectura comentada y recitado de poemas contemporáneos, con especial atención a las aportaciones del simbolismo y las vanguardias al lenguaje poético; valoración de la función de los elementos simbólicos y de los recursos retóricos y métricos en el poema.	6	Sí la lectura y recitado de poemas, el resto no es necesario en un nivel básico Propio de niveles superiores de enseñanza																	
52. Lectura comentada de novelas y relatos escritos desde el siglo XIX hasta la actualidad, que ofrezcan distintas estructuras y voces narrativas.	7	Propio de niveles superiores de enseñanza																	
53. Lectura comentada y dramatizada de breves piezas teatrales contemporáneas, o de fragmentos, reconociendo las características del texto dramático. Diferenciación de los principales subgéneros literarios a través de las lecturas comentadas	9																		
54. Contacto, a través de la lectura, con las autoras y autores de literatura juvenil y general más relevantes de la propia cultura y de la cultura universal, tanto clásica como moderna.	8																		
55. Fomento de la lectura a través del contacto con autoras y autores en visitas al centro, lectura de reseñas y participación en otras actuaciones de animación lectora (presentaciones de libros, sesiones de libro-fórum, etc.) para consolidar el hábito lector. Formar las preferencias personales, con sentido crítico, en la selección de libros y gusto por compartir sentimientos y emociones suscitados por la experiencia lectora.	9																		
56. Composición de textos de intención literaria y elaboración de trabajos sobre lecturas.	9																		
57. La literatura del siglo XIX: Romanticismo y Realismo. Características generales y particulares.	5	Sí se debe conocer todo esto de manera general, pero no me parece bien la obligación de ver estos autores y no otros, ni de hacer que los estudiantes estudien contenidos sobre ellos, en lugar de disfrutar de la lectura y la literatura. Mi no es un no matizado.																	
58. La literatura romántica: José de Espronceda y Gustavo Adolfo Bécquer.	4	Idem																	
59. La narrativa realista: Benito Pérez Galdós, Leopoldo Alas Clarín y Vicente Blasco Ibáñez.	4	Idem																	
60. El Siglo XX. Características generales y particulares.	4	Idem																	
61. Modernismo y generación del 98. Rubén Darío.	5	Idem																	
62. La generación del 27.	5	Idem																	
63. Miguel Hernández.	4	Idem																	
64. Los exilios: Max Aub, Juan Gil-Albert y Juan Chabás.	2	Idem																	
65. La literatura contemporánea.	4	Idem																	
66. Técnicas de búsqueda de información en soportes tradicionales (fichas, bibliotecas, etc.) y en nuevos soportes (CD-ROM, DVD, Internet, etc.).	10																		
67. Utilización de las bibliotecas y de las tecnologías de la información y la comunicación de forma autónoma para la localización, selección y organización de información. Utilización de la biblioteca del centro, de las del entorno y de bibliotecas virtuales.	10																		
68. Uso con autonomía de diccionarios y correctores ortográficos sobre textos en soporte digital.	10																		
69. Presentación de la información. Tratamiento informático de textos.	6	Propio de niveles superiores de enseñanza																	
70. Interés por la buena presentación de los textos escritos, tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas (titulación, espacios, márgenes, párrafos, etc.).	9																		
71. Contextualización de la lectura: establecer la intención lectora en un contexto de aprendizaje creado en el aula y ser capaz de darse objetivos de lectura.	7	PRESCINDIBLE																	

72. Relacionar la información del texto según el género y los tipos de secuencias textuales que lo componen.	6	No me parece esencial																	
73. La interpretación oral de símbolos, imágenes, planos y gráficos sencillos.	8																		
74. Selección entre los distintos lenguajes gráficos, plásticos y visuales, del más adecuado a las necesidades de expresión, integrando, si es necesario, dos o más lenguajes en las producciones creativas.	8																		
75. Comprensión de las relaciones del lenguaje visual y plástico con otros lenguajes, escogiendo la fórmula expresiva más adecuada en función de las necesidades y posibilidades de comunicación.	5	PRESCINDIBLE																	

COMENTARIOS GENERALES SOBRE LA CONSIDERACIÓN DE NO BÁSICO

Priorizar los contenidos procedimentales y actitudinales, sobre los conceptuales. Priorizar el uso lingüístico en situaciones de la vida cotidiana y en el ámbito escolar. Son muy importantes los contenidos y criterios que incidan sobre la capacidad de aprender a aprender y potencien la autonomía personal. Destacar el bloque de la lengua como vehículo para el aprendizajes de otras materias.

MÉTODO DELPHI: OPINIÓN DE LOS EXPERTOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN CASTELLANO											
ITEM	PRIMERA RONDA			SEGUNDA RONDA								
	BÁSICO/NO BÁSICO		NO BÁSICO: RAZONAMIENTO	MANTENGO MI RESPUESTA	CAMBIO MI RESPUESTA							
Objetivos del currículum prescrito de 4º ESO, Mínimos 4º ESO, 2º PDC y 2º PCPI	Tu respuesta	Respuesta de todos los expertos	Razones dadas por los expertos en caso de no básico	Señalar con una X si mantienes tu respuesta	Si cambias a básico, señala las competencias relacionadas Si cambias a no básico, razona tu respuesta							
					BÁSICO: COMPETENCIAS RELACIONADAS				NO BÁSICO: RAZONAMIENTO			
					1. En comunicación lingüística 2. Matemática 3. En el conocimiento y la interacción con el mundo físico 4. Tratamiento de la información y competencia digital 5. Social y ciudadana 6. Cultural y artística 7. Aprender a aprender 8. Autonomía e iniciativa personal				Razonar la respuesta en caso de no básico			
	Básico S No básico N	Número de básicos sobre un total de 10			1	2	3	4	5	6	7	8
1. Comprender instrucciones y normas que regulan la interacción verbal del aula; seguir las explicaciones de clase y ser capaz de verbalizarlas en apuntes, notas; extraer las ideas básicas de noticias, reportajes, exposiciones y conferencias.		10										
2. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión autónoma de los textos.		8										
3. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra; organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.		10										
4. Hacer uso de la mediación para asegurar el éxito de la comunicación oral y escrita. Actuar como intermediario entre los interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa. Utilizar la interpretación oral y la traducción escrita, así como saber hacer resúmenes y paráfrasis de la lengua del emisor cuando el receptor no comprende el mensaje original. Utilizar los elementos no verbales de la comunicación para la comprensión perfecta de cualquier interlocutor.		9										
5. Sintetizar oralmente el sentido global de textos escritos, de diferente tipo y distinto nivel de formalización, identificar sus intenciones, diferenciar las ideas principales y secundarias, reconocer posibles incoherencias o ambigüedades en el contenido, y aportar una opinión personal.		10										
6. Elaborar el resumen de una exposición o debate oral sobre un tema específico y conocido; reflejar los principales argumentos y puntos de vista de los participantes.		9										

<p>7. Realizar presentaciones orales claras, ordenadas y bien estructuradas sobre temas relacionados con la actividad académica o la actualidad social, política o cultural que admitan diferentes puntos de vista y diversas actitudes ante ellos, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. Ajustarse a un plan o guión previo, seguir un orden lógico en la presentación de las informaciones y argumentos. Adecuar el lenguaje utilizado a la situación comunicativa y al contenido, con el fin de mantener la atención del receptor.</p>	10																			
<p>8. Identificar y contrastar el propósito en textos escritos del ámbito público y de los medios de comunicación; comprender instrucciones que regulan la vida social y procesos de aprendizaje complejos; inferir el tema general y temas secundarios; distinguir cómo se organiza la información; contrastar explicaciones y argumentos y juzgar la eficacia de los procedimientos lingüísticos usados.</p>	10																			
<p>9. Comprender y producir mensajes en los que se integren, el lenguaje verbal y lenguajes no verbales (icónico, gestual, musical), atendiendo a las principales características de la situación de comunicación y utilizando los procedimientos expresivos de los diferentes códigos</p>	10																			
<p>10. Identificar en textos orales, escritos y en medios audiovisuales de distinto tipo, imágenes y expresiones que denoten alguna forma de discriminación social, étnica, sexual, etc., utilizando los lenguajes como medios de resolución de conflictos interpersonales.</p>	6																			
<p>11. Integrar informaciones procedentes de diferentes textos sobre un tema, con el fin elaborar un texto de síntesis en el que se reflejen tanto las principales informaciones y puntos de vista encontrados como el punto de vista propio.</p>	9																			
<p>12. Crear textos escritos de diferente tipo (narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos), en soporte de papel y digital; adecuar el registro a la situación comunicativa; utilizar su estructura organizativa, para ordenar las ideas con claridad y de forma coherente; enlazar los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, con un vocabulario rico y variado; respetar los criterios de corrección gramatical y ortográfica. Valorar la importancia de planificación y revisión del texto.</p>	10																			
<p>13. Identificar, respetar y valorar las diferentes lenguas y variedades dialectales del estado, en relación con las manifestaciones históricas, sociales y culturales.</p>	6																			
<p>14. Identificar los rasgos lingüísticos propios de distintos usos geográficos, sociales y estilísticos de las lenguas, mediante la observación directa y la comparación de producciones diversas</p>	5																			
<p>15. Conocer y usar una terminología lingüística adecuada en las actividades de reflexión sobre el uso.</p>	5																			
<p>16. Reconocer las diferentes unidades de la lengua, sus combinaciones y, en su caso, la relación entre ellas y sus significados. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos, y para la composición y revisión autónoma de los textos.</p>	5	Siempre relaciona con el uso, para mejorar las producciones.																		
<p>17. Identificar el género al que pertenece un texto literario leído en su totalidad; reconocer los elementos estructurales básicos y los grandes tipos de recursos lingüísticos; emitir una opinión personal; utilizar estos conocimientos en la producción de textos de intención literaria.</p>	9																			
<p>18. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo especialmente a las innovaciones de los géneros y de las formas (versificación y lenguaje) en la literatura contemporánea.</p>	7	Con matices, cuidando siempre la motivación del alumnado y usando textos que les resulten de interés																		
<p>19. Exponer una opinión sobre la lectura personal de una obra completa o fragmentos de cierta extensión, adecuada a la edad y relacionada con los periodos literarios estudiados teniendo en cuenta su pertenencia a un género determinado, el reconocimiento de los elementos estructurales básicos y los grandes tipos de recursos lingüísticos.</p>	9																			

<p>20. Explicar relaciones entre las obras leídas y comentadas, el contexto histórico y literario en que aparecen y las autoras y autores más relevantes desde el siglo XIX hasta la actualidad, mediante un trabajo personal de información y de síntesis, exponiendo una valoración personal, o de imitación y recreación, en soporte de papel y digital.</p>	5	<p>Potenciar más la educación literaria que la historia de la literatura. Es decir, la lectura, el diálogo sobre los libros y las actividades más productivas y creativas para que el alumnado pueda disfrutar leyendo y tener un criterio propio. Con matices, cuidando siempre la motivación del alumnado y usando textos que les resulten de interés Competencia más propia de niveles superiores</p>																
<p>21. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo especialmente a las innovaciones de los géneros y de las formas (versificación y lenguaje) en la literatura contemporánea.</p>	4	<p>Con matices, cuidando siempre la motivación del alumnado y usando textos que les resulten de interés Competencia más propia de niveles superiores</p>																
<p>22. Establecer relaciones entre obras, autoras y autores, y movimientos que constituyen un referente clave en la historia de la literatura de los siglos XIX y XX –incluidos los de las lenguas constitucionales y de la literatura occidental– y los elementos más destacados del contexto cultural, social e histórico en que aparecen.</p>	3	<p>El conocimiento de la historia de la literatura no es esencial o básico. Con matices, cuidando siempre la motivación del alumnado y usando textos que les resulten de interés Competencia más propia de niveles superiores</p>																
<p>23. Planificar y llevar a cabo, individualmente o en equipo, la consulta de diversas fuentes de información, mediante el manejo de índices, fichas y otros sistemas de clasificación, en el marco de trabajos sencillos de investigación. Obtener información concreta y relevante sobre temas de interés previamente delimitados a partir de las consultas de diversas fuentes (encuestas, cuestionarios, documentos, escritos, etc.) elaborando la información recogida, sacando conclusiones y presentando esta información de forma verbal y gráfica</p>	10																	
<p>24. Identificar en textos orales y escritos imágenes y expresiones que denoten alguna forma de discriminación (de género, social, relacionada con el grupo étnico, etc.), evitar el uso de las mismas y utilizar el lenguaje como medio de resolución de conflictos.</p>	6																	
<p>25. Identificar los principales recursos utilizados por los medios de comunicación para la elaboración y difusión de informaciones y de opiniones.</p>	8																	
<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN AÑADIDOS POR LOS EXPERTOS</p>																		
<p>26. Utilizar la biblioteca como medio de consulta para obtener información y fomentar la lectura</p>		<p>Decid sólo en estos casos, en primer lugar, si son básicos (S) o no básicos (N). En caso de básico, relacionado con las competencias, y en caso de no básico, razonad la respuesta.</p>																
<p>27. Elaborar diferentes tipos de textos escritos según la finalidad.</p>																		
<p>28. Fomentar la creatividad e imaginación en la expresión escrita</p>																		
<p>29. Comparar y emitir juicio crítico y opinión acerca de textos escritos</p>																		

ANEXO 8

Resultados globales 2ª ronda Delphi

RESULTADOS GLOBALES 2ª RONDA

MATEMÁTICAS

MÉTODO DELPHI: OPINIÓN DE LOS EXPERTOS	OBJETIVOS MATEMÁTICAS										
ITEM	BÁSICO/NO BÁSICO		BÁSICO: COMPETENCIAS RELACIONADAS								NO BÁSICO: RAZONAMIENTO
Objetivos del curriculum prescrito de 4º ESO, Mínimos 4º ESO, 2º PDC y 2º PCPI	Básico: S	No Básico: N	1	2	3	4	5	6	7	8	Razonar la respuesta en caso de no básico
			Especificar una o más de ellas mediante el número asignado. 1.En comunicación lingüística 2. Matemática 3.En el conocimiento y la interacción con el mundo físico 4.Tratamiento de la información y competencia digital 5.Social y ciudadana 6. Cultural y artística 7. Aprender a aprender 8. Autonomía e iniciativa personal								
			1	2	3	4	5	6	7	8	
1. Incorporar al lenguaje y a las formas de argumentación habituales distintas formas de expresión matemática para poder comunicarse de manera precisa y rigurosa, identificando los elementos lingüísticos, matemáticos y estadísticos básicos presentes en la información, analizando críticamente las funciones que desempeñan y sus aportaciones para una mejor comprensión de los mensajes.	9		8	8	5	3	5	0	3	8	
2. Aplicar con soltura y adecuadamente las herramientas matemáticas adquiridas a situaciones de la vida diaria	10		4	10	8	2	7	0	2	8	
3. Reconocer y plantear situaciones susceptibles de ser formuladas en términos matemáticos, elaborar y utilizar diferentes estrategias para abordarlas y analizar los resultados utilizando los recursos más apropiados.	7		1	6	4	1	4	0	3	5	
4. Detectar los aspectos de la realidad que sean cuantificables y que permitan interpretarla mejor: utilizar técnicas de recogida de la información y procedimientos de medida, realizar el análisis de los datos mediante el uso de distintas clases de números y la selección de los cálculos apropiados, todo ello de la forma más adecuada, según la situación planteada.	7		1	6	7	5	1	0	2	5	

5. Identificar los elementos matemáticos (datos estadísticos, geométricos, gráficos, cálculos, etc.) presentes en los medios de comunicación, Internet, publicidad u otras fuentes de información, analizar críticamente las funciones que desempeñan estos elementos matemáticos y valorar su aportación para una mejor comprensión de los mensajes.	10	6	9	7	8	6	2	3	7	
6. Identificar las formas y relaciones espaciales que se presentan en la vida cotidiana, analizar las propiedades y relaciones geométricas implicadas y ser sensible a la belleza que generan al tiempo que estimulan la creatividad y la imaginación.	8	1	7	6	2	5	4	1	3	
7. Utilizar de forma adecuada los distintos medios tecnológicos (calculadoras, ordenadores, etc.) tanto para realizar cálculos como para buscar, tratar y representar informaciones de índole diversa y también como ayuda en el aprendizaje.	10	2	9	4	10	4	0	5	7	
8. Actuar ante los problemas que se plantean en la vida cotidiana de acuerdo con modos propios de la actividad matemática, tales como la exploración sistemática de alternativas, la precisión en el lenguaje, la flexibilidad para modificar el punto de vista o la perseverancia en la búsqueda de soluciones.	8	3	7	7	2	6	0	4	6	
9. Elaborar estrategias personales para el análisis de situaciones concretas y la identificación y resolución de problemas, utilizando distintos recursos e instrumentos y valorando la conveniencia de las estrategias utilizadas en función del análisis de los resultados y de su carácter exacto o aproximado.	5	1	5	4	1	3	0	4	5	
10. Manifiestar una actitud positiva ante la resolución de problemas y mostrar confianza en la propia capacidad para enfrentarse a ellos con éxito y adquirir un nivel de autoestima adecuado que le permita disfrutar de los aspectos creativos, manipulativos, estéticos y utilitarios de las matemáticas.	9	1	6	6	1	3	6	7	8	
11. Integrar los conocimientos matemáticos en el conjunto de saberes que se van adquiriendo desde las distintas materias de modo que puedan emplearse de forma creativa, analítica y crítica.	10	4	9	8	4	7	4	8	9	
12. Valorar las Matemáticas como parte integrante de nuestra cultura: tanto desde un punto de vista histórico como desde la perspectiva de su papel en la sociedad actual y aplicar las competencias matemáticas adquiridas para analizar y valorar fenómenos sociales como la diversidad cultural, el respeto al medio ambiente, la salud, el consumo, la igualdad entre los sexos o la convivencia pacífica.	10	1	7	9	2	8	4	7	6	
13. Iniciarse en el cálculo mental con las operaciones básicas partiendo de procedimientos intuitivos propios de las personas adultas.	10	4	10	4	3	4	2	7	8	
14. Conocer los distintos sistemas de medida, así como los conceptos de proporcionalidad, tanto por ciento y representación gráfica de porcentajes, para entender su uso social.	10	3	10	7	3	9	3	5	7	
15. Conocer y utilizar procedimientos algebraicos elementales y los conceptos básicos de estadística y probabilidad que tengan una aplicación real y funcional.	10	2	10	8	2	7	2	6	5	
16. Planificar y participar en la realización de proyectos científicos, valorando y respetando las aportaciones de los diferentes integrantes del proyecto y asumiendo responsabilidades en una tarea de grupo.	5	3	4	1	1	4	0	3	5	
AÑADIR ALGÚN OTRO OBJETIVO BÁSICO SI LO CREE CONVENIENTE	RAZONAR Y RELACIONAR CON UNA O VARIAS COMPETENCIAS									

MÉTODO DELPHI: OPINIÓN DE LOS EXPERTOS		CONTENIDOS MATEMÁTICAS									
ITEM	BÁSICO/NO BÁSICO	BÁSICO: COMPETENCIAS RELACIONADAS								NO BÁSICO: RAZONAMIENTO	
		1	2	3	4	5	6	7	8	Razonar la respuesta en caso de no básico	
Contenidos del curriculum prescrito de 4º ESO, Mínimos 4º ESO, 2º PDC y 2º PCPI	Básico: S No Básico: N	Especificar una o más de ellas mediante el número asignado. 1.En comunicación lingüística 2. Matemática 3.En el conocimiento y la interacción con el mundo físico 4.Tratamiento de la información y competencia digital 5.Social y ciudadana 6. Cultural y artística 7. Aprender a aprender 8. Autonomía e iniciativa personal									
1. Utilización de estrategias propias del trabajo científico y matemático, como el planteamiento de problemas y discusión de su interés, la formulación y puesta a prueba de hipótesis y la interpretación de los resultados.	9	4	9	6	2	1	0	7	5		
2. Expresión verbal de argumentaciones, relaciones cuantitativas y espaciales y procedimientos de resolución con la precisión y rigor adecuados a la situación.	4	2	4	1	1	1	0	2	1		
3. Interpretación de mensajes que contengan argumentaciones o informaciones de carácter cuantitativo o sobre elementos o relaciones espaciales.	7	5	7	2	2	4	0	4	5		
4. Confianza en las propias capacidades para afrontar problemas, comprender las relaciones matemáticas y tomar decisiones a partir de ellas.	8	1	7	4	3	5	0	6	8		
5. Perseverancia y flexibilidad en la búsqueda de soluciones a los problemas y en la mejora de las encontradas.	9	1	7	3	2	3	0	8	8		
6. Utilización de herramientas tecnológicas para facilitar los cálculos de tipo numérico, algebraico o estadístico, las representaciones funcionales y la comprensión de propiedades geométricas	10	0	10	4	10	1	0	7	7		
7. Operaciones con números enteros, fracciones y decimales.	10	2	10	4	2	1	0	6	7		
8. Decimales infinitos no periódicos: números irracionales.	6	0	6	4	2	1	0	3	3		
9. Expresión decimal de los números irracionales.	5	0	5	3	2	1	0	4	4		
10. Notación científica. Operaciones sencillas con números en notación científica con y sin calculadora.	9	2	9	6	5	2	1	3	3		
11 .Potencias de exponente fraccionario. Operaciones con radicales numéricos sencillos.	8	0	8	3	2	1	0	3	3		
12. Interpretación y utilización de los números y las operaciones en diferentes contextos, eligiendo la notación y precisión más adecuadas en cada caso.	10	3	10	7	4	4	1	5	7		
13. Proporcionalidad directa e inversa. Análisis de tablas. Razón de proporcionalidad. Resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana en los que aparezcan relaciones de proporcionalidad directa o inversa	10	2	10	8	3	5	1	6	8		

14. Los porcentajes en la economía. Aumentos y disminuciones porcentuales. Porcentajes encadenados. Interés simple y compuesto.	10	5	10	8	5	6	0	6	8
15. Utilización de calculadoras o la hoja de cálculo para organizar los datos, realizar los cálculos y generar los gráficos más adecuados.	9	2	8	5	5	2	0	4	5
16. Intervalos. Significado y diferentes formas de expresar un intervalo.	8	3	8	3	3	3	0	1	3
17. Representación de números en la recta numérica.	6	2	6	2	4	1	0	1	1
18. Valor numérico de polinomios y otras expresiones algebraicas.	10	0	10	1	2	1	0	1	2
19. Suma, resta y producto de polinomios.	9	0	9	0	1	1	0	1	2
20. Identidades notables: estudio particular de las expresiones $(a+b)^2$, $(a-b)^2$ y $(a+b)(a-b)$. Factorización de polinomios.	9	0	9	0	1	1	0	2	2
21. Resolución algebraica y gráfica de sistemas de dos ecuaciones lineales con dos incógnitas.	9	1	9	2	1	1	0	3	2
22. Resolución de problemas cotidianos y de otros campos de conocimiento mediante ecuaciones y sistemas.	9	3	9	7	3	5	2	8	7
23. Resolución de otros tipos de ecuaciones mediante aproximaciones sucesivas con ayuda de la calculadora científica o gráfica.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24. Aplicación de la semejanza de triángulos y el teorema de Pitágoras para la obtención indirecta de medidas. Resolución de problemas geométricos frecuentes en la vida cotidiana.	10	2	10	6	2	2	2	2	5
25. Utilización de otros conocimientos geométricos en la resolución de problemas del mundo físico: medida y cálculo de longitudes, áreas, volúmenes, etc.	10	5	9	8	2	4	2	3	5
26. Iniciación a la geometría analítica plana: coordenadas de un punto; distancia entre dos puntos.	9	2	9	8	4	2	1	3	3
27. Funciones. Estudio gráfico de una función.	8	1	8	5	3	1	0	3	3
28. Características de las gráficas: crecimiento y decrecimiento, máximos y mínimos, continuidad, simetrías y periodicidad.	9	2	9	7	4	3	1	6	4
29. Interpretación de un fenómeno descrito mediante un enunciado, tabla, gráfica o expresión algebraica. Análisis de resultados utilizando el lenguaje matemático adecuado.	9	6	9	9	4	3	1	5	6
30. Estudio y utilización de otros modelos funcionales no lineales: exponencial y cuadrática. Utilización de tecnologías de la información para su análisis.	2	0	2	0	2	1	0	1	1
31. La tasa de variación como medida de la variación de una función en un intervalo. Análisis de distintas formas de crecimiento en tablas, gráficas y enunciados verbales.	7	3	6	5	3	2	0	3	5
32. Estadística descriptiva unidimensional. Identificación de las fases y tareas de un estudio estadístico a partir de situaciones concretas cercanas a la alumna y al alumno.	6	3	6	5	3	4	0	4	5
33. Análisis elemental de la representatividad de las muestras estadísticas.	8	5	8	7	5	8	0	4	7
34. Variable discreta: elaboración e interpretación de tablas de frecuencias y de gráficos estadísticos (gráficos de barras, de sectores, diagramas de caja y polígonos de frecuencias). Uso de la hoja de cálculo.	9	5	9	8	6	5	0	6	7
35. Utilización de las medidas de centralización y dispersión para realizar comparaciones y valoraciones.	5	4	5	4	3	4	0	4	5
36. Variable continua: intervalos y marcas de clase. Elaboración e interpretación de histogramas. Uso de la hoja de cálculo.	6	3	6	5	3	1	0	4	4
37. Azar y probabilidad. Idea de experimento aleatorio y suceso. Frecuencia y probabilidad de un suceso.	8	6	8	6	4	4	0	4	4

38. Experiencias compuestas. Utilización de tablas de contingencia y diagramas de árbol para la asignación de probabilidades.	4	1	4	2	2	1	0	2	2	
39. Utilización del vocabulario adecuado para describir y cuantificar situaciones relacionadas con el azar.	5	5	5	3	3	3	0	3	2	
AÑADIR ALGÚN OTRO CONTENIDO BÁSICO SI LO CREE CONVENIENTE	RAZONAR Y RELACIONAR CON UNA O VARIAS COMPETENCIAS									
40. Medidas. Aproximaciones y estimaciones. Errores. Error Absoluto. Error relativo	6	3	5	5	2	2	0	4	5	

MÉTODO DELPHI: OPINIÓN DE LOS EXPERTOS		CRITERIOS DE EVALUACIÓN MATEMÁTICAS									
ITEM	BÁSICO/NO BÁSICO	BÁSICO: COMPETENCIAS RELACIONADAS								NO BÁSICO: RAZONAMIENTO	
		1	2	3	4	5	6	7	8	Razonar la respuesta en caso de no básico	
Criterios de evaluación del curriculum prescrito de 4º ESO, Mínimos 4º ESO, 2º PDC y 2º PCPI	Básico: S No Básico: N	Especificar una o más de ellas mediante el número asignado. 1.En comunicación lingüística 2. Matemática 3.En el conocimiento y la interacción con el mundo físico 4.Tratamiento de la información y competencia digital 5.Social y ciudadana 6. Cultural y artística 7. Aprender a aprender 8. Autonomía e iniciativa personal									
1. Planificar y utilizar procesos de razonamiento y estrategias diversas y útiles para la resolución de problemas.	10	3	9	4	1	4	0	8	7		
2. Expresar verbalmente, con precisión, razonamientos, relaciones cuantitativas e informaciones que incorporen elementos matemáticos, valorando la utilidad y simplicidad del lenguaje matemático.	8	7	7	4	2	2	0	6	4		
3. Utilizar los distintos tipos de números y operaciones, junto consus propiedades, para recoger, transformar e intercambiar información y resolver problemas relacionados con la vida diaria.	9	3	9	6	2	4	2	5	5		
4. Calcular el valor de expresiones numéricas sencillas de números racionales (basadas en las cuatro operaciones elementales y las potencias de exponente entero que contengan, como máximo, tres operaciones encadenadas y un paréntesis), aplicar correctamente las reglas de prioridad y hacer un uso adecuado de signos y paréntesis.	10	0	10	5	2	3	3	5	7		
5. Simplificar expresiones numéricas irracionales sencillas (que contengan una o dos raíces cuadradas) y utilizar convenientemente la calculadora científica en las operaciones con números expresados en forma decimal o en notación científica.	8	0	8	4	3	2	0	4	3		
6. Aplicar porcentajes y tasas a la resolución de problemas cotidianos y financieros, valorando la oportunidad de utilizar la hoja de cálculo en función de la cantidad y complejidad de los números.	9	2	9	5	7	7	2	6	5		
7. Resolver problemas de las ciencias y de la vida cotidiana cuyo planteamiento requiere una ecuación de primer grado o un sistema de dos ecuaciones con dos incógnitas, mediante el manejo de expresiones algebraicas sencillas o mediante métodos numéricos o gráficos, que facilitan las nuevas tecnologías, y que conducen a la solución del problema planteado, comprobando la idoneidad de la solución.	10	3	10	7	5	5	0	6	4		
8. Utilizar instrumentos, fórmulas y técnicas apropiadas para obtener medidas indirectas en situaciones reales.	8	0	7	7	3	4	1	5	4		

9. Conocer y utilizar los conceptos y procedimientos básicos de la geometría analítica plana para representar, describir y analizar formas y configuraciones geométricas sencillas.	9	1	8	7	2	2	4	5	2
10. Identificar relaciones cuantitativas en una situación y determinar el tipo de función que puede representarlas.	6	2	6	2	1	2	0	4	2
11. Interpretar relaciones funcionales expresadas en forma de tabla, gráfica, expresión algebraica o enunciado, relacionar las distintas expresiones, presentar la información entre dos variables en función de los rasgos que la definen y que se quieren destacar, y extraer conclusiones sobre el fenómeno que representen. Determinar qué tipo de función puede representar una relación cuantitativa de una situación, el modelo funcional que se ajusta más a los datos de una relación cuantitativa, usando los recursos tecnológicos necesarios (calculadora gráfica, ordenador, etc.).	8	2	7	7	6	4	0	6	4
12. Representar gráficamente e interpretar las funciones constantes, lineales, afines o cuadráticas por medio de sus elementos característicos (pendiente de la recta, puntos de corte con los ejes, vértice y eje de simetría de la parábola).	8	2	8	6	4	1	1	4	3
13. Determinar e interpretar las características básicas (puntos de corte con los ejes, intervalos de crecimiento y decrecimiento, máximos y mínimos, continuidad, simetrías y periodicidad) que permitan evaluar el comportamiento de una gráfica sencilla.	9	1	9	7	5	2	0	5	4
14. Elaborar e interpretar informaciones estadísticas presentadas en tablas y gráficas, y calcular y analizar los parámetros estadísticos más usuales, con medios tecnológicos (calculadoras, ordenadores, etc.).	9	3	8	8	9	7	0	6	3
15. Asignar e interpretar la frecuencia y la probabilidad en fenómenos aleatorios de forma empírica, como resultado de recuentos, por medio del cálculo o por otros medios.	8	4	8	7	1	3	0	6	4
AÑADIR ALGÚN OTRO CRITERIO DE EVALUACIÓN SI LO CREE CONVENIENTE	RAZONAR Y RELACIONAR CON UNA O VARIAS COMPETENCIAS BÁSICAS								

CASTELLANO										
MÉTODO DELPHI: OPINIÓN DE LOS EXPERTOS		OBJETIVOS CASTELLANO								
ITEM	BÁSICO/NO BÁSICO	BÁSICO: COMPETENCIAS RELACIONADAS								NO BÁSICO: RAZONAMIENTO
		1	2	3	4	5	6	7	8	
Objetivos del curriculum prescrito de 4º ESO, Mínimos 4º ESO, 2º PDC y 2º PCPI	Básico: S No Básico: N	Especificar una o más de ellas mediante el número asignado. 1.En comunicación lingüística 2. Matemática 3.En el conocimiento y la interacción con el mundo físico 4.Tratamiento de la información y competencia digital 5.Social y ciudadana 6. Cultural y artística 7. Aprender a aprender 8. Autonomía e iniciativa personal								Razonar la respuesta en caso de no básico
1. Comprender discursos orales y escritos para la adquisición de conocimientos relevantes a partir de diversas fuentes. Se pondrá el énfasis no sólo en el producto de la comprensión sino también en las estrategias que posibilitan y regulan el proceso.	10	10	1	4	2	3	1	3	4	
2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.	10	10	0	1	0	7	0	2	5	
3. Usar la lengua y desarrollar las habilidades implicadas en la interacción verbal para promover una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.	10	10	1	3	0	9	1	4	6	
4. Reconocer las diversas tipologías de los textos escritos, incluidas sus estructuras formales, mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral, así como el uso correcto de los mismos.	8	8	0	3	0	4	1	2	2	
5. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.	9	7	1	3	4	1	2	4	1	
6. Conocer y valorar como patrimonio de todos los españoles la riqueza lingüística y cultural de España, y considerar, adecuadamente y con respeto, las diferentes situaciones que originan las lenguas en contacto en las comunidades bilingües.	9	6	1	2	0	7	7	0	1	
7. Aprender las extraordinarias posibilidades que ofrece el castellano como lengua común para todas y todos los españoles y para las ciudadanas y ciudadanos de los países de habla castellana, en tanto que vehículo de comunicación y vertebración de una de las comunidades culturales más importantes del mundo.	5	6	0	1	0	5	3	0	0	

8. Conocer las diferentes manifestaciones y variedades del castellano, derivadas de su expansión por España y América, valorando la unidad esencial de la lengua común para todos los hablantes del idioma.	2	2	0	0	0	2	0	0	0
9. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.	5	5	0	2	0	5	1	0	2
10. Utilizar un metalenguaje gramatical básico para la comunicación en clase en relación con las actividades de comprensión y producción de textos. El uso del metalenguaje se referirá a todos los componentes de un texto: pragmático, discursivo, gramatical y ortográfico.	2	2	0	0	1	1	0	0	1
11. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.	10	9	0	0	1	1	1	6	4
12. Comprender textos literarios utilizando los conocimientos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos. Apreciar sus posibilidades comunicativas para la mejora de la producción personal.	8	7	0	2	0	2	5	0	3
13. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales	7	6	0	1	0	1	6	0	4
14. Establecer relaciones entre obras, autores y movimientos que constituyan un referente clave en la historia del arte y de la literatura y, los elementos más destacados del contexto social e histórico en que aparecen, valorando las obras relevantes como muestras destacadas del patrimonio cultural	3	3	0	0	0	1	2	1	0
15. Utilizar la lectura como fuente de disfrute, información y aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico, cultural y personal.	9	8	0	3	0	1	7	5	7
16. Aprender y utilizar técnicas sencillas de manejo de la información: búsqueda, elaboración y presentación, con ayuda de los medios tradicionales y de las nuevas tecnologías.	10	8	0	2	7	4	0	7	5
17. Utilizar con progresiva autonomía los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.	8	5	1	3	5	4	0	4	6
18. Afianzar el dominio verbal y escrito del vocabulario básico dominando progresivamente el orden alfabético en las diferentes situaciones que exigen estas destrezas.	4	4	0	2	0	1	0	3	3
19. Desarrollar una actitud crítica hacia los distintos tipos de mensajes gráficos, plásticos y visuales, reconociendo e interpretando sus formas de expresión, distinguiendo su adecuación a las necesidades expresivas y reflexionando sobre su incidencia en la vida cotidiana	6	2	1	3	3	2	3	3	4
20. Desarrollar la capacidad de observación y pensamiento crítico.	10	7	1	5	1	4	4	7	9
21. Aprender a trabajar por objetivos y proyectos, así como asumir y colaborar en el trabajo en grupo como un medio de aprender mediante la confrontación y el debate de opiniones.	8	4	1	2	1	4	1	7	8
22. Mostrar una actitud abierta hacia el conocimiento, como algo que se construye socialmente a partir de sucesivos planteamientos de problemas e interrogantes.	6	2	0	1	0	3	0	3	1
23. Desarrollar actitudes críticas y comportamientos favorables hacia los problemas sociales actuales: salud, medioambiente, igualdad de género y convivencia pacífica.	9	2	1	3	1	9	1	6	6
24. Fomentar la autoestima y la resolución de conflictos dentro del aula y del centro.	8	2	1	1	1	7	1	4	7

25. Aprender a trabajar en equipo desarrollando actitudes de respeto, diálogo, cooperación, tolerancia y solidaridad.	9	2	0	2	0	8	0	6	7	
AÑADIR ALGÚN OTRO OBJETIVO BÁSICO SI LO CREE CONVENIENTE	RAZONAR Y RELACIONAR CON UNA O VARIAS COMPETENCIAS									

MÉTODO DELPHI: OPINIÓN DE LOS EXPERTOS		CONTENIDOS CASTELLANO									
ITEM	BÁSICO/NO BÁSICO	BÁSICO: COMPETENCIAS RELACIONADAS								NO BÁSICO: RAZONAMIENTO	
		1	2	3	4	5	6	7	8	Razonar la respuesta en caso de no básico	
Contenidos del currículum prescrito de 4º ESO, Mínimos 4º ESO, 2º PDC y 2º PCPI	Básico: S No Básico: N	Especificar una o más de ellas mediante el número asignado. 1.En comunicación lingüística 2. Matemática 3.En el conocimiento y la interacción con el mundo físico 4.Tratamiento de la información y competencia digital 5.Social y ciudadana 6. Cultural y artística 7. Aprender a aprender 8. Autonomía e iniciativa personal									
1. Interpretación y comparación de las principales técnicas y lenguajes utilizados en los medios de comunicación social (prensa, radio, televisión, publicidad, etc.), a fin de ampliar las habilidades discursivas y de desarrollar una actitud crítica ante los mensajes procedentes de estos medios argumentativos).	7	6	0	2	4	6	0	2	3		
2.Mediación para asegurar el éxito de la comunicación oral y escrita. Actuación como intermediario entre los interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa. Utilización de la interpretación oral y la traducción escrita, así como saber hacer resúmenes y paráfrasis de la lengua del emisor cuando el receptor no comprende el mensaje original. Utilización de los elementos no verbales de la comunicación para la comprensión perfecta de cualquier interlocutor.	8	8	1	3	1	7	2	4	6		
3. Estructuras expositivas (conferencia, currículum, instancia, carta, correo electrónico, disposiciones legales, contratos, correspondencia institucional, folletos, mapas conceptuales, etc.).	10	10	1	5	2	4	0	4	6		
4. Estructuras argumentativas (reclamación, recurso, editorial, columna de opinión, debate, correspondencia comercial, etc.).	10	10	1	6	1	8	4	6	6		
5. Reconocimiento y utilización de algunas formas de expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo y argumentativo: la duda, la certeza, la probabilidad y la obligación.	6	5	1	0	0	4	1	2	0		
6. Reconocimiento y uso de algunas formas deícticas de persona en los textos de carácter expositivo y argumentativo: uso de la forma genérica “se”, identificación de las variaciones en relación con las situaciones de comunicación.	2	2	1	1	0	0	0	0	0		
7. Comprensión con objetivos de escucha, como un medio para obtener información, de textos procedentes de radio y televisión como noticias, reportajes y entrevistas	6	6	0	2	1	4	2	3	5		
8. Comprensión con un guión previo, de exposiciones o conferencias realizadas en el ámbito académico relacionadas con contenidos del ámbito	8	7	2	2	1	3	1	4	2		

9. Exposición de la información tomada de varios medios de comunicación acerca de un mismo tema de actualidad, contraste de los diferentes puntos de vista y las opiniones expresadas por dichos medios, con respeto a las normas que rigen la interacción oral.	9	9	0	3	2	7	4	6	4	
10. Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como soporte en las exposiciones orales.	9	6	0	2	9	1	2	3	5	
11. Participación oral en situaciones de comunicación propias del ámbito académico, como son el trabajo en grupo, las puestas en común y la exposición de las dudas y dificultades sobre las tareas realizadas.	10	10	2	2	3	6	2	4	7	
12. Adquisición de técnicas y mecanismos tendentes a afianzar el sentido de grupo, favorecer la relación interpersonal y la convivencia, y contribuir a la ocupación consciente del tiempo libre, a través de intercambios comunicativos.	8	2	0	0	0	6	0	3	8	
13. Conocimiento y uso de las estrategias y las normas para el intercambio comunicativo: escucha atenta, exposición clara, respeto del turno de palabra; participación mediante aportaciones, control de la impulsividad, comentarios orales y juicio personal que respete las sensaciones, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de las otras y los otros, y atención a las fórmulas de cortesía.	10	8	1	2	1	8	3	5	7	
14. Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular la propia conducta.	8	8	1	2	0	4	0	2	7	
15. Comprender textos pertenecientes a la comunicación interpersonal y con las instituciones: correspondencia comercial e institucional, contratos de trabajo, currículum personal, etc	9	9	2	2	0	2	0	3	5	
16. Comprensión de textos de los medios de comunicación especialmente los géneros de opinión: editorial, columna, entrevista, cartas al director, publicidad.	4	4	0	2	1	2	0	3	2	
17. Comprensión de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios, y otras fuentes de información, como enciclopedias y páginas web educativas, incluyendo fragmentos de ensayos.	9	9	2	4	6	4	3	6	4	
18. Tratamiento reflexivo y crítico en la comprensión de la información que suponga cualquier tipo de discriminación.	5	4	1	2	2	5	2	3	4	
19. Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales, como participación en foros, solicitudes e instancias, reclamaciones, currículum vitae y folletos.	9	9	0	2	1	4	3	3	3	
20. Composición de textos propios de los medios de comunicación como cartas al director y artículos de opinión (editoriales y columnas), destinados a un soporte escrito o digital.	6	6	0	2	1	5	0	2	5	
21. Composición, en soporte de papel y digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente textos expositivos, explicativos y argumentativos, elaborados a partir de la información obtenida en diversas fuentes y organizada mediante esquemas, mapas conceptuales y resúmenes, así como la elaboración de proyectos de aprendizaje e informes sobre tareas.	10	10	2	4	4	2	3	6	2	
22. Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias y los conocimientos propios y como forma de regular la conducta.	9	8	1	5	3	4	3	2	8	
23. Conocimiento de la diversidad lingüística de España (lenguas y dialectos).	8	7	0	2	0	5	3	1	0	
24. Situación actual del castellano en el mundo. El español de América.	7	6	0	2	0	1	3	1	0	

25. Principales fenómenos lingüísticos de las variantes geográficas del castellano: seseo, ceceo, yeísmo, voseo, etc.	3	3	0	1	0	0	0	0	0	0
26. Concienciación sobre el valor de la lengua propia como vehículo de identidad cultural.	3	3	0	0	0	3	0	1	2	
27. Respeto por las sensaciones y por los sentimientos, las experiencias, las ideas, las opiniones y los conocimientos expresados por los hablantes de otras lenguas.	9	7	0	0	0	6	1	1	7	
28. Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias lingüísticas, culturales, étnicas o de género.	8	6	1	2	2	8	2	3	6	
29. Adopción de una actitud favorable a la comunicación respetuosa, fluida y gratificante, superando estereotipos y prejuicios socio-lingüísticos respecto a la valía e importancia sociocultural de las diversas lenguas, así como de sus variedades dialectales.	9	7	0	2	0	8	1	1	6	
30. Conciencia positiva de la diversidad lingüística y cultural existente en el contexto social y escolar, como manifestación enriquecedora a la que se aporta y de la que se participa; condición necesaria para la adecuada integración de las personas procedentes de otros países, sociedades y culturas.	8	6	0	0	0	7	3	2	5	
31. Abreviaturas, acrónimos y siglas.	5	5	0	0	0	1	0	1	0	
32. Uso reflexivo de las normas ortográficas.	7	7	0	0	0	2	0	0	1	
33. Conocimiento de las normas ortográficas, empleo de los términos apropiados en la explicación sobre el uso (sílabas tónicas, tilde diacrítica, etc.). Aprecio por su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística en los escritos.	9	9	0	0	0	2	0	1	1	
34. Reconocimiento de los diferentes registros que inciden en el uso de la lengua en diversos ámbitos de uso de la lengua y uso adecuado del registro a la situación comunicativa.	7	7	0	1	1	3	0	0	3	
35. Principales problemas sintácticos y morfológicos.	6	6	0	0	1	1	0	1	1	
36. La concordancia y el orden	8	8	0	0	1	2	0	1	1	
37. Lectura en voz alta: el verso. Pausas, entonación y expresividad.	9	9	1	2	1	2	1	1	2	
38. Léxico: préstamos.	4	4	0	0	0	1	0	0	0	
39. Texto y discurso. Uso de los principales marcadores.	5	5	0	0	0	0	0	0	0	
40. Reconocimiento de los esquemas semántico y sintáctico de la oración, construcción y transformación de enunciados de acuerdo con estos esquemas. Uso de la terminología sintáctica necesaria en las actividades: enunciado, frase y oración; sujeto y predicado; predicado nominal y predicado verbal; sujeto, verbo y complementos; agente, causa y paciente; oración impersonal; oración activa y oración pasiva; oración transitiva e intransitiva; complemento directo, indirecto, de régimen, circunstancial, agente y atributo; oraciones subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales.	3	3	0	1	0	1	0	1	1	
41. Identificación y uso de distintos procedimientos de conexión en los textos, con especial atención a conectores de causa, consecuencia, condición e hipótesis con la finalidad de comprender y expresar las relaciones que se establecen entre las ideas de un texto.	9	9	0	1	0	0	0	3	1	
42. Reconocimiento y uso coherente de la correlación temporal en la coordinación y subordinación de oraciones y en el discurso relatado (paso de estilo directo a indirecto).	5	5	0	0	0	0	0	0	1	

43. Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado y empleo de los siguientes términos: aposición; adjetivo y oración de relativo explicativos; construcción de participio y de gerundio; oración coordinada copulativa, disyuntiva, adversativa y consecutiva; oración subordinada causal, consecutiva, condicional y concesiva.	6	6	0	0	0	1	0	0	0
44. Formación del léxico: voces patrimoniales, préstamos y neologismos.	4	4	0	0	0	3	0	0	0
45. Locuciones y frases hechas.	8	8	0	0	0	0	0	0	1
46. Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios de la lengua (gramaticales, semánticas, de registro y normativa).	4	4	0	0	0	1	0	3	1
47. Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas.	9	7	0	2	1	4	8	6	8
48. Lectura de textos de las literaturas de las lenguas constitucionales y de la literatura occidental.	10	8	0	0	0	3	8	6	5
49. Conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la historia de la literatura desde el siglo XIX hasta la actualidad relacionándolos con las obras comentadas.	8	7	0	0	0	1	5	2	0
50. Acercamiento a algunas autoras y autores relevantes de las literaturas de las lenguas constitucionales y de la literatura europea desde el siglo XIX hasta la actualidad.	3	2	0	0	0	1	2	1	0
51. Lectura comentada y recitado de poemas contemporáneos, con especial atención a las aportaciones del simbolismo y las vanguardias al lenguaje poético; valoración de la función de los elementos simbólicos y de los recursos retóricos y métricos en el poema.	6	5	0	0	0	0	3	1	3
52. Lectura comentada de novelas y relatos escritos desde el siglo XIX hasta la actualidad, que ofrezcan distintas estructuras y voces narrativas.	8	7	0	0	0	1	6	3	3
53. Lectura comentada y dramatizada de breves piezas teatrales contemporáneas, o de fragmentos, reconociendo las características del texto dramático. Diferenciación de los principales subgéneros literarios a través de las lecturas comentadas	9	8	0	0	0	1	8	1	5
54. Contacto, a través de la lectura, con las autoras y autores de literatura juvenil y general más relevantes de la propia cultura y de la cultura universal, tanto clásica como moderna.	8	7	0	2	1	4	7	2	5
55. Fomento de la lectura a través del contacto con autoras y autores en visitas al centro, lectura de reseñas y participación en otras actuaciones de animación lectora (presentaciones de libros, sesiones de libro-fórum, etc.) para consolidar el hábito lector. Formar las preferencias personales, con sentido crítico, en la selección de libros y gusto por compartir sentimientos y emociones suscitados por la experiencia lectora.	9	8	0	2	1	4	8	2	5
56. Composición de textos de intención literaria y elaboración de trabajos sobre lecturas.	9	8	0	0	0	0	8	3	4
57. La literatura del siglo XIX: Romanticismo y Realismo. Características generales y particulares.	5	3	0	0	0	0	5	1	0
58. La literatura romántica: José de Espronceda y Gustavo Adolfo Bécquer.	4	4	0	0	0	0	3	1	1
59. La narrativa realista: Benito Pérez Galdós, Leopoldo Alas Clarín y Vicente Blasco Ibáñez.	4	4	0	0	0	0	3	1	1
60. El Siglo XX. Características generales y particulares.	4	4	0	0	0	0	3	1	1
61. Modernismo y generación del 98. Rubén Darío.	5	4	0	0	0	0	4	1	1
62. La generación del 27.	5	4	0	0	0	0	4	1	1

63. Miguel Hernández.	4	4	0	0	0	0	2	1	1	
64. Los exilios: Max Aub, Juan Gil-Albert y Juan Chabás.	2	2	0	0	0	0	2	0	0	
65. La literatura contemporánea.	4	3	0	0	0	0	4	1	1	
66. Técnicas de búsqueda de información en soportes tradicionales (fichas, bibliotecas, etc.) y en nuevos soportes (CD-ROM, DVD, Internet, etc.).	10	6	0	1	8	0	1	8	7	
67. Utilización de las bibliotecas y de las tecnologías de la información y la comunicación de forma autónoma para la localización, selección y organización de información. Utilización de la biblioteca del centro, de las del entorno y de bibliotecas virtuales.	10	6	0	1	8	0	0	8	7	
68. Uso con autonomía de diccionarios y correctores ortográficos sobre textos en soporte digital.	10	6	0	1	9	1	0	5	5	
69. Presentación de la información. Tratamiento informático de textos.	6	3	0	0	6	0	0	2	3	
70. Interés por la buena presentación de los textos escritos, tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas (titulación, espacios, márgenes, párrafos, etc.).	9	8	1	1	6	1	1	3	5	
71. Contextualización de la lectura: establecer la intención lectora en un contexto de aprendizaje creado en el aula y ser capaz de darse objetivos de lectura.	6	6	0	0	0	2	1	4	3	
72. Relacionar la información del texto según el género y los tipos de secuencias textuales que lo componen.	4	4	0	0	0	0	1	1	0	
73. La interpretación oral de símbolos, imágenes, planos y gráficos sencillos.	8	5	2	2	0	3	0	3	1	
74. Selección entre los distintos lenguajes gráficos, plásticos y visuales, del más adecuado a las necesidades de expresión, integrando, si es necesario, dos o más lenguajes en las producciones creativas.	8	3	0	1	3	4	4	2	2	
75. Comprensión de las relaciones del lenguaje visual y plástico con otros lenguajes, escogiendo la fórmula expresiva más adecuada en función de las necesidades y posibilidades de comunicación.	4	1	0	0	1	1	3	2	1	
AÑADIR ALGÚN OTRO CONTENIDO BÁSICO SI LO CREE CONVENIENTE	RAZONAR Y RELACIONAR CON UNA O VARIAS COMPETENCIAS									

MÉTODO DELPHI: OPINIÓN DE LOS EXPERTOS		CRITERIOS DE EVALUACIÓN CASTELLANO									
ITEM	BÁSICO/NO BÁSICO	BÁSICO: COMPETENCIAS RELACIONADAS								NO BÁSICO: RAZONAMIENTO	
		1	2	3	4	5	6	7	8	Razonar la respuesta en caso de no básico	
Criterios de evaluación del curriculum prescrito de 4º ESO, Mínimos 4º ESO, 2º PDC y 2º PCPI	Básico: S No Básico: N	Especificar una o más de ellas mediante el número asignado. 1.En comunicación lingüística 2. Matemática 3.En el conocimiento y la interacción con el mundo físico 4.Tratamiento de la información y competencia digital 5.Social y ciudadana 6. Cultural y artística 7. Aprender a aprender 8. Autonomía e iniciativa personal									
1. Comprender instrucciones y normas que regulan la interacción verbal del aula; seguir las explicaciones de clase y ser capaz de verbalizarlas en apuntes, notas; extraer las ideas básicas de noticias, reportajes, exposiciones y conferencias.	10	10	3	5	5	4	3	7	7		
2. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión autónoma de los textos.	8	7	2	2	2	1	1	6	6		
3. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra; organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.	10	10	1	4	1	10	1	5	6		
4. Hacer uso de la mediación para asegurar el éxito de la comunicación oral y escrita. Actuar como intermediario entre los interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa. Utilizar la interpretación oral y la traducción escrita, así como saber hacer resúmenes y paráfrasis de la lengua del emisor cuando el receptor no comprende el mensaje original. Utilizar los elementos no verbales de la comunicación para la comprensión perfecta de cualquier interlocutor.	9	8	3	4	1	4	2	5	6		
5. Sintetizar oralmente el sentido global de textos escritos, de diferente tipo y distinto nivel de formalización, identificar sus intenciones, diferenciar las ideas principales y secundarias, reconocer posibles incoherencias o ambigüedades en el contenido, y aportar una opinión personal.	10	10	3	3	2	6	2	6	4		
6. Elaborar el resumen de una exposición o debate oral sobre un tema específico y conocido; reflejar los principales argumentos y puntos de vista de los participantes.	9	9	0	3	1	6	3	5	2		

7. Realizar presentaciones orales claras, ordenadas y bien estructuradas sobre temas relacionados con la actividad académica o la actualidad social, política o cultural que admitan diferentes puntos de vista y diversas actitudes ante ellos, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. Ajustarse a un plan o guión previo, seguir un orden lógico en la presentación de las informaciones y argumentos. Adecuar el lenguaje utilizado a la situación comunicativa y al contenido, con el fin de mantener la atención del receptor.	10	10	2	6	6	8	4	6	3
8. Identificar y contrastar el propósito en textos escritos del ámbito público y de los medios de comunicación; comprender instrucciones que regulan la vida social y procesos de aprendizaje complejos; inferir el tema general y temas secundarios; distinguir cómo se organiza la información; contrastar explicaciones y argumentos y juzgar la eficacia de los procedimientos lingüísticos usados.	10	9	0	3	2	7	0	5	7
9. Comprender y producir mensajes en los que se integren, el lenguaje verbal y lenguajes no verbales (icónico, gestual, musical), atendiendo a las principales características de la situación de comunicación y utilizando los procedimientos expresivos de los diferentes códigos	10	7	0	1	5	7	3	3	2
10. Identificar en textos orales, escritos y en medios audiovisuales de distinto tipo, imágenes y expresiones que denoten alguna forma de discriminación social, étnica, sexual, etc., utilizando los lenguajes como medios de resolución de conflictos interpersonales.	6	6	1	2	1	6	1	2	6
11. Integrar informaciones procedentes de diferentes textos sobre un tema, con el fin elaborar un texto de síntesis en el que se reflejen tanto las principales informaciones y puntos de vista encontrados como el punto de vista propio.	9	9	0	0	5	4	0	3	6
12. Crear textos escritos de diferente tipo (narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos), en soporte de papel y digital; adecuar el registro a la situación comunicativa; utilizar su estructura organizativa, para ordenar las ideas con claridad y de forma coherente; enlazar los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, con un vocabulario rico y variado; respetar los criterios de corrección gramatical y ortográfica. Valorar la importancia de planificación y revisión del texto.	10	10	1	1	7	2	1	5	6
13. Identificar, respetar y valorar las diferentes lenguas y variedades dialectales del estado, en relación con las manifestaciones históricas, sociales y culturales.	7	5	0	1	0	7	3	3	3
14. Identificar los rasgos lingüísticos propios de distintos usos geográficos, sociales y estilísticos de las lenguas, mediante la observación directa y la comparación de producciones diversas	5	6	0	0	2	4	2	2	2
15. Conocer y usar una terminología lingüística adecuada en las actividades de reflexión sobre el uso.	5	5	0	0	0	1	0	3	3
16. Reconocer las diferentes unidades de la lengua, sus combinaciones y, en su caso, la relación entre ellas y sus significados. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos, y para la composición y revisión autónoma de los textos.	5	5	0	0	2	0	0	4	0
17. Identificar el género al que pertenece un texto literario leído en su totalidad; reconocer los elementos estructurales básicos y los grandes tipos de recursos lingüísticos; emitir una opinión personal; utilizar estos conocimientos en la producción de textos de intención literaria.	9	9	0	0	2	1	4	4	2

18. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo especialmente a las innovaciones de los géneros y de las formas (versificación y lenguaje) en la literatura contemporánea.	9	9	0	0	0	0	5	1	3
19. Exponer una opinión sobre la lectura personal de una obra completa o fragmentos de cierta extensión, adecuada a la edad y relacionada con los periodos literarios estudiados teniendo en cuenta su pertenencia a un género determinado, el reconocimiento de los elementos estructurales básicos y los grandes tipos de recursos lingüísticos.	9	9	1	1	1	2	3	3	5
20. Explicar relaciones entre las obras leídas y comentadas, el contexto histórico y literario en que aparecen y las autoras y autores más relevantes desde el siglo XIX hasta la actualidad, mediante un trabajo personal de información y de síntesis, exponiendo una valoración personal, o de imitación y recreación, en soporte de papel y digital.	5	3	0	1	2	1	5	1	0
21. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo especialmente a las innovaciones de los géneros y de las formas (versificación y lenguaje) en la literatura contemporánea.	3	3	0	0	0	0	2	0	2
22. Establecer relaciones entre obras, autoras y autores, y movimientos que constituyen un referente clave en la historia de la literatura de los siglos XIX y XX –incluidos los de las lenguas constitucionales y de la literatura occidental– y los elementos más destacados del contexto cultural, social e histórico en que aparecen.	3	2	0	0	1	2	1	0	0
23. Planificar y llevar a cabo, individualmente o en equipo, la consulta de diversas fuentes de información, mediante el manejo de índices, fichas y otros sistemas de clasificación, en el marco de trabajos sencillos de investigación. Obtener información concreta y relevante sobre temas de interés previamente delimitados a partir de las consultas de diversas fuentes (encuestas, cuestionarios, documentos, escritos, etc.) elaborando la información recogida, sacando conclusiones y presentando esta información de forma verbal y gráfica	10	7	0	1	7	4	0	9	8
24. Identificar en textos orales y escritos imágenes y expresiones que denoten alguna forma de discriminación (de género, social, relacionada con el grupo étnico, etc.), evitar el uso de las mismas y utilizar el lenguaje como medio de resolución de conflictos.	6	4	0	0	1	5	1	3	2
25. Identificar los principales recursos utilizados por los medios de comunicación para la elaboración y difusión de informaciones y de opiniones.	8	3	0	5	6	3	0	1	1
AÑADIR ALGÚN OTRO CRITERIO DE EVALUACIÓN SI LO CREE CONVENIENTE	RAZONAR Y RELACIONAR CON UNA O VARIAS COMPETENCIAS BÁSICAS								
26 Utilizar la biblioteca como medio de consulta para obtener información y fomentar la lectura	7	7	1	2	3	3	3	6	7
27 Elaborar diferentes tipos de textos escritos según la finalidad	7	7	1	2	1	2	2	6	6
28 Fomentar la creatividad e imaginación en la expresión escrita	5	5	0	0	1	1	3	3	3
29 Comparar y emitir juicio crítico y opinión acerca de textos escritos	8	8	0	2	2	2	2	6	8

ANEXO 9

Tablas de objetivos de matemáticas

OBJETIVOS DE MATEMÁTICAS

Tabla 1. Objetivos legislación de matemáticas.

ESO	1. Mejorar la capacidad de pensamiento reflexivo e incorporar al lenguaje y modos de argumentación las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto en los procesos matemáticos o científicos como en los distintos ámbitos de la actividad humana, con el fin de comunicarse de manera clara, concisa y precisa.
MÍNIMOS	<i>1. Mejorar la capacidad de pensamiento reflexivo e incorporar al lenguaje y modos de argumentación las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto en los procesos matemáticos o científicos como en los distintos ámbitos de la actividad humana.</i>
PDC	<i>1. Comprender y utilizar las estrategias, los conceptos básicos y modos de argumentación de las Ciencias de la naturaleza y de las Matemáticas tanto en los procesos matemáticos o científicos como en los distintos ámbitos de la actividad humana, para interpretar los fenómenos naturales, así como para analizar y valorar las repercusiones de desarrollos tecnocientíficos y sus aplicaciones.</i> <i>2. Comprender y expresar mensajes con contenido científico utilizando el lenguaje oral y escrito con propiedad, interpretar diagramas, gráficas, tablas y expresiones matemáticas elementales, así como comunicar a otros argumentaciones y explicaciones en el ámbito de la ciencia</i>
PCPI	24. Incorporar al lenguaje y a las formas de argumentación habituales distintas formas de expresión matemática para poder comunicarse de manera precisa y rigurosa, identificando los elementos lingüísticos, matemáticos y estadísticos básicos presentes en la información, analizando críticamente las funciones que desempeñan y sus aportaciones para una mejor comprensión de los mensajes.
ESO	2. Aplicar con soltura y adecuadamente las herramientas matemáticas adquiridas a situaciones de la vida diaria.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación

PDC	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	<p>27. Utilizar los campos numéricos y dominar los mecanismos operativos básicos a fin de resolver situaciones problemáticas cotidianas, realizando los cálculos apropiados a cada situación.</p> <p>19. Adquirir el valor conceptual e instrumental de los números, utilizándolos correctamente e introducirse en el análisis de la dimensión matemática de la realidad y de la evolución histórica del lenguaje matemático, de manera que se alcance el concepto de las operaciones básicas a través de situaciones vivenciales concretas.</p>
ESO	3. Reconocer y plantear situaciones susceptibles de ser formuladas en términos matemáticos, elaborar y utilizar diferentes estrategias para abordarlas y analizar los resultados utilizando los recursos más apropiados.
MÍNIMOS	2. Reconocer y plantear situaciones susceptibles de ser formuladas en términos matemáticos, elaborar y utilizar diferentes estrategias para abordarlas y analizar los resultados utilizando los recursos más apropiados.
PDC	<i>3. Reconocer y plantear situaciones susceptibles de ser formuladas en términos científicos y matemáticos, elaborar y utilizar diferentes estrategias para abordarlas y analizar los resultados utilizando los recursos más apropiados.</i>
PCPI	20. Plantear y resolver problemas sencillos de la vida cotidiana utilizando procedimientos matemáticos de forma que sea posible identificar, plantear y resolver interrogantes y problemas a partir de la experiencia.
ESO	4. Detectar los aspectos de la realidad que sean cuantificables y que permitan interpretarla mejor: utilizar técnicas de recogida de la información y procedimientos de medida, realizar el análisis de los datos mediante el uso de distintas clases de números y la selección de los cálculos apropiados, todo ello de la forma más adecuada, según la situación planteada.
MÍNIMOS	3. Cuantificar aquellos aspectos de la realidad que permitan interpretarla mejor: utilizar técnicas de recogida de la información y procedimientos de medida, realizar el análisis de los datos mediante el uso de distintas clases de números y la selección de los cálculos apropiados a cada situación.

<p>PDC</p> <p>PCPI</p>	<p>4. <i>Cuantificar aquellos aspectos de la realidad que permitan interpretarla mejor: utilizar técnicas de recogida de la información y procedimientos de medida, realizar el análisis de los datos mediante el uso de distintas clases de números y la selección de los cálculos apropiados a cada situación..... (La continuación corresponde al objetivo del aula ordinaria 7)</i></p> <p>26. Utilizar técnicas sencillas de recogida y clasificación de datos sobre temas de interés y situaciones diversas, siendo capaz de representar la información de forma verbal, gráfica y numérica y de formarse un juicio sobre la misma.</p>
<p>ESO</p> <p>MÍNIMOS</p> <p>PDC</p> <p>PCPI</p>	<p>5. Identificar los elementos matemáticos (datos estadísticos, geométricos, gráficos, cálculos, etc.) presentes en los medios de comunicación, Internet, publicidad u otras fuentes de información, analizar críticamente las funciones que desempeñan estos elementos matemáticos y valorar su aportación para una mejor comprensión de los mensajes.</p> <p>4. Identificar los elementos matemáticos (datos estadísticos, geométricos, gráficos, cálculos, etc.) presentes en los medios de comunicación, Internet, publicidad u otras fuentes de información, analizar críticamente las funciones que desempeñan estos elementos matemáticos y valorar su aportación para una mejor comprensión de los mensajes.</p> <p>5. <i>Obtener información sobre temas científicos, utilizando distintas fuentes, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, y emplearla, valorando su contenido, para fundamentar y orientar trabajos sobre temas científicos.</i></p> <p>6. <i>Identificar los elementos científicos y matemáticos (informaciones, datos estadísticos, geométricos gráficos, cálculos, etc.), presentes en los medios de comunicación, Internet, publicidad u otras fuentes de información, analizar críticamente las funciones que desempeñan y valorar su aportación para una mejor comprensión de los mensajes.</i></p> <p>No aparece en la legislación.</p>

ESO	6. Identificar las formas planas o espaciales que se presentan en la vida diaria y analizar las propiedades y relaciones geométricas entre ellas; adquirir una sensibilidad progresiva ante la belleza que generan.
MÍNIMOS	5. Identificar las formas y relaciones espaciales que se presentan en la vida cotidiana, analizar las propiedades y relaciones geométricas implicadas y ser sensible a la belleza que generan al tiempo que estimulan la creatividad y la imaginación.
PDC	<i>No aparece en la legislación.</i>
PCPI	22. Conocer los elementos fundamentales de la geometría y las principales figuras planas y realizar cálculos y medidas sobre ellas.
ESO	7. Utilizar de forma adecuada los distintos medios tecnológicos (calculadoras, ordenadores, etc.) tanto para realizar cálculos como para buscar, tratar y representar informaciones de índole diversa y también como ayuda en el aprendizaje.
MÍNIMOS	6. Utilizar de forma adecuada los distintos medios tecnológicos (calculadoras, ordenadores, etc.) tanto para realizar cálculos como para buscar, tratar y representar informaciones de índole diversa y también como ayuda en el aprendizaje.
PDC	<i>4 (...) así como usar de forma adecuada los distintos medios tecnológicos (calculadoras, ordenadores, etc.) tanto para realizar cálculos como para buscar, tratar y representar informaciones de índole diversa y también como ayuda en el aprendizaje.</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	8. Actuar ante los problemas que se plantean en la vida cotidiana de acuerdo con modos propios de la actividad matemática, tales como la exploración sistemática de alternativas, la precisión en el lenguaje, la flexibilidad para modificar el punto de vista o la perseverancia en la búsqueda de soluciones.

MÍNIMOS	7. Actuar ante los problemas que se plantean en la vida cotidiana de acuerdo con modos propios de la actividad matemática, tales como la exploración sistemática de alternativas, la precisión en el lenguaje, la flexibilidad para modificar el punto de vista o la perseverancia en la búsqueda de soluciones.
PDC	<p>9. <i>Comprender la importancia de utilizar los conocimientos de las Ciencias de la naturaleza y de las Matemáticas para satisfacer las necesidades humanas y participar en la necesaria toma de decisiones en torno a problemas locales y globales a los que nos enfrentamos.</i></p> <p>8. <i>Conocer y valorar las interacciones de la ciencia y la tecnología con la sociedad y el medio ambiente, con atención particular a los problemas a los que se enfrenta hoy la humanidad y la necesidad de búsqueda y aplicación de soluciones, sujetas al principio de precaución, para avanzar hacia un futuro sostenible</i></p>
PCPI	23. Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas, de forma individual y colectiva, en los diversos campos del conocimiento y la experiencia cotidiana, mediante procedimientos intuitivos y de razonamiento lógico, verbal y matemático.’
ESO	9. Elaborar estrategias personales para el análisis de situaciones concretas y la identificación y resolución de problemas, utilizando distintos recursos e instrumentos y valorando la conveniencia de las estrategias utilizadas en función del análisis de los resultados y de su carácter exacto o aproximado.
MÍNIMOS	8. Elaborar estrategias personales para el análisis de situaciones concretas y la identificación y resolución de problemas, utilizando distintos recursos e instrumentos y valorando la conveniencia de las estrategias utilizadas en función del análisis de los resultados y de su carácter exacto o aproximado.
PDC	7. <i>Aplicar, en la resolución de problemas, estrategias coherentes con los procedimientos de las Ciencias de la naturaleza y de las Matemáticas, tales como la discusión del interés de los problemas planteados la formulación de hipótesis o la exploración sistemática de alternativas, la elaboración de estrategias de resolución y de diseños experimentales, el análisis de resultados, la consideración de</i>

	<i>aplicaciones y repercusiones del estudio realizado y la búsqueda de coherencia global, que incluye, en su caso, la comprobación de las soluciones obtenidas.</i>
PCPI	25. Elaborar estrategias personales de resolución de problemas y expresar con claridad los pasos seguidos, valorando la importancia del proceso y su aplicación en diferentes contextos, desarrollando las destrezas cognitivas más relevantes que intervienen en la formación del pensamiento matemático.
ESO	10. Manifiestar una actitud positiva muy preferible a la actitud negativa ante la resolución de problemas y mostrar confianza en la propia capacidad para enfrentarse a ellos con éxito y adquirir un nivel de autoestima adecuado, que les permita disfrutar de los aspectos creativos, manipulativos, estéticos y utilitarios de las Matemáticas.
MÍNIMOS	9. Manifiestar una actitud positiva ante la resolución de problemas y mostrar confianza en la propia capacidad para enfrentarse a ellos con éxito y adquirir un nivel de autoestima adecuado que le permita disfrutar de los aspectos creativos, manipulativos, estéticos y utilitarios de las matemáticas.
PDC	<i>12. Manifiestar una actitud positiva ante la resolución de problemas y mostrar confianza en la propia capacidad para enfrentarse a ellos con éxito y adquirir un nivel de autoestima adecuado que le permita disfrutar de los aspectos creativos, manipulativos, estéticos y utilitarios de las Ciencias de la naturaleza y de las Matemáticas.</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	11. Integrar los conocimientos matemáticos en el conjunto de saberes que se van adquiriendo desde las distintas materias de modo que puedan emplearse de forma creativa, analítica y crítica.
MÍNIMOS	10. Integrar los conocimientos matemáticos en el conjunto de saberes que se van adquiriendo desde las distintas áreas de modo que puedan emplearse de forma creativa, analítica y crítica.

PDC	<i>11. Integrar los conocimientos de las Ciencias de la naturaleza y de las Matemáticas de modo que puedan emplearse de forma creativa, analítica y crítica.</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	12. Valorar las Matemáticas como parte integrante de nuestra cultura: tanto desde un punto de vista histórico como desde la perspectiva de su papel en la sociedad actual y aplicar las competencias matemáticas adquiridas para analizar y valorar fenómenos sociales como la diversidad cultural, el respeto al medio ambiente, la salud, el consumo, la igualdad entre los sexos o la convivencia pacífica.
MÍNIMOS	11. Valorar las matemáticas como parte integrante de nuestra cultura, tanto desde un punto de vista histórico como desde la perspectiva de su papel en la sociedad actual y aplicar las competencias matemáticas adquiridas para analizar y valorar fenómenos sociales como la diversidad cultural, el respeto al medio ambiente, la salud, el consumo, la igualdad de género o la convivencia pacífica.
PDC	<i>13. Valorar las Matemáticas y las Ciencias de la naturaleza como parte integrante de nuestra cultura, tanto desde un punto de vista histórico como desde la perspectiva de su papel en la sociedad actual y aplicar las competencias matemáticas y científicas adquiridas para analizar y valorar fenómenos sociales como la diversidad cultural, el respeto al medio ambiente, la salud, el consumo, la igualdad de género o la convivencia pacífica</i>
PCPI	No aparece en la legislación

Tabla 2. Objetivos de Educación Adultos-2º PCPI no relacionados con objetivos de 4º ESO¹

<p>18. Iniciarse en el cálculo mental con las operaciones básicas partiendo de procedimientos intuitivos propios de las personas adultas.</p> <p>21. Conocer los distintos sistemas de medida, así como los conceptos de proporcionalidad, tanto por ciento y representación gráfica de porcentajes, para entender su uso social.</p> <p>28. Conocer y utilizar procedimientos algebraicos elementales y los conceptos básicos de estadística y probabilidad que tengan una aplicación real y funcional.</p>
--

Tabla 3. Objetivos de 1º PCPI relacionados y no relacionados con objetivos de 4º ESO.

<p>1. Favorecer la utilización de mensajes científico-matemáticos, tanto en la forma oral como en la forma escrita de la lengua. Relacionado con objetivo 1 de ESO</p> <p>2. Utilizar técnicas y habilidades matemáticas para resolver, analizar y comprender tanto los problemas de la vida cotidiana, como del medio que nos rodea. Relacionado con objetivo 8 de ESO</p> <p>7. Aplicar estrategias coherentes en la resolución de problemas: hipótesis, cálculo, sistematización..., al mismo tiempo que se utilizan diferentes medios y tecnologías: calculadora científica, internet, ofimática. Relacionado con objetivo 7 y 9 de ESO.</p>

¹ Como ya habíamos indicado con anterioridad todos estos objetivos de 2º de PCPI no relacionados con los de 4º de ESO junto con el último de la tabla siguiente han sido presentados a la consideración de los expertos para determinar si son básicos o no lo son.

8. Aplicar métodos para la recogida de datos y ordenación de los mismos para su representación numérica y gráfica, sirviéndose de las herramientas necesarias: compás, regla, escuadra. **Relacionado con objetivo 4 de ESO.**

3. Planificar y participar en la realización de proyectos científicos, valorando y respetando las aportaciones de los diferentes integrantes del proyecto y asumiendo responsabilidades en una tarea de grupo.²

² Este objetivo aparece con fondo naranja por haber sido consensuado por los expertos a través de Delphi como no básico.

ANEXO 10

Tablas de objetivos de castellano

Tabla 1. Objetivos legislación de castellano

ESO	1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.
MÍNIMOS	1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.
<i>PDC</i>	<i>10. Comprender discursos orales y escritos para la adquisición de conocimientos relevantes a partir de diversas fuentes. Se pondrá el énfasis no sólo en el producto de la comprensión sino también en las estrategias que posibilitan y regulan el proceso.</i>
PCPI	6. Adquirir conceptos lingüísticos generales a fin de afianzar la comprensión y la expresión oral y escrita.
ESO	2. Utilizar el valenciano y el castellano para expresarse oralmente y por escrito, de forma coherente y adecuada en cada situación de comunicación y en los diversos contextos de la actividad social y cultural para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas, y para controlar la propia conducta.
MÍNIMOS	2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.
<i>PDC</i>	<i>15. Usar la lengua y desarrollar las habilidades implicadas en la interacción verbal para promover una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.</i>
PCPI	1. Leer, escribir y expresar oralmente informaciones, textos o cuestiones sencillas procedentes de diferentes situaciones comunicativas surgidas en el desarrollo de la vida cotidiana, e interpretar oralmente símbolos e imágenes sencillas.

ESO	3. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas funciones y situaciones de comunicación, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
MÍNIMOS	4. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
PDC	<i>15. Usar la lengua y desarrollar las habilidades implicadas en la interacción verbal para promover una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.</i>
PCPI	4. Desarrollar la capacidad comunicativa comprendiendo y produciendo de forma ordenada y clara mensajes orales y escritos en distintos contextos de comunicación y con diferentes intenciones expresivas
ESO	4. Reconocer las diversas tipologías de los textos escritos, incluidas sus estructuras formales, mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral, así como el uso correcto de los mismos.
MÍNIMOS	5. Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral.
PDC	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	5. Utilizar el valenciano y el castellano para adquirir nuevos conocimientos, para buscar, seleccionar y procesar información de manera eficaz en la actividad escolar y para redactar textos propios del ámbito académico.
MÍNIMOS	6. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.

PDC	<i>11. Utilizar la lengua para producir textos de géneros diferentes con el objetivo de comunicar oralmente o por escrito el conocimiento adquirido, para relacionarse con instituciones del entorno escolar y con intencionalidad literaria</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	6. Conocer y valorar como patrimonio de todos los españoles la riqueza lingüística y cultural de España, y considerar, adecuadamente y con respeto, las diferentes situaciones que originan las lenguas en contacto en las comunidades bilingües.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
PDC	<i>14. Conocer y valorar la realidad plurilingüe y pluricultural de España y las variantes de cada lengua, en especial los aspectos básicos de la situación sociolingüística y cultural en la Comunitat Valenciana.</i>
PCPI	3 Superar estereotipos y prejuicios en relación con las variedades dialectales de una misma lengua y respecto a la importancia sociocultural de las diversas lenguas. 15. Apreciar que el estudio de otras lenguas y sus culturas constituye un medio para conocer y valorar la multiculturalidad y favorecer el entendimiento intercultural e internacional socio-cultural de las diversas lenguas
ESO	7. Apreciar las extraordinarias posibilidades que ofrece el castellano como lengua común para todas y todos los españoles y para las ciudadanas y ciudadanos de los países de habla castellana, en tanto que vehículo de comunicación y vertebración de una de las comunidades culturales más importantes del mundo.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
PDC	<i>No aparece en la legislación</i>

PCPI	7. Concienciar acerca del valor de la propia lengua como vehículo de identidad cultural y utilizarla como instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes, el desarrollo del pensamiento y la comprensión y análisis de la realidad social, económica y cultural.
ESO	8. Conocer las diferentes manifestaciones y variedades del castellano, derivadas de su expansión por España y América, valorando la unidad esencial de la lengua común para todos los hablantes del idioma.
MÍNIMOS	3. Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores.
PDC	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	10. Analizar los diferentes usos sociales del valenciano y del castellano para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.
MÍNIMOS	12. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.
PDC	<i>13. Analizar y juzgar críticamente los diferentes usos sociales de la lengua, evitando los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor, mediante el reconocimiento del contenido ideológico del lenguaje en lo que respecta especialmente al género social, a la lengua que se habla y a las consideraciones racistas o clasistas.</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	12. Conocer los principios fundamentales de la gramática del valenciano y del castellano, reconociendo las diferentes unidades de la lengua y sus combinaciones.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación

PDC	<i>8. Utilizar un metalenguaje gramatical básico para la comunicación en clase en relación con las actividades de comprensión y producción de textos. El uso del metalenguaje se referirá a todos los componentes de un texto: pragmático, discursivo, gramatical y ortográfico.</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	13. Aplicar con cierta autonomía, los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección, tanto en valenciano como en castellano.
MÍNIMOS	11. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.
PDC	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	14. Comprender textos literarios utilizando los conocimientos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos. Apreciar sus posibilidades comunicativas para la mejora de la producción personal.
MÍNIMOS	9. Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.
PDC	<i>12. Interpretar textos literarios y valorar y disfrutar autónomamente de obras literarias pertenecientes a diferentes contextos históricos y culturales como una forma de placer y de acceso al conocimiento de la experiencia humana.</i>
PCPI	14. Establecer relaciones entre obras, autores y movimientos que constituyan un referente clave en la historia del arte y de la literatura y, los elementos más destacados del contexto social e histórico en que aparecen, valorando las obras relevantes como muestras destacadas del patrimonio cultural. 10. Desarrollar la capacidad para analizar y regular las producciones lingüísticas, utilizando las propias ideas y experiencias en la producción de textos de intención creativa y literaria.

ESO	15. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales
MÍNIMOS	10. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.
PDC	<i>12. Interpretar textos literarios y valorar y disfrutar autónomamente de obras literarias pertenecientes a diferentes contextos históricos y culturales como una forma de placer y de acceso al conocimiento de la experiencia humana.</i>
PCPI	13. Comprender la función de la literatura como instrumento de transmisión y creación cultural y como expresión histórico-social, mostrando una actitud crítica y descubriendo que su lectura puede ser fuente de ampliación de experiencias, disfrute personal y estímulo para la escritura creativa.
ESO	16. Conocer y distinguir las principales épocas artísticas y literarias, sus rasgos característicos y las autoras y los autores y obras más representativos de cada una de ellas. Conocer las obras y fragmentos representativos de las literaturas de las lenguas oficiales de la Comunitat Valenciana.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
PDC	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	14. Establecer relaciones entre obras, autores y movimientos que constituyan un referente clave en la historia del arte y de la literatura y, los elementos más destacados del contexto social e histórico en que aparecen, valorando las obras relevantes como muestras destacadas del patrimonio cultural

ESO	17. Interpretar y emplear la lectura y la escritura como fuentes de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores mediante textos adecuados a la edad.
MÍNIMOS	8. Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores.
PDC	<i>12. Interpretar textos literarios y valorar y disfrutar autónomamente de obras literarias pertenecientes a diferentes contextos históricos y culturales como una forma de placer y de acceso al conocimiento de la experiencia humana.</i>
PCPI	5. Utilizar la lectura como fuente de disfrute, información y aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico, cultural y personal.
ESO	18. Aprender y utilizar técnicas sencillas de manejo de la información: búsqueda, elaboración y presentación, con ayuda de los medios tradicionales y de las nuevas tecnologías.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
PDC	<i>9. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar con progresiva autonomía información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla.</i>
PCPI	9. Buscar, obtener y utilizar información de forma autónoma y crítica, conociendo las formas en que ésta se encuentra disponible, seleccionando lo pertinente para una finalidad concreta y presentando esta información a los otros de forma adecuada
ESO	19. Utilizar con progresiva autonomía los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.

MÍNIMOS	7. Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.
PDC	9. <i>Buscar, seleccionar, comprender y relacionar con progresiva autonomía información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla.</i>
PCPI	11. Interpretar y comparar las principales técnicas y lenguajes utilizados en los medios de comunicación social, a fin de ampliar las habilidades discursivas y de desarrollar una actitud crítica ante los mensajes procedentes de estos medios.

Tabla 2. Objetivos de Educación Adultos-2º PCPI no relacionados con objetivos de 4º ESO.¹

<p>2. Afianzar el dominio verbal y escrito del vocabulario básico dominando progresivamente el orden alfabético en las diferentes situaciones que exigen estas destrezas.</p> <p>8. Desarrollar una actitud crítica hacia los distintos tipos de mensajes gráficos, plásticos y visuales, reconociendo e interpretando sus formas de expresión, distinguiendo su adecuación a las necesidades expresivas y reflexionando sobre su incidencia en la vida cotidiana</p>

¹ Están los dos objetivos con fondo naranja porque han sido considerados ambos como no básicos por los expertos.

Tabla 3. Objetivos de 1º PCPI relacionados y no relacionados con objetivos de 4º ESO.

3. Comprender y producir textos de uso habitual en el ámbito personal, laboral y social, utilizando el vocabulario adecuado para denominar aquello que se trata, realiza, aprende y siente. Relacionado con objetivo 5 de ESO.

14. Producir textos de géneros diferentes para comunicar de forma escrita u oral el conocimiento adquirido, para relacionarse con instituciones del entorno escolar y con intencionalidad expresiva y literaria. Relacionado con objetivo 5 de ESO.

1. Desarrollar un nivel de comprensión y expresión oral y escrita en lengua castellana y valenciana adecuada para comunicarse, desenvolverse socialmente, desempeñar el oficio y acceder a la información que necesita en su vida cotidiana. **Relacionado con objetivos 1 y 2 de ESO.**

2. Expresarse con fluidez, seguridad y de forma comprensible, para comunicar pensamientos, intenciones, sentimientos, acciones y aprendizajes. **Relacionado con el objetivo 2 de ESO.**

6. Utilizar fuentes y tecnologías de la información y la comunicación para informarse, comunicarse, aprender y ayudarse en el trabajo. **Relacionado con objetivo 18 de ESO.**

11. Identificar los aspectos básicos de la situación sociolingüística española y, en particular, de la Comunitat Valenciana. **Relacionado con objetivo 6 de ESO.**

15. Utilizar la lectura como fuente de disfrute, información y como herramienta de aprendizaje, al mismo tiempo que como perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico, cultural y personal. **Relacionado con el objetivo 17 de ESO.**

16. Participar en situaciones de comunicación colectivas utilizando el lenguaje como medio de resolución de conflictos interpersonales y de garantizar una comunicación fluida. **Relacionado con el objetivo 3 de ESO.**

17. Valorar y disfrutar de forma individual y colectiva obras literarias, artísticas, arquitectónicas, musicales... como una forma de placer y de acceso al conocimiento de la experiencia humana. **Relacionado con el objetivo 17 de ESO.**

4. Desarrollar la capacidad de observación y pensamiento crítico.

5. Aprender a trabajar por objetivos y proyectos, así como asumir y colaborar en el trabajo en grupo como un medio de aprender mediante la confrontación y el debate de opiniones.

18. Mostrar una actitud abierta hacia el conocimiento, como algo que se construye socialmente a partir de sucesivos planteamientos de problemas e interrogantes.²

20. Desarrollar actitudes críticas y comportamientos favorables hacia los problemas sociales actuales: salud, medioambiente, igualdad de género y convivencia pacífica.

21. Fomentar la autoestima y la resolución de conflictos dentro del aula y del centro.

22. Aprender a trabajar en equipo desarrollando actitudes de respeto, diálogo, cooperación, tolerancia y solidaridad.

² Sólo uno de los 5 objetivos del final de la tabla de objetivos de 1º de PCPI que no estaban relacionados con los de Educación Secundaria Obligatoria, y que se presentaron a la consideración de los expertos ha sido considerado como no básico por los mismos.

ANEXO 11

Horarios 3º ESO, 1º PDC y 1º PCPI

HORARIOS 3º ESO, 1º PDC y 1º PCPI

Después de observar lo que ocurría en 2º PDC y 2º PCPI respecto a 4º de ESO, pensé que la situación podía ser distinta en los cursos en los que comienzan estos programas, y tal vez fuese en ellos donde se concentraba el esfuerzo para apuntalar las materias de matemáticas y castellano. Por ese motivo, después de estudiar la legislación, confeccioné también un cuadro con el horario de estos cursos.

3º ESO	1º PDC	1º PCPI
Matemáticas 3 Biología 2 Física y Química 2	Ámbito científico 6	Ámbito científico-matemático 5 • Científico 3 • Matemático 2
Castellano 3 Valenciano 3 Geografía... 3 Ética	Ámbito lingüístico-social 6	Ámbito lingüístico-social 5 • Lingüístico 3 • Social 2

En Matemáticas, en 3º de ESO, obligatoriamente el alumno tiene que cursar 3 horas, mientras que en el PDC tienen 6 horas semanales, pero no sólo de esta materia sino también de Biología y Física y Química. En el PCPI, tan sólo se le dedican 2 horas: imposible, por tanto, impartir contenidos similares a Educación Secundaria.

También corresponden 3 horas a la asignatura de castellano en 3º de Enseñanza Secundaria. En el PDC, al ámbito lingüístico y social le corresponden 6 horas semanales para las tres materias ya citadas anteriormente. Y respecto al PCPI, el profesor tiene solamente 3 horas para dos materias: castellano y valenciano.

ANEXO 12

Tabla de contenidos de matemáticas

Tabla 1. Contenidos legislación de matemáticas.

Bloque 1. Contenidos comunes	
ESO	1. Planificación y utilización de procesos de razonamiento y estrategias de resolución de problemas, tales como la emisión y justificación de hipótesis o la generalización.
MÍNIMOS	Planificación y utilización de procesos de razonamiento y estrategias de resolución de problemas, tales como la emisión y justificación de hipótesis o la generalización.
PDC	<i>-Utilización de estrategias propias del trabajo científico y matemático, como el planteamiento de problemas y discusión de su interés, la formulación y puesta a prueba de hipótesis y la interpretación de los resultados.</i>
PCPI	<p>*Elaboración de estrategias de identificación y resolución de problemas de forma individual y colectiva en los diversos campos del conocimiento y la experiencia cotidiana mediante procedimientos intuitivos y de razonamiento lógico, según los modos propios de la actividad matemática.</p> <p>* Adquisición de formas de pensamiento lógico que permitan enfrentarse con libertad y racionalidad al consumo y producción de bienes y a la utilización de recursos naturales y servicios socioculturales.</p> <p>* Valoración del trabajo matemático aplicándolo a la resolución de problemas y situaciones cotidianas, en orden de dificultad y complejidad creciente.</p> <p>* Planteamiento y resolución de problemas sencillos de la vida cotidiana (ofertas, descuentos, rebajas, etc.) de solución única y de solución abierta, utilizando procedimientos matemáticos.</p> <p>* Elaboración de estrategias personales de resolución de problemas, sabiendo expresar con claridad los pasos seguidos en su resolución, valorando la importancia del proceso y su posibilidad de aplicación en diferentes situaciones</p> <p>* Desarrollo de las destrezas cognitivas más relevantes que intervienen en la formación del pensamiento matemático y que permiten operar con los conocimientos matemáticos de una manera óptima (intuición, deducción, invención, memoria aritmética, cálculo mental aproximado y exacto, ...), que posibiliten la incorporación de programas sencillos realizables con calculadora y ordenadores personales.</p>

ESO	2. Expresión verbal de argumentaciones, relaciones cuantitativas y espaciales y procedimientos de resolución con la precisión y rigor adecuados a la situación.
MÍNIMOS	Expresión verbal de argumentaciones, relaciones cuantitativas y espaciales, y procedimientos de resolución de problemas con la precisión y rigor adecuados a la situación.
<i>PDC</i>	<i>- Comprensión y producción oral y escrita de textos científicos. Los textos explicativos y argumentativos.</i>
PCPI	*Comunicación a través de medios de expresión verbal y matemática, desarrollando el razonamiento lógico, verbal y matemático * Incorporación al lenguaje y a las formas de argumentación habituales, de las distintas formas de expresión matemática (numérica, gráfica, geométrica, lógica, algebraica, probabilística), con la finalidad de comunicarse de manera precisa y rigurosa.
ESO	3. Interpretación de mensajes que contengan argumentaciones o informaciones de carácter cuantitativo o sobre elementos o relaciones espaciales.
MÍNIMOS	Interpretación de mensajes que contengan argumentaciones o informaciones de carácter cuantitativo o sobre elementos o relaciones espaciales.
<i>PDC</i>	<i>- Comprensión y producción oral y escrita de textos científicos. Los textos explicativos y argumentativos</i>
PCPI	* Identificación de los elementos lingüísticos y matemáticos y las informaciones estadísticas presentes en las noticias, opiniones, publicidad, etc., analizando críticamente las funciones que desempeñan para una mejor comprensión de los mensajes.
ESO	4. Confianza en las propias capacidades para afrontar problemas, comprender las relaciones matemáticas y tomar decisiones a partir de ellas.
MÍNIMOS	Confianza en las propias capacidades para afrontar problemas, comprender las relaciones matemáticas y tomar decisiones a partir de ellas.

PDC	- <i>Confianza en las propias capacidades para afrontar problemas y estudios científicos y matemáticos.</i>
PCPI	No aparece en la legislación.
ESO	5. Perseverancia y flexibilidad en la búsqueda de soluciones a los problemas y en la mejora de las encontradas.
MÍNIMOS	Perseverancia y flexibilidad en la búsqueda de soluciones a los problemas y en la mejora de las encontradas.
PDC	- <i>Perseverancia y flexibilidad en la búsqueda de soluciones a los problemas y en la mejora de las encontradas.</i>
PCPI	* Identificación, planteamiento y resolución de interrogantes y problemas, sobre la experiencia diaria, poniendo en juego los conocimientos y los recursos materiales disponibles, así como la colaboración de otras personas.
ESO	6.Utilización de herramientas tecnológicas para facilitar los cálculos de tipo numérico, algebraico o estadístico, las representaciones funcionales y la comprensión de propiedades geométricas
MÍNIMOS	Utilización de herramientas tecnológicas para facilitar los cálculos de tipo numérico, algebraico o estadístico, las representaciones funcionales y la comprensión de propiedades geométricas.
PDC	- <i>Utilización de herramientas tecnológicas para facilitar la toma y el análisis de datos experimentales, los cálculos de tipo numérico, algebraico o estadístico, las representaciones funcionales y la comprensión de propiedades geométricas.</i>
PCPI	* Búsqueda, obtención y utilización de información de forma autónoma y crítica, conociendo las formas en que ésta se encuentra disponible, seleccionando aquello que pueda ser pertinente para la identificación y resolución de problemas, utilizando distintos recursos e instrumentos y presentando esta información a los otros de forma adecuada.

* Conocimiento de técnicas e identificación de los elementos matemáticos para el tratamiento de la información: recogida y registro de datos, análisis crítico, contrastación y síntesis interpretativa

* Utilización de técnicas sencillas de recogida y clasificación de datos a fin de documentarse y obtener información sobre temas de interés y situaciones diversas, siendo capaz de presentar esta información de forma verbal, gráfica y numérica y de formarse un juicio sobre la misma.

Bloque 2. Números

ESO **1. Operaciones con números enteros, fracciones y decimales.**

MÍNIMOS No aparece en la legislación

PDC *-Relaciones entre fracciones, decimales y porcentajes. Uso de estas relaciones para elaborar estrategias de cálculo práctico con porcentajes.*

- Los números, las operaciones y el cálculo.

PCPI * Utilización de los campos numéricos (naturales, enteros, decimales y fraccionarios) y dominio de las operaciones básicas a fin de resolver situaciones problemáticas cotidianas, por diferentes procedimientos (mental, con calculadora, con algoritmos...) apropiados a cada situación.

* Conocimiento y utilización con desenvoltura de los números naturales, así como de las fracciones más usuales e inicio en la numeración romana aplicándola al conocimiento de capítulos, siglos, años, jornadas, etcétera.

ESO **2. Decimales infinitos no periódicos: números irracionales.**

MÍNIMOS No aparece en la legislación

PDC	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	3. Expresión decimal de los números irracionales.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
PDC	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	4. Notación científica. Operaciones sencillas con números en notación científica con y sin calculadora.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
PDC	<i>-Utilización de la notación científica para representar números grandes.</i>
PCPI	No aparece en la legislación.
ESO	5. Potencias de exponente fraccionario. Operaciones con radicales numéricos sencillos.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
PDC	<i>- Potencias de números enteros con exponente natural. Operaciones con potencias.</i>
PCPI	No aparece en la legislación.

ESO	6. Interpretación y utilización de los números y las operaciones en diferentes contextos, eligiendo la notación y precisión más adecuadas en cada caso.
MÍNIMOS	Interpretación y utilización de los números y las operaciones en diferentes contextos, eligiendo la notación y precisión más adecuadas en cada caso.
<i>PDC</i>	<i>- Utilización de la forma de cálculo mental, escrito o con calculadora, y de la estrategia para contar o estimar cantidades más apropiadas a la precisión exigida en el resultado y la naturaleza de los datos.</i>
PCPI	* Iniciación al cálculo mental con las operaciones básicas y adquisición del valor conceptual e instrumental de los números, utilizándolos correctamente e introducción al análisis de la dimensión matemática de la realidad y de la evolución histórica del lenguaje matemático, de manera que se alcance el concepto de las operaciones básicas a través de situaciones vivenciales concretas.
ESO	7. Proporcionalidad directa e inversa: resolución de problemas.
MÍNIMOS	Proporcionalidad directa e inversa. Aplicación a la resolución de problemas de la vida cotidiana.
<i>PDC</i>	<i>- Proporcionalidad directa e inversa. Análisis de tablas. Razón de proporcionalidad.</i> <i>- Resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana en los que aparezcan relaciones de proporcionalidad directa o inversa.</i>
PCPI	* Desarrollo del cálculo mental aproximado y exacto (tanteo o redondeo) aplicándolo a situaciones de la realidad, e inicio, de forma intuitiva, práctica y sencilla, en los conceptos de proporcionalidad tantos por ciento, descuentos y representación gráfica de porcentajes.
ESO	8. Los porcentajes en la economía. Aumentos y disminuciones porcentuales. Porcentajes encadenados. Interés simple y compuesto.
MÍNIMOS	Los porcentajes en la economía. Aumentos y disminuciones porcentuales. Porcentajes sucesivos. Interés simple y compuesto.
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación</i>

PCPI	No aparece en la legislación
ESO	9. Uso de la hoja de cálculo para la organización de cálculos asociados a la resolución de problemas cotidianos y financieros.
MÍNIMOS	Uso de la hoja de cálculo para la organización de cálculos asociados a la resolución de problemas cotidianos y financieros.
<i>PDC</i>	<i>- Utilización de calculadoras o la hoja de cálculo para organizar los datos, realizar los cálculos y generar los gráficos más adecuados.</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	10. Intervalos: tipos y significado.
MÍNIMOS	Intervalos. Significado y diferentes formas de expresar un intervalo.
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	11. Representación de números en la recta numérica.
MÍNIMOS	Representación de números en la recta numérica.
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación
Bloque 3. Álgebra	
ESO	1. Valor numérico de polinomios y otras expresiones algebraicas.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación

PDC	- Obtención del valor numérico de una expresión algebraica.
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	2. Suma, resta y producto de polinomios.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
PDC	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	3. Identidades notables: estudio particular de las expresiones $(a+b)^2$, $(a-b)^2$ y $(a+b)\cdot(a-b)$. Factorización de polinomios.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
PDC	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	4. Resolución algebraica y gráfica de sistemas de dos ecuaciones lineales con dos incógnitas.
MÍNIMOS	Resolución gráfica y algebraica de los sistemas de ecuaciones.
PDC	<i>No aparece en la legislación.</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	5. Resolución de problemas cotidianos y de otros campos de conocimiento mediante ecuaciones y sistemas.
MÍNIMOS	Resolución de problemas cotidianos y de otras áreas de

	conocimiento mediante ecuaciones y sistemas.
PDC	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Significado de las ecuaciones y de las soluciones de una ecuación.</i> - <i>Resolución de ecuaciones de primer grado. Transformación de ecuaciones en otras equivalentes. Interpretación de la solución.</i> - <i>Utilización de las ecuaciones para la resolución de problemas.</i>
PCPI	* Conocimiento y utilización de la ecuación de primer grado y los conceptos básicos de estadística y probabilidad que tengan una aplicación real y funcional a fin de interpretar los datos observados en gráficas (de barras, sectores, líneas, pictogramas, pirámides de población, climogramas,...) y aplicación de estos conceptos a casos concretos (IPC, ventas, compras, beneficios, déficit-superávit, niveles de equipamiento, nivel de vida, inflación...).
ESO	6. Resolución de otros tipos de ecuaciones mediante aproximaciones sucesivas con ayuda de la calculadora científica o gráfica.
MÍNIMOS	Resolución de otros tipos de ecuaciones mediante ensayo-error o a partir de métodos gráficos con ayuda de los medios tecnológicos.
PDC	- <i>Resolución de estos mismos problemas por métodos no algebraicos: ensayo y error dirigido.</i>
PCPI	No aparece en la legislación.
Bloque 4. Geometría	
ESO	1. Aplicación de la semejanza de triángulos y el teorema de Pitágoras para la obtención indirecta de medidas. Resolución de problemas geométricos frecuentes en la vida cotidiana.
MÍNIMOS	Aplicación de la semejanza de triángulos y el teorema de Pitágoras para la obtención indirecta de medidas. Resolución de problemas geométricos frecuentes en la vida cotidiana.

PDC	<p>- <i>La semejanza. Proporcionalidad de segmentos. Identificación de relaciones de semejanza</i></p> <p>- <i>Utilización de los teoremas de Tales y Pitágoras para obtener medidas y comprobar relaciones entre figuras</i></p> <p>- <i>Figuras con la misma forma y distinto tamaño.</i></p> <p>- <i>Ampliación y reducción de figuras. Obtención, cuando sea posible, del factor de escala utilizado.</i></p>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	2. Utilización de otros conocimientos geométricos en la resolución de problemas del mundo físico: medida y cálculo de longitudes, áreas, volúmenes, etc.
MÍNIMOS	Utilización de otros conocimientos geométricos en la resolución de problemas del mundo físico: medida y cálculo de longitudes, áreas, volúmenes, etc.
PDC	<p>- <i>Volúmenes de cuerpos geométricos. Resolución de problemas que impliquen la estimación y el cálculo de longitudes, superficies y volúmenes.</i></p> <p>- <i>Poliedros y cuerpos de revolución. Desarrollos planos y elementos característicos. Clasificación atendiendo a distintos criterios. Utilización de propiedades, regularidades y relaciones para resolver problemas del mundo físico.</i></p>
PCPI	<p>* Utilización de las unidades de medida más usuales de longitud, peso, capacidad, superficie, tiempo, temperatura..., y relacionarlas con las de utilización tradicional del entorno</p> <p>* Reconocimiento, en contextos cercanos, de formas, propiedades y relaciones elementales de cuerpos, figuras y configuraciones geométricas, utilizando los instrumentos y las unidades adecuadas y realizando cálculos y medidas sobre ellos, por estimación y por métodos sistemáticos</p> <p>* Iniciación mediante sencillos trabajos de indagación, en el conocimiento de los distintos sistemas de medida, como necesidad de objetivar la realidad.</p>

ESO	3. Iniciación a la geometría analítica plana: coordenadas de un punto; distancia entre dos puntos.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	*Dominio del sistema decimal de medidas y conceptos básicos de geometría, con especial atención a la proporción y a la escala, utilizando en cada situación problemática las estrategias y las unidades de medida adecuadas para resolverla, teniendo en cuenta las relaciones de proporción y la aplicación de escalas representativas de la realidad.

Bloque 5. Funciones y gráficas

ESO	1. Funciones. Estudio gráfico de una función.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>- Descripción local y global de fenómenos presentados de forma gráfica.</i>
PCPI	No aparece en la legislación

ESO	2. Características de las gráficas: crecimiento y decrecimiento, máximos y mínimos, continuidad, simetrías y periodicidad.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación.</i>
PCPI	No aparece en la legislación

ESO	3. Interpretación de un fenómeno descrito mediante un enunciado, tabla, gráfica o expresión algebraica. Análisis de resultados utilizando el lenguaje matemático adecuado.
MÍNIMOS	Interpretación de un fenómeno descrito mediante un enunciado, tabla, gráfica o expresión analítica. Análisis de resultados.
PDC	<p>- Representación gráfica de una situación que viene dada a partir de una tabla de valores, de un enunciado o de una expresión algebraica sencilla</p> <p>- Interpretación de las gráficas como relación entre dos magnitudes. Observación y experimentación en casos prácticos.</p>
PCPI	No aparece en la legislación.
ESO	4. Estudio y utilización de otros modelos funcionales no lineales: exponencial y cuadrática. Utilización de tecnologías de la información para su análisis.
MÍNIMOS	Estudio y utilización de otros modelos funcionales no lineales: exponencial y cuadrática. Utilización de tecnologías de la información para su análisis.
PDC	- Utilización de calculadoras gráficas y programas de ordenador para la construcción e interpretación de gráficas.
PCPI	No aparece en la legislación.
ESO	5. La tasa de variación como medida de la variación de una función en un intervalo. Análisis de distintas formas de crecimiento en tablas, gráficas y enunciados verbales.
MÍNIMOS	La tasa de variación media como medida de la variación de una función en un intervalo. Análisis de distintas formas de crecimiento en tablas, gráficas y enunciados verbales.
PDC	- Obtención de la relación entre dos magnitudes directa o inversamente proporcionales a partir del análisis de su tabla de valores y de su gráfica. Interpretación de la constante de proporcionalidad. Aplicación a

	<i>situaciones reales.</i>
PCPI	No aparece en la legislación.
Bloque 6. Estadística y probabilidad.	
ESO	1. Estadística descriptiva unidimensional. Identificación de las fases y tareas de un estudio estadístico a partir de situaciones concretas cercanas a la alumna y al alumno.
MÍNIMOS	Identificación de las fases y tareas de un estudio estadístico a partir de situaciones concretas cercanas al alumnado.
PDC	- <i>Diferentes formas de recogida de información. Organización de los datos en tablas. Frecuencias absolutas y relativas, ordinarias y acumuladas.</i>
PCPI	No aparece en la legislación.
ESO	2. Análisis elemental de la representatividad de las muestras estadísticas.
MÍNIMOS	Análisis elemental de la representatividad de las muestras estadísticas.
PDC	<i>No aparece en la legislación.</i>
PCPI	No aparece en la legislación.
ESO	3. Variable discreta: elaboración e interpretación de tablas de frecuencias y de gráficos estadísticos (gráficos de barras, de sectores, diagramas de caja y polígonos de frecuencias). Uso de la hoja de cálculo.
MÍNIMOS	Gráficas estadísticas: gráficas múltiples, diagramas de caja. Uso

	de la hoja de cálculo.
PDC	- <i>Diagramas estadísticos. Análisis de los aspectos más destacables de los gráficos.</i>
PCPI	* Conocimiento y utilización de la ecuación de primer grado y los conceptos básicos de estadística y probabilidad que tengan una aplicación real y funcional a fin de interpretar los datos observados en gráficas (de barras, sectores, líneas, pictogramas, pirámides de población, climogramas, ...) y aplicación de estos conceptos a casos concretos (IPC, ventas, compras, beneficios, déficit-superávit, niveles de equipamiento, nivel de vida, inflación...).
ESO	4. Cálculo e interpretación de los parámetros de centralización y dispersión para realizar comparaciones y valoraciones.
MÍNIMOS	Utilización de las medidas de centralización y dispersión para realizar comparaciones y valoraciones.
PDC	- <i>Medidas de centralización: media, mediana y moda. Significado, estimación y cálculo.</i> - <i>Utilización de la media, la mediana y la moda para realizar comparaciones y valoraciones.</i>
PCPI	No aparece en la legislación.
ESO	5. Variable continua: intervalos y marcas de clase. Elaboración e interpretación de histogramas. Uso de la hoja de cálculo.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
PDC	<i>No aparece en la legislación.</i>
PCPI	No aparece en la legislación.

ESO	6. Azar y probabilidad. Idea de experimento aleatorio y suceso. Frecuencia y probabilidad de un suceso.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación.</i>
PCPI	No aparece en la legislación.
ESO	7. Experiencias compuestas. Utilización de tablas de contingencia y diagramas de árbol para la asignación de probabilidades.
MÍNIMOS	Experiencias compuestas. Utilización de tablas de contingencia y diagramas de árbol para el recuento de casos y la asignación de probabilidades.
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación.</i>
PCPI	No aparece en la legislación.
ESO	8. Utilización del vocabulario adecuado para describir y cuantificar situaciones relacionadas con el azar.
MÍNIMOS	Utilización del vocabulario adecuado para describir y cuantificar situaciones relacionadas con el azar.
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación.</i>
PCPI	No aparece en la legislación.

ANEXO 13

Tablas de contenidos de castellano

Tabla 1. Contenidos legislación de castellano.

Bloque 1. Comunicación	
INTRODUCCIÓN	
ESO	1. Los medios de comunicación: la prensa, la radio y la televisión (géneros argumentativos).
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	* Interpretación y comparación de las principales técnicas y lenguajes utilizados en los medios de comunicación social (prensa, radio, televisión, publicidad, etc.), a fin de ampliar las habilidades discursivas y de desarrollar una actitud crítica ante los mensajes procedentes de estos medios argumentativos).
ESO	2. Mediación para asegurar el éxito de la comunicación oral y escrita. Actuación como intermediario entre los interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa. Utilización de la interpretación oral y la traducción escrita, así como saber hacer resúmenes y paráfrasis de la lengua del emisor cuando el receptor no comprende el mensaje original. Utilización de los elementos no verbales de la comunicación para la comprensión perfecta de cualquier interlocutor.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación.

1a. Estructuras formales del texto	
ESO	1. Estructuras expositivas (conferencia, currículum, instancia, carta, correo electrónico, disposiciones legales, contratos, correspondencia institucional, folletos, mapas conceptuales, etc.).
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación.</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	2. Estructuras argumentativas (reclamación, recurso, editorial, columna de opinión, debate, correspondencia comercial, etc.).
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>-Conocimiento práctico de la estructura de un texto expositivo argumentativo.</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	3. Reconocimiento y utilización de algunas formas de expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo y argumentativo.
MÍNIMOS	Reconocimiento y utilización de algunas formas de expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo y argumentativo e identificación y uso de las variaciones que adoptan las formas deícticas en relación con las situaciones de comunicación.
<i>PDC</i>	<i>- Reconocimiento y utilización de algunas formas de expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo y argumentativo: la duda, la certeza, la probabilidad y la obligación.</i>

PCPI	No aparece en la legislación
ESO	4. Identificación y uso de las variaciones que adoptan las formas deícticas en relación con las situaciones de comunicación.
MÍNIMOS	Reconocimiento y utilización de algunas formas de expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo y argumentativo e identificación y uso de las variaciones que adoptan las formas deícticas en relación con las situaciones de comunicación. ¹
PDC	<i>- Reconocimiento y uso de algunas formas deícticas de persona en los textos de carácter expositivo y argumentativo: uso de la forma genérica “se”, identificación de las variaciones en relación con las situaciones de comunicación.</i>
PCPI	No aparece en la legislación
1b. Habilidades lingüísticas. Escuchar, hablar y conversar	
ESO	1. Comprensión de textos procedentes de los medios de comunicación audiovisual, como debates en radio o televisión y opiniones de los oyentes.
MÍNIMOS	Comprensión de textos procedentes de los medios de comunicación audiovisual, como debates en radio o televisión y opiniones de los oyentes.
PDC	<i>- Comprensión con objetivos de escucha, como un medio para obtener información, de textos procedentes de radio y televisión como noticias, reportajes y entrevistas.</i>
PCPI	* El resumen oral de informaciones sencillas procedentes de cualquiera de las fuentes de información existentes (radio o televisión, películas, conversaciones, entrevistas, etcétera.).

¹ Este mínimo está relacionado tanto con el contenido 3 como con el 4 de ESO

<p>ESO</p> <p>MÍNIMOS</p> <p><i>PDC</i></p> <p>PCPI</p>	<p>2. Comprensión de presentaciones, exposiciones o conferencias realizadas en el ámbito académico relacionadas con contenidos de diferentes materias.</p> <p>Comprensión de presentaciones, exposiciones o conferencias realizadas en el ámbito académico relacionadas con contenidos de diferentes materias.</p> <p><i>- Comprensión con un guión previo, de exposiciones o conferencias realizadas en el ámbito académico relacionadas con contenidos del ámbito.</i></p> <p>* Desarrollo de la capacidad comunicativa ejercitando la expresión y la comprensión oral y escrita a partir de discursos (orales, escritos, icónicos, gráficos, etc.) de dificultad mediana (periodísticos, literarios, exposiciones orales, conversaciones, etc.) siguiendo un método de análisis basado en la distinción entre lo fundamental y lo accesorio, a través de resúmenes, interpretaciones, preguntas y respuestas, etcétera.</p>
<p>ESO</p> <p>MÍNIMOS</p> <p><i>PDC</i></p> <p>PCPI</p>	<p>3. Exposición de la información tomada de varios medios de comunicación acerca de un mismo tema de actualidad, contraste de los diferentes puntos de vista y las opiniones expresadas por dichos medios, con respeto a las normas que rigen la interacción oral.</p> <p>Exposición de la información tomada de varios medios de comunicación acerca de un tema de actualidad contrastando los diferentes puntos de vista y las opiniones expresadas por dichos medios, respetando las normas que rigen la interacción oral.</p> <p><i>- Verbalización, con un guión, de la información obtenida en fuentes diversas acerca de un tema del ámbito contrastando los diferentes puntos de vista, como un medio para dar cuenta de una tarea de aprendizaje.</i></p> <p>* Conocimiento de técnicas para el tratamiento de la información: recogida y registro de datos, análisis crítico, contrastación y síntesis interpretativa aularios sencillos relacionados con necesidades cotidianas.</p>

	<p>* Comprensión y producción en forma ordenada y clara de mensajes orales atendiendo a diferentes intenciones expresivas (ideas propias, vivencias, informaciones breves, quejas, reclamaciones, etc.) y contextos de comunicación (públicos y privados), aprendiendo a respetar las reglas sociales, gramaticales y de pronunciación que regulan el intercambio comunicativo.</p>
ESO	4. Presentaciones orales claras y bien estructuradas sobre temas relacionados con la actividad académica o la actualidad social, política o cultural que admitan diferentes puntos de vista y diversas actitudes ante ellos, con el apoyo de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.
MÍNIMOS	Presentaciones orales bien estructuradas sobre temas relacionados con la actividad académica o la actualidad que admitan diferentes puntos de vista, utilizando el apoyo de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.
<i>PDC</i>	<i>- Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como soporte en las exposiciones orales.</i>
PCPI	*La adquisición de recursos y procedimientos expresivos que permitan interpretar y producir con autonomía y creatividad mensajes en diferentes contextos comunicativos (interpersonales y sociales).
ESO	5. Intervención activa en las situaciones de comunicación propias del ámbito académico, especialmente en las propuestas de planificación de las actividades y en la presentación de informes de seguimiento y evaluación de las tareas.
MÍNIMOS	Intervención activa en las situaciones de comunicación propias del ámbito académico, especialmente en las propuestas de planificación de las actividades y en la presentación de informes de seguimiento y evaluación de las tareas.
<i>PDC</i>	<i>- Participación oral en situaciones de comunicación propias del ámbito académico, como son el trabajo en grupo, las puestas en común y la exposición de las dudas y dificultades sobre las tareas realizadas.</i>
PCPI	No aparece en la legislación

ESO	6. Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.
MÍNIMOS	Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.
<i>PDC</i>	<i>- Uso del lenguaje como un medio de diálogo constructivo y de resolución de conflictos. Mecanismos que intervienen en la cooperación conversacional guardar el turno de palabra en comunicaciones de grupo.</i>
PCPI	* Adquisición de técnicas y mecanismos tendentes a afianzar el sentido de grupo, favorecer la relación interpersonal y la convivencia, y contribuir a la ocupación consciente del tiempo libre, a través de intercambios comunicativos.
ESO	7. Conocimiento y uso de las estrategias y las normas para el intercambio comunicativo: escucha atenta, exposición clara, respeto del turno de palabra; participación mediante aportaciones, control de la impulsividad, comentarios orales y juicio personal que respete las sensaciones, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de las otras y los otros, y atención a las fórmulas de cortesía.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación.</i>
PCPI	*La escucha y el respeto a las opiniones de los demás, así como saber medio de comunicación y expresión creativa.
ESO	8. Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular la propia conducta.
MÍNIMOS	Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular la propia conducta.
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación</i>

PCPI	<p>* Comunicación a través de medios de expresión verbal, desarrollando el razonamiento lógico y verbal.</p> <p>* Utilización de la lengua como instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes que faciliten la comprensión y el análisis de la realidad social, económica y cultural, analizando sus diferentes usos sociales así como los medios, tecnológicos o no, que utiliza.</p>
<p>1c. Habilidades lingüísticas. Leer. Comprensión de textos escritos</p>	
ESO	<p>1. Comprensión de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales como disposiciones legales, contratos, folletos y correspondencia institucional y comercial.</p>
MÍNIMOS	<p>Comprensión de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales como disposiciones legales, contratos, folletos y correspondencia institucional y comercial.</p>
PDC	<p><i>- Comprender textos pertenecientes a la comunicación interpersonal y con las instituciones: correspondencia comercial e institucional, contratos de trabajo, currículum personal, etc</i></p>
PCPI	<p>* La lectura correcta y de forma autónoma, con una comprensión básica, de textos sencillos, escritos con diferentes tipos de letra y diferente intencionalidad (cartas, impresos, mensajes publicitarios, titulares de prensa, narraciones breves...).</p>
ESO	<p>2. Comprensión de textos de los medios de comunicación, con atención especialmente a los géneros de opinión, como editoriales o columnas.</p>
MÍNIMOS	<p>Comprensión de textos de los medios de comunicación atendiendo especialmente a los géneros de opinión, como editoriales o columnas.</p>
PDC	<p><i>- Comprensión de textos de los medios de comunicación especialmente los géneros de opinión: editorial, columna, entrevista, cartas al director, publicidad.</i></p>

PCPI	No aparece en la legislación
ESO	3. Comprensión de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios, y otras fuentes de información, como enciclopedias y páginas web educativas, incluyendo fragmentos de ensayos.
MÍNIMOS	Comprensión de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios, y otras fuentes de información, incluyendo fragmentos de ensayos.
PDC	<p>- <i>Comprender textos pertenecientes al ámbito de uso académico, especialmente de las Ciencias sociales con el fin de obtener información: cronologías, tablas, mapas, informes, memorias, fragmentos y de ensayos</i></p> <p>- <i>Regulación de la comprensión: uso de medios para resolver dificultades relacionadas con el contenido del texto y la superestructura.</i></p>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	4. Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación, incluida la manifestación de prejuicios lingüísticos.
MÍNIMOS	Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación.
PDC	- <i>Tratamiento reflexivo y crítico en la comprensión de la información que suponga cualquier tipo de discriminación.</i>
PCPI	* Desarrollo de una actitud crítica hacia los distintos tipos de mensajes gráficos, plásticos y visuales, ya sean artísticos o comerciales, reconociendo e interpretando tanto su estructura y organización interna como sus formas de expresión y su incidencia en la vida cotidiana.

1d. Habilidades lingüísticas. Escribir. Composición de textos escritos.

ESO **1. Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales, como participación en foros, solicitudes e instancias, reclamaciones, currículum vitae y folletos.**

MÍNIMOS Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales como foros, solicitudes e instancias, reclamaciones, currículum vitae y folletos.

PDC - *Composición escrita de textos pertenecientes a la comunicación interpersonal y con las instituciones: solicitudes e instancias, reclamaciones, currículum vitae.*

PCPI * La escritura de forma autónoma de textos cortos y sencillos (encargos, notas, avisos, refranes, etc.), utilizando correctamente la ortografía natural, siendo capaz de aplicar esta destreza en la cumplimentación de impresos.

* Elaboración por escrito de textos y formularios que respondan a necesidades cotidianas (impresos, solicitudes, instancias, telegramas, giros postales, cartas, etc.).

ESO **2. Composición de textos propios de los medios de comunicación, especialmente, cartas al director y artículos de opinión como editoriales y columnas, destinados tanto a un soporte escrito como digital.**

MÍNIMOS Composición de textos propios de los medios de comunicación como cartas al director y artículos de opinión (editoriales y columnas), destinados a un soporte escrito o digital.

PDC - *Composición de textos expositivos y argumentativos con esquemas textuales más complejos y elaborados a partir de la información crítica obtenida y organizada en el ámbito. Estos textos se pueden materializar en la escritura de informes y memorias, cartas al director y artículos de opinión. Esta composición escrita está orientada a que el alumnado dé cuenta de los aprendizajes realizados, tome una postura ante los hechos sociales y use procedimientos lingüísticos para expresar una opinión razonada*

PCPI No aparece en la legislación.

ESO	<p>3. Composición, en soporte de papel y digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente textos expositivos, explicativos y argumentativos, elaborados a partir de la información obtenida en diversas fuentes y organizada mediante esquemas, mapas conceptuales y resúmenes, así como la elaboración de proyectos de aprendizaje e informes sobre tareas.</p>
MÍNIMOS	<p>Composición, en soporte papel o digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente textos expositivos, explicativos y argumentativos elaborados a partir de la información obtenida en diversas fuentes y organizada mediante esquemas, mapas conceptuales y resúmenes, así como la elaboración de proyectos e informes sobre tareas y aprendizajes.</p>
PDC	<p><i>- Composición de textos propios del ámbito académico, especialmente textos expositivos, explicativos que contribuyen al aprendizaje y estudio y da cuenta de la comprensión de los textos del apartado anterior: glosarios, esquemas, mapas conceptuales y resúmenes</i></p> <p><i>- Utilización de los medios tecnológicos para la composición de textos en todas las fases del proceso de escritura</i></p> <p><i>- Autonomía en el proceso de escritura: ser capaz de planificar un texto, usar la documentación adecuada, textualizarlo y revisarlo.</i></p>
PCPI	<p>* Desarrollo de la capacidad para analizar y regular las producciones lingüísticas, utilizando las propias ideas y experiencias, y haciendo servir conscientemente las posibilidades expresivas, estéticas y lúdicas de la lengua en la producción de textos de intención creativa y literaria.</p>
ESO	<p>4. Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias y los conocimientos propios y como forma de regular la conducta.</p>
MÍNIMOS	<p>Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias y los conocimientos propios, y como forma de regular la conducta.</p>
PDC	<p><i>- Composición de textos escritos</i></p> <p><i>- Revisión autónoma de un texto atendiendo a los criterios que han guiado su composición. Uso de los conocimientos sobre la lengua</i></p>

para la reparación de la escritura. Actitud reflexiva e interés para una comunicación eficaz.

PCPI * Afianzamiento de la expresión escrita, teniendo en cuenta la ortografía y la coherencia en la elaboración de textos cortos con una determinada intención comunicativa (opiniones, vivencias, recetas, consejos, instrucciones, composiciones literarias,...).

Bloque 2. Lengua y sociedad

ESO 1. Conocimiento de la diversidad lingüística de España (lenguas y dialectos).

MÍNIMOS Conocimiento de la diversidad lingüística de España (lenguas y dialectos) y de la situación actual del español en el mundo.

PDC *No aparece en la legislación*

PCPI * Conocimiento de la realidad lingüística del estado español con el fin de favorecer una actitud de interés y respeto por las realidades plurilingües.

ESO 2. Situación actual del castellano en el mundo. El español de América.

MÍNIMOS Conocimiento de la diversidad lingüística de España (lenguas y dialectos) y de la situación actual del español en el mundo.²

PDC *No aparece en la legislación*

PCPI No aparece en la legislación.

ESO 3. Principales fenómenos lingüísticos de las variantes geográficas del castellano: seseo, ceceo, yeísmo, voseo, etc.

MÍNIMOS No aparece en la legislación

² Este mínimo está relacionado tanto con el contenido 1 y 2 de este bloque

<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación.
ESO	5. Aceptación de la conveniencia y la necesidad de dominar el valenciano y el castellano en la Comunitat Valenciana.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	* Concienciación sobre el valor de la lengua propia como vehículo de identidad cultural.
ESO	7. Respeto por las sensaciones y por los sentimientos, las experiencias, las ideas, las opiniones y los conocimientos expresados por los hablantes de otras lenguas.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	8. Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias lingüísticas, culturales, étnicas o de género.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación

ESO	9. Actitud de rechazo ante los usos discriminatorios de las lenguas por razones sociales de clase, lingüísticas, culturales, étnicas o de género, y ante estereotipos y prejuicios sobre las variedades lingüísticas y sobre sus hablantes.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	* Adopción de una actitud favorable a la comunicación respetuosa, fluida y gratificante, superando estereotipos y prejuicios sociolingüísticos respecto a la valía e importancia sociocultural de las diversas lenguas, así como de sus variedades dialectales.
ESO	10. Conciencia positiva de la diversidad lingüística y cultural existente en el contexto social y escolar, como manifestación enriquecedora a la que se aporta y de la que se participa; condición necesaria para la adecuada integración de las personas procedentes de otros países, sociedades y culturas.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación
Bloque 3. Conocimiento de la lengua	
3a. Fonética y Ortografía.	
ESO	1. Abreviaturas, acrónimos y siglas.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación</i>

PCPI	No aparece en la legislación
ESO	2. Uso reflexivo de las normas ortográficas.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	3. Conocimiento de las normas ortográficas, empleo de los términos apropiados en la explicación sobre el uso (sílabas tónicas, tilde diacrítica, etc.). Aprecio por su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística en los escritos.
MÍNIMOS	Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, empleando los términos apropiados en la explicación sobre el uso (sílabas tónicas, tilde diacrítica, etc.) y apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística.
<i>PDC</i>	<i>- Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística.</i>
PCPI	* Expresión por escrito de opiniones, críticas, reclamaciones y vivencias personales, etc., con coherencia, corrección gramatical y ortográfica, en diferentes contextos de comunicación tales como la cumplimentación de impresos y formularios, la elaboración de recensiones de artículos y libros y en la producción de diferentes tipos de textos (narrativos, descriptivos, expositivos y Interpretación del lenguaje figurado (frases hechas, refranes, figuras literarias, etc.), teniendo en cuenta el contexto en el que se utiliza, como refuerzo léxico-ortográfico y lúdico.

3b. Norma culta de la lengua.

ESO **1. Conocimiento de los diferentes registros y de los factores que inciden en el uso de la lengua en distintos ámbitos sociales. Valoración de la importancia de usar el registro adecuado según las circunstancias de la situación comunicativa.**

MÍNIMOS Conocimiento de los diferentes registros y de los factores que inciden en el uso de la lengua en distintos ámbitos sociales y valoración de la importancia de usar el registro adecuado según las circunstancias de la situación comunicativa.

PDC - Reconocimiento de los diferentes registros que inciden en el uso de la lengua en diversos ámbitos de uso de la lengua y uso adecuado del registro a la situación comunicativa.

PCPI No aparece en la legislación

ESO **2. Principales problemas sintácticos y morfológicos.**

MÍNIMOS No aparece en la legislación

PDC No aparece en la legislación.

PCPI * Adquisición de conceptos lingüísticos generales, referidos a los elementos de la situación comunicativa, al orden de la frase, a la noción del tiempo, a la estructura de la oración, etcétera.

ESO **3. La concordancia y el orden**

MÍNIMOS No aparece en la legislación

PDC No aparece en la legislación

PCPI * Adquisición de conceptos lingüísticos generales, referidos a los elementos de la situación comunicativa, al orden de la frase, a la noción del tiempo, a la estructura de la oración, etcétera.

ESO	4. Lectura en voz alta: el verso. Pausas, entonación y expresividad.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	5. Léxico: préstamos.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación.
3c. Gramática	
ESO	1. Texto y discurso. Uso de los principales marcadores.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	2. Reconocimiento de los esquemas semántico y sintáctico de la oración, construcción y transformación de enunciados de acuerdo con estos esquemas. Uso de la terminología sintáctica necesaria en las actividades: enunciado, frase y oración; sujeto y predicado; predicado nominal y predicado verbal; sujeto, verbo y complementos; agente, causa y paciente; oración impersonal; oración activa y oración pasiva; oración transitiva e intransitiva; complemento directo, indirecto, de régimen, circunstancial, agente y atributo; oraciones subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales.

<p>MÍNIMOS</p> <p>PDC</p> <p>PCPI</p>	<p>Reconocimiento de los esquemas semántico y sintáctico de la oración, construcción y transformación de enunciados de acuerdo con estos esquemas y uso de la terminología sintáctica necesaria en las actividades: enunciado, frase y oración; sujeto y predicado; predicado nominal y predicado verbal; sujeto, verbo y complementos; agente, causa y paciente; oración impersonal; oración activa y oración pasiva; oración transitiva e intransitiva; complemento directo, indirecto, de régimen, circunstancial, agente y atributo; oraciones subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales.</p> <p><i>No aparece en la legislación</i></p> <p>No aparece en la legislación</p>
<p>ESO</p> <p>MÍNIMOS</p> <p>PDC</p> <p>PCPI</p>	<p>3. Identificación y uso reflexivo de distintos procedimientos de conexión en los textos, con especial atención a conectores de causa, consecuencia, condición e hipótesis, y de los mecanismos gramaticales y léxicos de referencia interna, favoreciendo la autonomía en la revisión de los propios textos.</p> <p>Identificación y uso reflexivo de distintos procedimientos de conexión en los textos, con especial atención a conectores de causa, consecuencia, condición e hipótesis, y de los mecanismos gramaticales y léxicos de referencia interna, favoreciendo la autonomía en la revisión de los propios textos.</p> <p><i>- Identificación y uso de distintos procedimientos de conexión en los textos, con especial atención a conectores de causa, consecuencia, condición e hipótesis con la finalidad de comprender y expresar las relaciones que se establecen entre las ideas de un texto.</i></p> <p>No aparece en la legislación.</p>
<p>ESO</p>	<p>4. Reconocimiento y uso coherente de la correlación temporal en la coordinación y subordinación de oraciones y en el discurso relatado (paso de estilo directo a indirecto).</p>

MÍNIMOS	<p>Reconocimiento y uso coherente de la correlación temporal en la coordinación y subordinación de oraciones y en el discurso relatado (paso de estilo directo a indirecto).</p> <p><i>- Reconocimiento y uso de procedimientos para la expresión del discurso relatado, paso de estilo directo a indirecto: la cita indirecta de las fuentes utilizadas.</i></p>
PDC	<p><i>- Conocimiento reflexivo para la producción de textos, del significado de los tiempos que configuran el eje verbal de un discurso: el eje verbal del pasado con valor narrativo y su uso en la explicación de carácter histórico y en el relato literario prestando atención a la correlación entre los diferentes tiempos verbales del pasado.</i></p>
ESO	<p>5. Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado y empleo de los siguientes términos: aposición; adjetivo y oración de relativo explicativos; construcción de participio y de gerundio; oración coordinada copulativa, disyuntiva, adversativa y consecutiva; oración subordinada causal, consecutiva, condicional y concesiva.</p>
MÍNIMOS	<p>Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado y empleo de los siguientes términos: aposición; adjetivo y oración de relativo explicativos; construcción de participio y de gerundio; oración coordinada (copulativa, disyuntiva, adversativa y consecutiva); subordinada causal, consecutiva, condicional y concesiva.</p>
PDC	<p><i>Uso de procedimientos para introducir aclaraciones en secuencias explicativas como un medio para hacerse entender por el destinatario.</i></p> <p><i>-Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado: ampliación de los mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales como léxicos: repetición, sinonimia, hiperonimia, campos léxicos y conceptuales.</i></p>
PCPI	<p>No aparece en la legislación</p>

3d. Léxico

ESO **1. Formación del léxico: voces patrimoniales, préstamos y neologismos.**

MÍNIMOS No aparece en la legislación

PDC *No aparece en la legislación*

PCPI No aparece en la legislación

ESO **2. Locuciones y frases hechas.**

MÍNIMOS No aparece en la legislación

PDC *No aparece en la legislación*

PCPI No aparece en la legislación

ESO **3. Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios de la lengua (gramaticales, semánticas, de registro y normativa).**

MÍNIMOS Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios de la lengua (gramaticales, semánticas, registro y normativa).

PDC *No aparece en la legislación*

PCPI No aparece en la legislación

Bloque 4. Educación literaria

ESO **1. Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas.**

MÍNIMOS Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas.

PDC *No aparece en la legislación.*

PCPI * Comprensión de la literatura como instrumento de transmisión, de creación cultural y como expresión histórico-social, mostrando una actitud crítica ante el contenido ideológico de las obras literarias, descubriendo que su lectura puede ser fuente de ampliación de experiencias, de disfrute personal y de estímulo para la escritura creativa

*Utilización de la lectura como fuente de disfrute, de información y de aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento personal, lingüístico y cultural, desarrollando destrezas de lectura silenciosa que incrementen la velocidad y la comprensión lectora..

* La lectura y la escritura como formas de comunicación y como fuentes de enriquecimiento cultural y de placer personal

ESO **2. Lectura de textos de las literaturas de las lenguas constitucionales y de la literatura occidental.**

MÍNIMOS No aparece en la legislación

PDC *No aparece en la legislación*

PCPI No aparece en la legislación.

ESO **3. Conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la historia de la literatura desde el siglo XIX hasta la actualidad.**

MÍNIMOS	Conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la historia de la literatura desde el siglo XIX hasta la actualidad.
PDC	<i>- Conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la historia de la literatura desde el siglo XIX hasta la actualidad relacionándolos con las obras comentadas.</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	4. Acercamiento a algunas autoras y autores relevantes de las literaturas de las lenguas constitucionales y de la literatura europea desde el siglo XIX hasta la actualidad.
MÍNIMOS	Acercamiento a algunos autores relevantes de las literaturas hispánicas y europea desde el siglo XIX hasta la actualidad.
PDC	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	5. Lectura comentada y recitado de poemas contemporáneos, con especial atención a las aportaciones del simbolismo y las vanguardias al lenguaje poético; valoración de la función de los elementos simbólicos y de los recursos retóricos y métricos en el poema.
MÍNIMOS	Lectura comentada y recitado de poemas contemporáneos, con especial atención a las aportaciones del simbolismo y las vanguardias al lenguaje poético, valorando la función de los elementos simbólicos y de los recursos retóricos y métricos en el poema.
PDC	<i>- Lectura comentada de poemas desde el siglo XIX hasta la actualidad comparando los temas, los recursos retóricos y su relación con el significado y el ritmo</i> <i>- Diferenciación de los principales subgéneros literarios a través de las lecturas comentadas.</i>
PCPI	No aparece en la legislación

ESO	6. Lectura comentada de novelas y relatos escritos desde el siglo XIX hasta la actualidad, que ofrezcan distintas estructuras y voces narrativas.
MÍNIMOS	Lectura de novelas y relatos desde el siglo XIX hasta la actualidad. Lectura comentada de relatos contemporáneos de diverso tipo que ofrezcan distintas estructuras y voces narrativas.
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	<i>*La educación literaria. Lectura de novelas contemporáneas seleccionadas de acuerdo con la experiencia vital y literaria de los alumnos y alumnas.</i>
ESO	7. Lectura comentada y dramatizada de breves piezas teatrales contemporáneas, o de fragmentos, de carácter diverso; constatando algunas innovaciones en los temas y las formas.
MÍNIMOS	Lectura comentada y dramatizada de breves piezas teatrales contemporáneas, o de fragmentos, de carácter diverso constatando algunas innovaciones en los temas y las formas.
<i>PDC</i>	<i>-Lectura comentada y dramatizada de breves piezas teatrales contemporáneas, o de fragmentos, reconociendo las características del texto dramático</i> <i>- Diferenciación de los principales subgéneros literarios a través de las lecturas comentadas</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	8. Contacto, a través de la lectura, con las autoras y autores de literatura juvenil y general más relevantes de la propia cultura y de la cultura universal, tanto clásica como moderna.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación

PDC	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	*Establecimiento de relaciones entre obras, autores, y movimientos que constituyan referentes claves en la historia de la literatura y, los elementos más destacados del contexto social e histórico en que aparecieron, valorando las obras relevantes de la tradición literaria como muestras destacadas del patrimonio cultural.
ESO	9. Fomento de la lectura a través del contacto con autoras y autores en visitas al centro, lectura de reseñas y participación en otras actuaciones de animación lectora (presentaciones de libros, sesiones de libro-fórum, etc.) para consolidar el hábito lector. Formar las preferencias personales, con sentido crítico, en la selección de libros y gusto por compartir sentimientos y emociones suscitados por la experiencia lectora.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
PDC	-- <i>Uso de los circuitos literarios: actos para jóvenes con autores de literatura, asistencia a actos literarios como la presentación de un libro, recital de poemas, representación de una obra de teatro.</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	10. Composición de textos de intención literaria y elaboración de trabajos sobre lecturas.
MÍNIMOS	Composición de textos de intención literaria y elaboración de trabajos sobre lecturas.
PDC	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	11. La literatura del siglo XIX: Romanticismo y Realismo. Características generales y particulares.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación

PDC	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	12. La literatura romántica: José de Espronceda y Gustavo Adolfo Bécquer.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
PDC	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	13. La narrativa realista: Benito Pérez Galdós, Leopoldo Alas Clarín y Vicente Blasco Ibáñez.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
PDC	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	14. El Siglo XX. Características generales y particulares.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
PDC	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	15. Modernismo y generación del 98. Rubén Darío.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
PDC	<i>No aparece en la legislación</i>

PCPI	No aparece en la legislación
ESO	16. La generación del 27.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	17. Miguel Hernández.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	18. Los exilios: Max Aub, Juan Gil-Albert y Juan Chabás.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	19. La literatura contemporánea.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación

Bloque 5. Técnicas de trabajo.

ESO **1. Técnicas de búsqueda de información en soportes tradicionales (fichas, bibliotecas, etc.) y en nuevos soportes (CD-ROM, DVD, Internet, etc.).**

MÍNIMOS No aparece en la legislación

PDC *No aparece en la legislación.*

PCPI * Búsqueda, obtención y utilización de información de forma autónoma y crítica, conociendo las formas en que ésta se encuentra disponible, seleccionando aquello que pueda ser pertinente para una finalidad concreta y presentando esta información a los otros de forma adecuada.

* Utilización de técnicas sencillas de recogida y clasificación de datos a fin de documentarse y obtener información sobre temas de interés siendo capaz de presentar esta información de forma verbal y gráfica, y de formarse un juicio sobre la misma.

ESO **2. Utilización de las bibliotecas (del centro, del entorno y virtuales) y de las tecnologías de la información y la comunicación de forma autónoma para la localización, selección y organización de información.**

MÍNIMOS Utilización de las bibliotecas y de las tecnologías de la información y la comunicación de forma autónoma para la localización, selección y organización de información.

Utilización con cierta autonomía de la biblioteca del centro, de las del entorno y de bibliotecas virtuales. **¿?2**

PDC - *Utilización de las bibliotecas y de las tecnologías de la información y la comunicación de forma autónoma para la localización, selección y organización de información*

- *Utilización de la biblioteca del centro, de las del entorno y de bibliotecas virtuales.*

PCPI	No aparece en la legislación
ESO	3. Uso con autonomía de diccionarios y correctores ortográficos sobre textos en soporte digital.
MÍNIMOS	Uso con cierta autonomía de diccionarios y correctores ortográficos de los procesadores de textos.
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	* Dominio del orden alfabético para utilizarlo con agilidad y sentido en diferentes situaciones: consulta de guías telefónicas, listados alfabéticos, diccionario, etc. De igual manera se ha de manejar con fluidez el vocabulario básico, las siglas y abreviaturas más comunes y otros elementos formales del lenguaje escrito.
ESO	4. Presentación de la información. Tratamiento informático de textos.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	5. Interés por la buena presentación de los textos escritos, tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas (titulación, espacios, márgenes, párrafos, etc.).
MÍNIMOS	Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas.
<i>PDC</i>	<i>- Uso autónomo de gramáticas, diccionarios y correctores ortográficos de los procesadores de textos como un instrumento para revisar textos y mejorar la composición escrita.</i>

- Planificación de los textos, elaboración de borradores, uso de documentación para la escritura, especialmente diccionarios, gramáticas, modelos textuales, información recogida, etc.

PCPI No aparece en la legislación

Tabla 2. Contenidos de 2º PDC no relacionados con contenidos de 4º ESO³.

- Contextualización de la lectura: establecer la intención lectora en un contexto de aprendizaje creado en el aula y ser capaz de darse objetivos de lectura

- Relacionar la información del texto según el género y los tipos de secuencias textuales que lo componen

Tabla 3. Contenidos de Educación Adultos-2º PCPI no relacionados con contenidos de 4º ESO⁴.

* La interpretación oral de símbolos, imágenes, planos y gráficos sencillos.

* Selección entre los distintos lenguajes gráficos, plásticos y visuales, del más adecuado a las necesidades de expresión, integrando, si es necesario, dos o más lenguajes en las producciones creativas.

* Comprensión de las relaciones del lenguaje visual y plástico con otros lenguajes, escogiendo la fórmula expresiva más adecuada en función de las necesidades y posibilidades de comunicación.

³ Estos dos contenidos han sido considerados como básicos por los expertos en Delphi, por lo que se presentan con fondo anaranjado.

⁴ De estos tres contenidos presentados a los expertos para su valoración solamente el último ha tenido la consideración de básico.

ANEXO 14

Tabla de criterios de evaluación de matemáticas

Tabla 1. Criterios de evaluación de matemáticas.

<p>ESO</p>	<p>1. Planificar y utilizar procesos de razonamiento y estrategias diversas y útiles para la resolución de problemas.</p>
<p>MÍNIMOS</p>	<p>9. Planificar y utilizar procesos de razonamiento y estrategias diversas y útiles para la resolución de problemas, y expresar verbalmente con precisión, razonamientos, relaciones cuantitativas e informaciones que incorporen elementos matemáticos, valorando la utilidad y simplicidad del lenguaje matemático para ello.</p>
<p>PDC</p>	<p><i>1. Determinar en el análisis de fenómenos científicos o tecnológicos, o en la resolución de problemas matemáticos, algunas de las características esenciales del trabajo científico, como el planteamiento preciso del problema, la formulación de hipótesis contrastables, el diseño y la realización de experiencias, y el análisis y la comunicación de resultados. Del mismo modo, comprender y valorar la influencia del trabajo científico sobre la calidad de vida, su carácter de empresa acumulativa y colectiva en continua revisión y, también, algunas de sus limitaciones.</i></p>
<p>PCPI</p>	<p>* Valorar oportunamente las distintas posibilidades que ofrece el conjunto de instrumentos y procedimientos matemáticos en relación con el mundo del trabajo y la participación social, buscando en cada caso los más adecuados a cada situación concreta.</p> <p>* Utilizar estrategias sencillas para el análisis y resolución de problemas, tales como la reorganización de la información de partida, la búsqueda de ejemplos, contraejemplos y casos particulares o los métodos de ensayo y error sistemático</p>
<p>ESO</p>	<p>2. Expresar verbalmente, con precisión, razonamientos, relaciones cuantitativas e informaciones que incorporen elementos matemáticos, valorando la utilidad y simplicidad del lenguaje matemático.</p>
<p>MÍNIMOS</p>	<p>9. Planificar y utilizar procesos de razonamiento y estrategias diversas y útiles para la resolución de problemas, y expresar verbalmente con precisión, razonamientos, relaciones cuantitativas e informaciones que incorporen elementos</p>

	matemáticos, valorando la utilidad y simplicidad del lenguaje matemático para ello.
PDC	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	3. Utilizar los distintos tipos de números y operaciones, junto consus propiedades, para recoger, transformar e intercambiar información y resolver problemas relacionados con la vida diaria.
MÍNIMOS	1. Utilizar los distintos tipos de números y operaciones, junto con sus propiedades, para recoger, transformar e intercambiar información y resolver problemas relacionados con la vida diaria.
PDC	<i>17. Utilizar distintos tipos de números, las operaciones y los cálculos para recoger, transformar e intercambiar información de contenido científico, y resolver problemas relacionados con la vida diaria y en los trabajos que se hacen sobre contenidos de las Ciencias de la naturaleza y de las Matemáticas, incluidos números muy grandes y muy pequeños y cálculos con porcentajes y su relación con los decimales y las fracciones en contextos científicos y cotidianos, con la precisión que requiere cada ocasión, con los medios tecnológicos en la realización de los cálculos, desde la entrada de los cálculos a realizar a la obtención de resultados correctos, y estrategias para asegurarse de que son correctos, y estimar la validez de esos cálculos.</i>
PCPI	* Utilizar símbolos, estrategias, unidades de medida y sistemas de numeración y operaciones básicas para analizar la realidad, representar relaciones, intercambiar información y resolver problemas de la vida cotidiana * Utilizar los números enteros, decimales y fraccionarios y los porcentajes para intercambiar información y resolver problemas y situaciones de la vida cotidiana, bien por medio de la simbolización de las relaciones que presenten, bien eligiendo la forma de cálculo apropiada, valorando la adecuación del resultado al contexto, y cuando proceda, estimando el error cometido por las aproximaciones efectuadas

ESO	4. Calcular el valor de expresiones numéricas sencillas de números racionales (basadas en las cuatro operaciones elementales y las potencias de exponente entero que contengan, como máximo, tres operaciones encadenadas y un paréntesis), aplicar correctamente las reglas de prioridad y hacer un uso adecuado de signos y paréntesis.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
PDC	<i>17. Utilizar distintos tipos de números, las operaciones y los cálculos para recoger, transformar e intercambiar información de contenido científico, y resolver problemas relacionados con la vida diaria y en los trabajos que se hacen sobre contenidos de las Ciencias de la naturaleza y de las Matemáticas, incluidos números muy grandes y muy pequeños y cálculos con porcentajes y su relación con los decimales y las fracciones en contextos científicos y cotidianos, con la precisión que requiere cada ocasión, con los medios tecnológicos en la realización de los cálculos, desde la entrada de los cálculos a realizar a la obtención de resultados correctos, y estrategias para asegurarse de que son correctos, y estimar la validez de esos cálculos.</i>
PCPI	*Utilizar los números enteros, decimales y fraccionarios y los porcentajes para intercambiar información y resolver problemas y situaciones de la vida cotidiana, bien por medio de la simbolización de las relaciones que presenten, bien eligiendo la forma de cálculo apropiada, valorando la adecuación del resultado al contexto, y cuando proceda, estimando el error cometido por las aproximaciones efectuadas.
ESO	5. Simplificar expresiones numéricas irracionales sencillas (que contengan una o dos raíces cuadradas) y utilizar convenientemente la calculadora científica en las operaciones con números expresados en forma decimal o en notación científica.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
PDC	<i>17. Utilizar distintos tipos de números, las operaciones y los cálculos para recoger, transformar e intercambiar información de contenido científico, y resolver problemas relacionados con la vida diaria y en los trabajos que se hacen sobre contenidos de las Ciencias de la naturaleza y de las Matemáticas, incluidos números muy grandes y muy pequeños y cálculos con porcentajes y su relación con los decimales y las fracciones en contextos científicos y cotidianos, con la precisión que requiere cada ocasión, con los medios tecnológicos en la realización de los cálculos, desde la entrada de los cálculos a realizar a la obtención de resultados</i>

	<i>correctos, y estrategias para asegurarse de que son correctos, y estimar la validez de esos cálculos.</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	6. Aplicar porcentajes y tasas a la resolución de problemas cotidianos y financieros.
MÍNIMOS	2. Aplicar porcentajes y tasas a la resolución de problemas cotidianos y financieros, valorando la oportunidad de utilizar la hoja de cálculo en función de la cantidad y complejidad de los números.
PDC	<i>17. Utilizar distintos tipos de números, las operaciones y los cálculos para recoger, transformar e intercambiar información de contenido científico, y resolver problemas relacionados con la vida diaria y en los trabajos que se hacen sobre contenidos de las Ciencias de la naturaleza y de las Matemáticas, incluidos números muy grandes y muy pequeños y cálculos con porcentajes y su relación con los decimales y las fracciones en contextos científicos y cotidianos, con la precisión que requiere cada ocasión, con los medios tecnológicos en la realización de los cálculos, desde la entrada de los cálculos a realizar a la obtención de resultados correctos, y estrategias para asegurarse de que son correctos, y estimar la validez de esos cálculos.</i>
PCPI	* Identificar relaciones de proporcionalidad numérica y geométrica en situaciones diversas y utilizarlas para el cálculo de términos proporcionales y razones de semejanza en la resolución de problemas.
ESO	7. Resolver problemas de la vida cotidiana en los que se precise el planteamiento y resolución de ecuaciones de primer y segundo grado de sistemas de ecuaciones lineales con dos incógnitas.
MÍNIMOS	3. Resolver problemas de la vida cotidiana en los que se precise el planteamiento y resolución de ecuaciones de primer y segundo grado o de sistemas de ecuaciones lineales con dos incógnitas.
PDC	<i>18. Resolver problemas de las ciencias y de la vida cotidiana cuyo planteamiento requiere una ecuación de primer grado o un sistema de</i>

	<i>dos ecuaciones con dos incógnitas, mediante el manejo de expresiones algebraicas sencillas o mediante métodos numéricos o gráficos, que facilitan las nuevas tecnologías, y que conducen a la solución del problema planteado, comprobando la idoneidad de la solución.</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	8. Utilizar instrumentos, fórmulas y técnicas apropiadas para obtener medidas indirectas en situaciones reales.
MÍNIMOS	4. Utilizar instrumentos, fórmulas y técnicas apropiadas para obtener medidas directas e indirectas en situaciones reales.
PDC	<i>18. Resolver problemas de las ciencias y de la vida cotidiana cuyo planteamiento requiere una ecuación de primer grado o un sistema de dos ecuaciones con dos incógnitas, mediante el manejo de expresiones algebraicas sencillas o mediante métodos numéricos o gráficos, que facilitan las nuevas tecnologías, y que conducen a la solución del problema planteado, comprobando la idoneidad de la solución.</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	9. Conocer y utilizar los conceptos y procedimientos básicos de la geometría analítica plana para representar, describir y analizar formas y configuraciones geométricas sencillas.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
PDC	<i>19. Comprender y distinguir entre las distintas magnitudes, longitud, superficie y volumen. Estimar, medir y calcular perímetros, áreas y ángulos de figuras planas, áreas y volúmenes de cuerpos geométricos, con el instrumental de medida adecuado y sus unidades correspondientes y realizar mediciones directas e indirectas tanto si el trabajo se realiza en un laboratorio como fuera de él.</i>

PCPI	<p>* Identificar relaciones de proporcionalidad numérica y geométrica en situaciones diversas y utilizarlas para el cálculo de términos proporcionales y razones de semejanza en la resolución de problemas.</p> <p>* Interpretar y realizar representaciones planas de espacios y objetos del entorno, obteniendo información sobre sus características geométricas (medidas, posiciones, orientaciones...) a partir de dichas representaciones, utilizando las escalas cuando sea preciso.</p> <p>* Estimar la medida de superficies y volúmenes de espacios y objetos, con una precisión acorde con la regularidad de su forma y con su tamaño, y calcular superficies de formas planas y volúmenes de cuerpos.</p>
ESO	10. Identificar relaciones cuantitativas en una situación y determinar el tipo de función que puede representarlas.
MÍNIMOS	5. Identificar relaciones cuantitativas en una situación y determinar el tipo de función que puede representarlas.
PDC	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	11. Analizar tablas y gráficas que representen relaciones funcionales asociadas a situaciones reales para obtener información sobre ellas.
MÍNIMOS	6. Analizar tablas y gráficas que representen relaciones funcionales asociadas a situaciones reales para obtener información sobre su comportamiento.
PDC	<i>21. Interpretar relaciones funcionales expresadas en forma de tabla, gráfica, expresión algebraica o enunciado, relacionar las distintas expresiones, presentar la información entre dos variables en función de los rasgos que la definen y que se quieren destacar, y extraer conclusiones sobre el fenómeno que representen. Determinar qué tipo de función puede representar una relación cuantitativa de una situación, el modelo funcional que se ajusta más a los datos de una relación cuantitativa, usando los recursos tecnológicos necesarios (calculadora gráfica, ordenador, etc.).</i>
PCPI	No aparece en la legislación

ESO	12. Representar gráficamente e interpretar las funciones constantes, lineales, afines o cuadráticas por medio de sus elementos característicos (pendiente de la recta, puntos de corte con los ejes, vértice y eje de simetría de la parábola).
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
PDC	<i>21. Interpretar relaciones funcionales expresadas en forma de tabla, gráfica, expresión algebraica o enunciado, relacionar las distintas expresiones, presentar la información entre dos variables en función de los rasgos que la definen y que se quieren destacar, y extraer conclusiones sobre el fenómeno que representen. Determinar qué tipo de función puede representar una relación cuantitativa de una situación, el modelo funcional que se ajusta más a los datos de una relación cuantitativa, usando los recursos tecnológicos necesarios (calculadora gráfica, ordenador, etc.).</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	13. Determinar e interpretar las características básicas (puntos de corte con los ejes, intervalos de crecimiento y decrecimiento, máximos y mínimos, continuidades, simetrías y periodicidad) que permitan evaluar el comportamiento de una gráfica sencilla.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
PDC	<i>21. Interpretar relaciones funcionales expresadas en forma de tabla, gráfica, expresión algebraica o enunciado, relacionar las distintas expresiones, presentar la información entre dos variables en función de los rasgos que la definen y que se quieren destacar, y extraer conclusiones sobre el fenómeno que representen. Determinar qué tipo de función puede representar una relación cuantitativa de una situación, el modelo funcional que se ajusta más a los datos de una relación cuantitativa, usando los recursos tecnológicos necesarios (calculadora gráfica, ordenador, etc.).</i>
PCPI	No aparece en la legislación

ESO	14. Elaborar e interpretar tablas y gráficos estadísticos, así como los parámetros estadísticos más usuales, correspondientes a distribuciones discretas y continuas, y valorar cualitativamente la representatividad de las muestras utilizadas.
MÍNIMOS	7. Elaborar e interpretar tablas y gráficos estadísticos, así como los parámetros estadísticos más usuales correspondientes a distribuciones discretas y continuas, y valorar cualitativamente la representatividad de las muestras utilizadas.
PDC	<i>22. Elaborar e interpretar informaciones estadísticas presentadas en tablas y gráficas, y calcular y analizar los parámetros estadísticos más usuales, con medios tecnológicos (calculadoras, ordenadores, etc.).</i>
PCPI	* Elaborar, analizar e interpretar informaciones estadísticas teniendo en cuenta la adecuación de las representaciones gráficas y la significatividad de los parámetros, valorando cualitativamente la representatividad de las muestras utilizadas.
ESO	15. Aplicar los conceptos y técnicas de cálculo de probabilidades para resolver diferentes situaciones y problemas de la vida cotidiana.
MÍNIMOS	8. Aplicar los conceptos y técnicas de cálculo de probabilidades para resolver diferentes situaciones y problemas de la vida cotidiana.
PDC	<i>23. Calcular e interpretar la probabilidad de que un suceso ocurra a partir de información previamente obtenida de forma empírica o como resultado del recuento de posibilidades, en casos sencillos.</i>
PCPI	* Asignar e interpretar la frecuencia y la probabilidad en fenómenos aleatorios de forma empírica, como resultado de recuentos, por medio del cálculo o por otros medios.

ANEXO 15

Tabla de criterios de evaluación de castellano

Tabla 1. Criterios de evaluación de castellano.

<p>ESO</p> <p>MÍNIMOS</p> <p><i>PDC</i></p> <p>PCPI</p>	<p>1. Captar y extraer las ideas esenciales, las intenciones y los datos relevantes de textos orales, de diferente tipo y distinto nivel de formalización, como presentaciones de una cierta extensión o conferencias no muy extensas; identificar el propósito, la tesis y los argumentos de declaraciones o de debates públicos en medios de comunicación o en el marco escolar; reproducir su contenido en textos escritos.</p> <p>1. Extraer las ideas principales y los datos relevantes de presentaciones de una cierta extensión o de conferencias no muy extensas e identificar el propósito, la tesis y los argumentos de declaraciones o de debates públicos en medios de comunicación o en el marco escolar.</p> <p><i>6. Comprender instrucciones y normas que regulan la interacción verbal del aula; seguir las explicaciones de clase y ser capaz de verbalizarlas en apuntes, notas; extraer las ideas básicas de noticias, reportajes, exposiciones y conferencias.</i></p> <p>No aparece en la legislación</p>
<p>ESO</p> <p>MÍNIMOS</p> <p><i>PDC</i></p> <p>PCPI</p>	<p>2. Aplicar los conocimientos sobre el valenciano y el castellano y las normas del uso lingüístico para solucionar problemas de comprensión de textos orales y escritos, y para la composición y la revisión autónoma de los textos.</p> <p>8. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión autónoma de los textos.</p> <p><i>No aparece en la legislación</i></p> <p>No aparece en la legislación</p>

ESO	3. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra; organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
PDC	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	* Valorar oportunamente las distintas posibilidades que ofrece el conjunto de elementos de lenguaje y comunicación, en relación con el mundo del trabajo y la participación social, buscando en cada caso los más adecuados a cada situación concreta.
ESO	5. Hacer uso de la mediación para asegurar el éxito de la comunicación oral y escrita. Actuar como intermediario entre los interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa. Utilizar la interpretación oral y la traducción escrita, así como saber hacer resúmenes y paráfrasis de la lengua del emisor cuando el receptor no comprende el mensaje original. Utilizar los elementos no verbales de la comunicación para la comprensión perfecta de cualquier interlocutor.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
PDC	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	6. Sintetizar oralmente el sentido global de textos escritos, de diferente tipo y distinto nivel de formalización, identificar sus intenciones, diferenciar las ideas principales y secundarias, reconocer posibles incoherencias o ambigüedades en el contenido, y aportar una opinión personal.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
PDC	<i>No aparece en la legislación</i>

PCPI	<p>* Captar las ideas esenciales e intenciones de producciones orales y escritas, de diferente tipo y distinto nivel de formalización, reproduciendo su contenido oralmente y por escrito, mediante resúmenes, exposiciones, debates, etc.</p> <p>* Sintetizar oralmente y por escrito, informaciones procedentes de ideas y experiencias propias y ajenas, así como de diferentes fuentes de información sobre un mismo tema, con el fin de elaborar conclusiones propias.</p>
ESO	<p>7. Elaborar el resumen de una exposición o debate oral sobre un tema específico y conocido; reflejar los principales argumentos y puntos de vista de los participantes.</p>
MÍNIMOS	<p>No aparece en la legislación</p>
PDC	<p><i>6. Comprender instrucciones y normas que regulan la interacción verbal del aula; seguir las explicaciones de clase y ser capaz de verbalizarlas en apuntes, notas; extraer las ideas básicas de noticias, reportajes, exposiciones y conferencias.</i></p>
PCPI	<p>* Captar las ideas esenciales e intenciones de producciones orales y escritas, de diferente tipo y distinto nivel de formalización, reproduciendo su contenido oralmente y por escrito, mediante resúmenes, exposiciones, debates, etc.</p> <p>* Sintetizar oralmente y por escrito, informaciones procedentes de ideas y experiencias propias y ajenas, así como de diferentes fuentes de información sobre un mismo tema, con el fin de elaborar conclusiones propias.</p>
ESO	<p>8. Realizar presentaciones orales claras, ordenadas y bien estructuradas sobre temas relacionados con la actividad académica o la actualidad social, política o cultural que admitan diferentes puntos de vista y diversas actitudes ante ellos, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. Ajustarse a un plan o guión previo, seguir un orden lógico en la presentación de las informaciones y argumentos. Adecuar el lenguaje utilizado a la situación comunicativa y al contenido, con el fin de mantener la atención del receptor.</p>

<p>MÍNIMOS</p> <p><i>PDC</i></p> <p>PCPI</p>	<p>3. Exponer, explicar, argumentar, resumir y comentar, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar de planificar y revisar el texto.</p> <p>4. Realizar presentaciones orales claras y bien estructuradas sobre temas relacionados con la actividad académica o la actualidad social, política o cultural que admitan diferentes puntos de vista y diversas actitudes ante ellos con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p><i>No aparece en la legislación</i></p> <p>No aparece en la legislación</p>
<p>ESO</p> <p>MÍNIMOS</p> <p><i>PDC</i></p> <p>PCPI</p>	<p>9. Identificar y contrastar el propósito en textos escritos del ámbito público y de los medios de comunicación; comprender instrucciones que regulan la vida social y procesos de aprendizaje complejos; inferir el tema general y temas secundarios; distinguir cómo se organiza la información; contrastar explicaciones y argumentos y juzgar la eficacia de los procedimientos lingüísticos usados.</p> <p>2. Identificar y contrastar el propósito en textos escritos del ámbito público y de los medios de comunicación; comprender instrucciones que regulan la vida social y procesos de aprendizaje complejos; inferir el tema general y temas secundarios; distinguir cómo se organiza la información; contrastar explicaciones y argumentos y juzgar la eficacia de los procedimientos lingüísticos usados.</p> <p><i>7. Comprender textos escritos pertenecientes al ámbito de uso académico, de los medios de comunicación y de la comunicación personal y con las instituciones.</i></p> <p>No aparece en la legislación</p>
<p>ESO</p>	<p>10. Elaborar mensajes en los que se integren el lenguaje verbal y lenguajes no verbales (icónico, gestual y musical), teniendo en cuenta la situación de comunicación y comparar los procedimientos expresivos de estos lenguajes.</p>

MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	* Comprender y producir mensajes en los que se integren, el lenguaje verbal y lenguajes no verbales (icónico, gestual, musical), atendiendo a las principales características de la situación de comunicación y utilizando los procedimientos expresivos de los diferentes códigos.
ESO	11. Identificar en textos orales y escritos de distinto tipo, imágenes y expresiones que denoten alguna forma de discriminación (sexual, social, relacionada con el grupo étnico, etc.); explorar alternativas que eviten el uso de las mismas y utilizar dichas alternativas en las producciones propias.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>13. Identificar usos lingüísticos discriminatorios en textos orales y escritos y evitar el uso de los mismos, y utilizar el lenguaje como medio de resolución de conflictos.</i>
PCPI	* Identificar en textos orales, escritos y en medios audiovisuales de distinto tipo, imágenes y expresiones que denoten alguna forma de discriminación social, étnica, sexual, etc., utilizando los lenguajes como medios de resolución de conflictos interpersonales.
ESO	12. Integrar informaciones procedentes de diferentes textos sobre un tema, con el fin elaborar un texto de síntesis en el que se reflejen tanto las principales informaciones y puntos de vista encontrados como el punto de vista propio.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación

ESO	<p>13. Crear textos escritos de diferente tipo (narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos), en soporte de papel y digital; adecuar el registro a la situación comunicativa; utilizar su estructura organizativa, para ordenar las ideas con claridad y de forma coherente; enlazar los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, con un vocabulario rico y variado; respetar los criterios de corrección gramatical y ortográfica. Valorar la importancia de planificación y revisión del texto.</p>
MÍNIMOS	<p>3. Exponer, explicar, argumentar, resumir y comentar, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar de planificar y revisar el texto.</p>
PDC	<p><i>8. Producir textos escritos que contengan secuencias narrativas, explicativas y argumentativas adecuándolos a la situación comunicativa, organizando su contenido de forma coherente, y respetando los criterios de corrección gramatical y ortográfica.</i></p> <p><i>11. Conocer la terminología gramatical básica en relación con la comprensión y producción de textos: identificación de conceptos gramaticales, obtención de información gramatical en fuentes de información, autocorrección y explicación y conceptualización de fenómenos lingüísticos.</i></p>
PCPI	<p>* Producir textos escritos de diferente tipo (narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos), adecuándolos a la situación de comunicación, utilizando la estructura organizativa de cada uno y respetando los criterios de corrección.</p>
ESO	<p>14. Conocer la diversidad lingüística de Europa, de España y de la Comunitat Valenciana; valorar esta diversidad como un patrimonio que nos enriquece a todos y a todas. Identificar y localizar las variedades dialectales actuales del castellano (incluido el español de América) y del valenciano. Identificar y localizar las lenguas constitucionales.</p>
MÍNIMOS	<p>No aparece en la legislación</p>
PDC	<p><i>No aparece en la legislación</i></p>

PCPI	* Identificar, respetar y valorar las diferentes lenguas y variedades dialectales del estado, en relación con las manifestaciones históricas, sociales y culturales.
ESO	15. Identificar los rasgos lingüísticos propios de distintos usos geográficos, sociales y estilísticos del valenciano y del castellano, mediante la observación directa y la comparación de producciones diversas.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>9. Identificar los rasgos lingüísticos propios de distintos usos geográficos, sociales y estilísticos de las lenguas, mediante la observación directa y la comparación de producciones diversas.</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	16. Conocer y usar una terminología lingüística adecuada en las actividades de reflexión sobre el uso.
MÍNIMOS	9. Conocer y usar la terminología lingüística adecuada en la reflexión sobre el uso.
<i>PDC</i>	<i>10. Utilizar la reflexión sobre los mecanismos de la lengua, y sus elementos formales (marcas de adecuación, procedimientos de coherencia y de cohesión, estructura de la oración y de la palabra) y ser capaz de utilizarlas en el uso oral y escrito.</i>
PCPI	* Utilizar las propias ideas y experiencias, así como la reflexión sobre los mecanismos de la lengua y sus elementos formales para una mejor comprensión y producción de textos de intención creativa, posibilitando la incorporación consciente de procedimientos literarios.
ESO	17. Reconocer las diferentes unidades de la lengua, sus combinaciones y, en su caso, la relación entre ellas y sus significados. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos, y para la composición y revisión autónoma de los textos.

MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>11. Conocer la terminología gramatical básica en relación con la comprensión y producción de textos: identificación de conceptos gramaticales, obtención de información gramatical en fuentes de información, autocorrección y explicación y conceptualización de fenómenos lingüísticos.</i>
PCPI	* Utilizar las propias ideas y experiencias, así como la reflexión sobre los mecanismos de la lengua y sus elementos formales para una mejor comprensión y producción de textos de intención creativa, posibilitando la incorporación consciente de procedimientos literarios.
ESO	18. Identificar el género al que pertenece un texto literario leído en su totalidad; reconocer los elementos estructurales básicos y los grandes tipos de recursos lingüísticos; emitir una opinión personal; utilizar estos conocimientos en la producción de textos de intención literaria.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>12. Exponer una opinión sobre la lectura personal de una obra completa o fragmentos de cierta extensión, adecuada a la edad y relacionada con los periodos literarios estudiados teniendo en cuenta su pertenencia a un género determinado, el reconocimiento de los elementos estructurales básicos y los grandes tipos de recursos lingüísticos.</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	19. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo especialmente a las innovaciones de los géneros y de las formas (versificación y lenguaje) en la literatura contemporánea.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	No aparece en la legislación

ESO	20. Exponer una opinión bien argumentada sobre la lectura personal de relatos de cierta extensión y novelas desde el siglo XIX hasta la actualidad; evaluar la estructura y el uso de los elementos del género, el uso del lenguaje, el punto de vista y el oficio de la autora o autor; relacionar el sentido de la obra con su contexto y con la propia experiencia.
MÍNIMOS	5. Exponer una opinión bien argumentada sobre la lectura personal de relatos de cierta extensión y novelas desde el siglo XIX hasta la actualidad; evaluar la estructura y el uso de los elementos del género, el uso del lenguaje, el punto de vista y el oficio del autor; relacionar el sentido de la obra con su contexto y con la propia experiencia.
PDC	<i>12. Exponer una opinión sobre la lectura personal de una obra completa o fragmentos de cierta extensión, adecuada a la edad y relacionada con los periodos literarios estudiados teniendo en cuenta su pertenencia a un género determinado, el reconocimiento de los elementos estructurales básicos y los grandes tipos de recursos lingüísticos.</i>
PCPI	* Reconocer las características literarias más destacadas en los textos leídos para su valoración, manifestando preferencias en la selección de lecturas y expresando las propias opiniones y gustos personales sobre los mismos.
ESO	21. Explicar relaciones entre las obras leídas y comentadas, el contexto histórico y literario en que aparecen y las autoras y autores más relevantes desde el siglo XIX hasta la actualidad, mediante un trabajo personal de información y de síntesis, exponiendo una valoración personal, o de imitación y recreación, en soporte de papel y digital.
MÍNIMOS	7. Explicar relaciones entre las obras leídas y comentadas, el contexto histórico y literario en que aparecen y los autores más relevantes desde el siglo XIX hasta la actualidad, realizando un trabajo personal de información y de síntesis, exponiendo una valoración personal, o de imitación y recreación, en soporte papel o digital.
PDC	<i>No aparece en la legislación</i>

PCPI	* Reconocer las características literarias más destacadas en los textos leídos para su valoración, manifestando preferencias en la selección de lecturas y expresando las propias opiniones y gustos personales sobre los mismos.
ESO	22. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo especialmente a las innovaciones de los géneros y de las formas (versificación y lenguaje) en la literatura contemporánea.
MÍNIMOS	6. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo especialmente a las innovaciones de los géneros y de las formas (en la versificación y en el lenguaje) en la literatura contemporánea.
PDC	<i>13. Identificar usos lingüísticos discriminatorios en textos orales y escritos y evitar el uso de los mismos, y utilizar el lenguaje como medio de resolución de conflictos.</i>
PCPI	No aparece en la legislación
ESO	23. Establecer relaciones entre obras, autoras y autores, y movimientos que constituyen un referente clave en la historia de la literatura de los siglos XIX y XX –incluidos los de las lenguas constitucionales y de la literatura occidental– y los elementos más destacados del contexto cultural, social e histórico en que aparecen.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
PDC	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	* Establecer relaciones entre obras, autores y movimientos que constituyen un referente clave en la historia de la literatura y los elementos más destacados del contexto cultural, social e histórico en que aparecen.

ESO	24. Planificar y llevar a cabo, individualmente y en equipo, la consulta de diversas fuentes de información, mediante el manejo de índices, fichas y diversos sistemas de clasificación de fuentes, aplicando medios tradicionales y nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el marco de trabajos de investigación. Manejar los principios fundamentales del funcionamiento de los procesadores de textos y ser capaz de aplicarlos a trabajos sencillos de investigación, utilizando los medios informáticos complementarios (Internet, bases de datos, CD-ROM, DVD, etc.).
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
PDC	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	* Planificar y llevar a cabo, individualmente o en equipo, la consulta de diversas fuentes de información, mediante el manejo de índices, fichas y otros sistemas de clasificación, en el marco de trabajos sencillos de investigación * Obtener información concreta y relevante sobre temas de interés previamente delimitados a partir de las consultas de diversas fuentes (encuestas, cuestionarios, documentos, escritos, etc.) elaborando la información recogida, sacando conclusiones y presentando esta información de forma verbal y gráfica
ESO	25. Identificar en textos orales y escritos imágenes y expresiones que denoten alguna forma de discriminación (de género, social, relacionada con el grupo étnico, etc.), evitar el uso de las mismas y utilizar el lenguaje como medio de resolución de conflictos.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
PDC	<i>11. Conocer la terminología gramatical básica en relación con la comprensión y producción de textos: identificación de conceptos gramaticales, obtención de información gramatical en fuentes de información, autocorrección y explicación y conceptualización de fenómenos lingüísticos.</i>
PCPI	* Identificar en textos orales, escritos y en medios audiovisuales de distinto tipo, imágenes y expresiones que denoten alguna forma de discriminación social, étnica, sexual, etc., utilizando los lenguajes como medios de resolución de conflictos interpersonales.

ESO	26. Identificar los principales recursos utilizados por los medios de comunicación para la elaboración y difusión de informaciones y de opiniones.
MÍNIMOS	No aparece en la legislación
<i>PDC</i>	<i>No aparece en la legislación</i>
PCPI	* Identificar los principales recursos utilizados por los medios de comunicación para la elaboración y difusión de informaciones y de opiniones.

ANEXO 16

Formas de contribución a las competencias básicas

COMPETENCIAS BÁSICAS

MATEMÁTICAS

1. COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Formas de contribución a la competencia básica

<p>ESO-MÍNIMOS</p> <p>PDC</p>	<p>1. Son concebidas como un área de expresión que utiliza continuamente la expresión oral y escrita en la formulación y expresión de las ideas. Todas las relaciones de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y en particular en la resolución de problemas, adquiere especial importancia la expresión tanto oral como escrita de los procesos realizados y de los razonamientos seguidos, puesto que ayudan a formalizar el pensamiento.</p> <p><i>El trabajo científico se basa en la contrastación de ideas, sustentadas en unas premisas o puntos de partida y expresadas mediante razonamientos coherentes, tanto de forma oral como escrita, que explican un hecho o resuelven un problema. La comprensión y producción de textos explicativos y argumentativos en ciencias, que se utilizan constantemente, son objeto de aprendizaje en el ámbito, como medio para comprender la información que aporta el mismo enunciado de un problema o un texto de referencia, y para comunicar el proceso y el resultado de un trabajo realizado.</i></p>
<p>ESO-MÍNIMOS</p> <p>PDC</p>	<p>2. El propio lenguaje matemático es, en sí mismo, un vehículo de comunicación de ideas que destaca por la precisión en sus términos y por su gran capacidad para transmitir conjeturas gracias a un léxico propio de carácter sintético, simbólico y abstracto.</p> <p><i>Las Matemáticas y las Ciencias de la naturaleza aportan un lenguaje propio preciso, simbólico y abstracto, que facilita la comprensión y la expresión de muchas ideas que se comparten socialmente, y por otro lado los procesos involucrados en la actividad matemática y en la actividad científica por excelencia, la resolución de problemas, están concebidos desde la necesidad de su comprensión y expresión oral y escrita, con el razonamiento que los conduce y determina. La descripción del trabajo realizado es un contenido importante en el ámbito.</i></p>

2. COMPETENCIA MATEMÁTICA

Formas de contribución a la competencia básica

ESO-MÍNIMOS 1. La capacidad para utilizar distintas formas de pensamiento matemático, con objeto de interpretar y describir la realidad y actuar sobre ella, forma parte del propio objeto de aprendizaje. Todos los bloques de contenidos están orientados a aplicar aquellas destrezas y actitudes que permiten razonar matemáticamente, comprender una argumentación matemática y expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático, utilizando las herramientas adecuadas e integrando el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento para obtener conclusiones, reducir la incertidumbre y para enfrentarse a situaciones cotidianas de diferente grado de complejidad. No todas las formas de enseñar matemáticas contribuyen por igual a la adquisición de la competencia matemática: el énfasis en la funcionalidad de los aprendizajes, su utilidad para comprender el mundo que nos rodea o la misma selección de estrategias para la resolución de un problema, determinan la posibilidad real de aplicar las matemáticas a diferentes campos de conocimiento o a distintas situaciones de la vida cotidiana.

PDC El planteamiento curricular que se hace incide expresamente en actitudes y destrezas que permiten usar los contenidos matemáticos presentes en el currículo y las distintas formas de pensamiento matemático en una amplia variedad de contextos, esto es, remarcando los aspectos funcional e instrumental. La aplicabilidad se puede intensificar desde unas propuestas de trabajo conjunto de las materias que integran el ámbito, puesto que el conocimiento científico requiere en gran medida de un uso apropiado de contenidos y procedimientos matemáticos, y se actúa conjuntamente sobre la confianza en las propias capacidades para resolver los problemas al analizarlos sistemáticamente, en la forma de resolverlos y valorar las posibles soluciones y en el análisis de sus repercusiones.

ESO-MÍNIMOS 2. La discriminación de formas, relaciones y estructuras geométricas, especialmente con el desarrollo de la visión espacial y la capacidad para transferir formas y representaciones entre el plano y el espacio, contribuye a profundizar la competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico. La modelización constituye otro referente en esta misma dirección. Elaborar modelos exige identificar y seleccionar las características relevantes de una situación real,

	representarla simbólicamente y determinar pautas de comportamiento, regularidades e invariantes a partir de las que poder hacer predicciones sobre la evolución, la precisión y las limitaciones del modelo.
<i>PDC</i>	<i>No aparece relación</i>
ESO-MÍNIMOS	No aparece relación
<i>PDC</i>	<i>El conocimiento de los distintos tipos de números y las diferentes estrategias y métodos de cálculo elemental, ya ligado ineludiblemente al uso de medios tecnológicos, tienen aplicación en una gran variedad de ámbitos constantemente. Conocimientos geométricos, de recogida y análisis de datos, de análisis de gráficas, la utilización de diferentes formas de razonamiento en la resolución de problemas o la abstracción y utilización de símbolos, están en la base de la competencia matemática. El ámbito como materia integradora refuerza la aportación de las ciencias y de las Matemáticas al desarrollo de competencias básicas al incidir simultáneamente en aspectos comunes sobre el método de trabajo, y permitir aplicar continuamente las competencias de cada materia en el trabajo conjunto.</i>

3. COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO

Formas de contribución a la competencia básica

ESO-MÍNIMOS	No aparece relación
<i>PDC</i>	<i>Todos los contenidos que aportan las Ciencias de la naturaleza, conceptos y procedimientos propios de las distintas ciencias presentes, se centran precisamente en el conocimiento del mundo físico, de los seres vivos (del ser humano en particular) y de algunas relaciones, interacciones, importantes que se producen, y en la manera en que se produce ese conocimiento y se comunica.</i>

ESO-MÍNIMOS **No aparece relación**

PDC *Desde el ámbito científico se ofrece la oportunidad de familiarizarse con el trabajo científico en toda su extensión, desde la elección de la situación que se estudie, su análisis cualitativo y la concreción de qué se estudia, la formulación de conjeturas, toma de decisiones sobre cómo realizar el estudio, la toma de datos y el análisis de resultados.*

4. TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL

Formas de contribución a la competencia básica

ESO-MÍNIMOS **1. La incorporación de herramientas tecnológicas como recurso didáctico para el aprendizaje y para la resolución de problemas. La utilización de los lenguajes gráfico y estadístico ayuda a interpretar mejor la realidad expresada por los medios de comunicación.**

PDC *Se realiza dada la importancia que tiene en las materias que fundamentan el ámbito, en la resolución de problemas y en el trabajo científico en general, la búsqueda, recogida, selección, procesamiento y presentación de la información relevante en el estudio que se realiza, y en la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación en el aprendizaje de las Matemáticas y de las Ciencias de la naturaleza, desde las calculadoras a los ordenadores en los laboratorios, para facilitar aprendizajes actuales y eficientes, con acceso rápido a la información y posibilidades de tratamiento, haciendo más fácil la forma de recogida de los datos, los cálculos y la forma de representación, lo que a su vez facilita su comprensión y su interpretación. El trabajo con estas nuevas tecnologías favorecen el análisis más riguroso y rápido de grandes cantidades de datos, e incluso el acceso asequible a estudios de problemas que de otra forma serían muy difíciles o imposibles, y facilitan el contacto de los estudiantes con estos recursos, sus posibilidades y sus limitaciones.*

ESO-MÍNIMOS	2. La interacción entre los distintos tipos de lenguaje: natural, numérico, gráfico, geométrico y algebraico como forma de ligar el tratamiento de la información con la experiencia de los alumnos.
<i>PDC</i>	<i>No aparece relación</i>

5. COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA

Formas de contribución a la competencia básica

ESO-MÍNIMOS	1. Desde la consideración de la utilización de las matemáticas para describir fenómenos sociales. Las matemáticas, fundamentalmente a través del análisis funcional y de la estadística, aportan criterios científicos para predecir y tomar decisiones.
<i>PDC</i>	<i>Las Matemáticas se utilizan constantemente para describir la realidad social en el amplio uso del término. Constantemente se utilizan representaciones gráficas, tablas de datos, encuestas, etc., en los medios de comunicación, con explicaciones sobre contenidos de carácter social, que importan sobremanera en el conocimiento de intereses y posiciones de los distintos grupos sociales cercanos y globales. El trabajo en el ámbito científico proporciona oportunidades para desarrollar las destrezas que permiten valorar esas informaciones con sentido crítico.</i>
ESO-MÍNIMOS	2. Enfocando los errores cometidos en los procesos de resolución de problemas con espíritu constructivo, lo que permite de paso valorar los puntos de vista ajenos en plano de igualdad con los propios como formas alternativas de abordar una situación.

PDC

Se relaciona por una parte con habilidades inherentes a la resolución de problemas científicos, el sentido crítico, el cuestionamiento de saberes y explicaciones de hechos y fenómenos aparentemente coherentes, de dogmas o prejuicios, y el trabajo en equipo necesario en la sociedad actual para resolver los problemas comunes, lo que supone tener en cuenta el pensamiento y las aportaciones de los demás, y el respeto por el pensamiento del otro.

6. COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA

Formas de contribución a la competencia básica

ESO-MÍNIMOS

1. El mismo conocimiento matemático es expresión universal de la cultura, siendo, en particular, la geometría parte integral de la expresión artística de la humanidad al ofrecer medios para describir y comprender el mundo que nos rodea y apreciar la belleza de las estructuras que ha creado. Cultivar la sensibilidad y la creatividad, el pensamiento divergente, la autonomía y el apasionamiento estético son objetivos de esta materia.

PDC

La aportación de las Ciencias de la naturaleza y las Matemáticas al análisis de problemas que forman parte de la cultura en la que estamos inmersos, en particular a la incidencia del conocimiento y en la comprensión del mundo en que vivimos y en la mejora de las condiciones de vida, individuales y colectivas. El planteamiento del ámbito favorece la reflexión con una base científica sobre problemas culturales vigentes, relacionados con el conocimiento del universo, la evolución de la vida en la Tierra, o la contaminación medioambiental. Además, la geometría, que es parte integral del arte, proporciona claves para apreciar la belleza en las formas y en las proporciones de las obras artísticas.

7. COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER

Formas de contribución a la competencia básica

ESO-MÍNIMOS 1. También, las técnicas heurísticas que desarrolla constituyen modelos generales de tratamiento de la información y de razonamiento y consolida la adquisición de destrezas involucradas en la competencia de aprender a aprender tales como la autonomía, la perseverancia, la sistematización, la reflexión crítica y la habilidad para comunicar con eficacia los resultados del propio trabajo.

PDC Supone ser consciente del proceso y de las habilidades que favorecen el aprendizaje, la importancia de la motivación, el control de las condiciones de trabajo, las cualidades personales o los recursos que utilizar. Desde el ámbito científico se proporcionan oportunidades para resolver problemas individualmente o en grupo, o lo que es lo mismo, para asumir retos, adoptar iniciativas personales, tomar decisiones conscientemente sobre lo que se hace, aplicar técnicas heurísticas o estrategias de intervención que resultan eficaces, utilizar distintos tipos de razonamientos y valorar los resultados obtenidos. De esta manera se fomenta la autonomía en el aprendizaje, la confianza en las propias posibilidades y la confianza en los medios que se deben utilizar en cada caso.

8. AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL

Formas de contribución a la competencia básica

ESO-MÍNIMOS 1. Los propios procesos de resolución de problemas contribuyen de forma especial a fomentar la autonomía e iniciativa personal porque se utilizan para planificar estrategias, asumir retos y contribuyen a convivir con la incertidumbre controlando al mismo tiempo los procesos de toma de decisiones.

<p><i>PDC</i></p>	<p><i>Permite valorar el conocimiento obtenido en la resolución de problemas relevantes mediante un análisis sistemático y riguroso que facilita la obtención de pruebas para comprender el mundo físico o para tomar decisiones sobre aspectos de los temas relevantes citados, tanto de forma individual como colectiva, y en su caso, actuar según esta manera de hacer ante necesidades personales o sociales.</i></p>
<p>ESO-MÍNIMOS</p>	<p>No aparece relación</p> <p><i>PDC</i></p> <p><i>Desde el ámbito científico se ofrece la oportunidad de familiarizarse con el trabajo científico en toda su extensión, desde la elección de la situación que se estudie, su análisis cualitativo y la concreción de qué se estudia, la formulación de conjeturas, toma de decisiones sobre cómo realizar el estudio, la toma de datos y el análisis de resultados.</i></p>

CASTELLANO

1. COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Formas de contribución a la competencia básica

<p>ESO-MÍNIMOS</p> <p>PDC</p>	<p>1. El currículo de esta materia, al tener como meta el desarrollo de la capacidad para interactuar de forma competente mediante el lenguaje en las diferentes esferas de la actividad social, contribuye de un modo decisivo al desarrollo de todos los aspectos que conforman la competencia en comunicación lingüística.</p> <p><i>Se entiende esta competencia como el uso del lenguaje en su doble función: instrumento de comunicación y de representación de la realidad. Desde esta materia se contribuye, por una parte, a desarrollar el conocimiento de la realidad social, a la autorregulación del pensamiento y la conducta mediante el lenguaje. Y, por otra, a comunicar el conocimiento adquirido de una manera adecuada en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio.</i></p>
<p>ESO-MÍNIMOS</p> <p>PDC</p>	<p>2. Las habilidades y estrategias para el uso de una lengua determinada y la capacidad para tomar la lengua como objeto de observación, aunque se adquieren desde una lengua, se transfieren y aplican al aprendizaje de otras. Este aprendizaje contribuye, a su vez, a acrecentar esta competencia sobre el uso del lenguaje en general.</p> <p><i>La importancia que tiene la información en el ámbito lingüístico y social convierte a esta competencia en algo imprescindible, más allá de la utilización habitual del lenguaje posibilitador de la interacción que se produce en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así el objeto de aprendizaje de esta materia reclama el uso de la comprensión y expresión de descripciones, narraciones y explicaciones sobre espacios geográficos, hechos y cambios sociales. Por un lado, el alumnado ha de manejar fuentes basadas en el lenguaje oral y escrito que han sido generadas en distintas esferas sociales y que se le presentan en textos pertenecientes a una variedad de géneros. Por otro lado, dicho conocimiento de la realidad social supone el desarrollo de la función representativa del lenguaje, lo que permite una mayor precisión en la comunicación del conocimiento.</i></p>

ESO-MÍNIMOS **No aparece relación**

PDC

El lenguaje es un medio de representación de la realidad social y como tal vehicula estereotipos y concepciones que contribuyen a marcar diferencias de género, culturales o de clase. Esta competencia supone reconocer dichos usos y cuestionarlos en tanto que medios que contribuyen a la génesis de desigualdades sociales y discriminaciones. Asimismo, dicha competencia es necesaria para la resolución pacífica de los conflictos consustanciales a toda interacción social, puesto que a través del diálogo es posible comprender y expresar el respeto hacia las necesidades e intereses de las demás personas en una situación de conflicto. También hace referencia a la capacidad de tomar la lengua como objeto de reflexión lo cual está en función del desarrollo de las destrezas comunicativas.

2. COMPETENCIA MATEMÁTICA

Formas de contribución a la competencia básica

ESO-MÍNIMOS **No aparece relación**

PDC

El conocimiento de la realidad social, especialmente en su dimensión geográfica implica el uso de operaciones sencillas como el cálculo de la densidad de población o la tasa de natalidad, el conocimiento de magnitudes o el uso de escalas numéricas y gráficas junto a sistemas de referencia para situar en el mapa fenómenos espaciales y determinar su magnitud territorial. Asimismo, una parte significativa de la información que sirve para el estudio de los hechos sociales se presenta en formatos estadísticos y gráficos que el alumnado ha de saber leer e interpretar. En definitiva, el ámbito aporta oportunidades donde los alumnos y alumnas pueden aplicar diversas herramientas matemáticas necesarias para definir problemas, cuantificar indicadores y compararlos y para representar los hechos a través de su codificación numérica y gráfica en el contexto de una actividad comunicativa.

3. COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO

Formas de contribución a la competencia básica

ESO-MÍNIMOS **No aparece relación**

PDC

La contribución de la materia especialmente en lo que se refiere a los hechos geográficos es relevante. Dicha competencia incluye, entre otros aspectos, la percepción y conocimiento de los elementos del espacio físico que interactúan con la actividad humana. Esta interacción se puede estudiar en territorios de distinta magnitud desde un entorno próximo y reducido a grandes regiones. La Geografía contribuye a dicha competencia en la medida que subraya esa interacción como la base de la organización y transformación de los espacios geográficos. También desde el ámbito adquieren gran importancia los procedimientos de orientación, localización, observación e interpretación de los espacios y paisajes, reales o representados. Esta materia aporta además la posibilidad de estudiar las consecuencias ambientales de la acción humana sobre el espacio. Así el crecimiento de la población y sus necesidades, la expansión urbana, el desarrollo de las infraestructuras de comunicaciones, el modo de producción basado en la explotación a gran escala de materias primas y fuentes de energía, o la contaminación plantean oportunidades para analizar la relación entre los seres humanos y la naturaleza y a tomar conciencia de las consecuencias ambientales de las acciones humanas y la responsabilidad de las sociedades para asegurar la protección y el cuidado del medio ambiente. Esta perspectiva puede ser completada desde el estudio histórico especialmente el cambio que supuso la industrialización en las relaciones entre la sociedad y el medio ambiente como consecuencia de determinados usos de la tecnología.

4. TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL

Formas de contribución a la competencia básica

ESO-MÍNIMOS **1. Al tener como una de sus metas proporcionar conocimientos y destrezas para la búsqueda y selección de información relevante de acuerdo con diferentes necesidades, así como para su reutilización en la producción de textos orales y escritos propios. La búsqueda y selección de muchas de estas informaciones requerirá, por ejemplo, el uso adecuado de bibliotecas o la utilización de Internet, la realización guiada de estas búsquedas constituirá un medio para el desarrollo de la competencia digital.**

PDC	<p><i>Viene dada por la importancia que tiene en la comprensión de los fenómenos sociales e históricos, el contar con destrezas relativas a la obtención y comprensión de información expresada no sólo en lenguaje verbal, sino también icónico y cartográfico. Además, se contempla la reelaboración o reutilización de dicha información en la producción de textos orales y escritos propios. Todo ello es imprescindible para buena parte de los aprendizajes de la materia. Se contribuye, de manera particular, en la búsqueda, obtención y tratamiento de información procedente de la observación directa e indirecta de la realidad, así como de fuentes escritas, gráficas, audiovisuales, tanto si utilizan como soporte el papel como si han sido obtenidas mediante las tecnologías de la información y la comunicación. La obtención de información requerirá también el uso adecuado de bibliotecas o la utilización de Internet a través de búsquedas guiadas.</i></p>
ESO-MÍNIMOS	<p>2. A ello contribuye también el hecho de que el currículo incluya el uso de soportes electrónicos en la composición de textos de modo que puedan abordarse más eficazmente algunas operaciones que intervienen en el proceso de escritura (planificación, ejecución del texto, revisión) y que constituyen uno de los contenidos básicos de esta materia. También pueden contribuir al desarrollo de esta competencia el uso en esta materia de los nuevos medios de comunicación digitales que implican un uso social y colaborativo de la escritura y de los conocimientos.</p>
PDC	<p><i>El uso cada vez más normalizado del procesador de texto ayuda de modo eficaz en las diversas operaciones que intervienen en el proceso de composición escrita como la planificación del texto, formalización, revisión ortográfica, etc. También el uso de otros programas para hacer presentaciones audiovisuales o la elaboración de información dirigida a ser utilizada en Internet o el uso de herramientas colaborativas constituyen otros aspectos de la adquisición de esta competencia que se promueven desde esta materia.</i></p>
ESO-MÍNIMOS	<p>No aparece relación</p>
PDC	<p><i>El establecimiento de criterios de selección de la información proporcionada por diversas fuentes según criterios de objetividad y pertinencia, la distinción entre los aspectos relevantes y los que no lo son, la relación y el contraste de fuentes o la integración y el análisis de la información de forma crítica son algunas de las aportaciones fundamentales que se hacen a la adquisición de esta competencia.</i></p>

5. COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA

Formas de contribución a la competencia básica

ESO-MÍNIMOS **1. El aprendizaje de la lengua concebido como desarrollo de la competencia comunicativa contribuye decisivamente al desarrollo de la competencia social y ciudadana, entendida como un conjunto de habilidades y destrezas para las relaciones, la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas. En efecto, aprender lengua es aprender a comunicarse con los otros, a comprender lo que éstos transmiten y a aproximarse a otras realidades.**

PDC *Al igual que ocurre con la competencia en comunicación lingüística está estrechamente vinculada al propio objeto de estudio de la materia. En efecto, su finalidad es la comprensión de la realidad social, actual e histórica. Este aprendizaje adquiere todo su sentido si se orienta a facilitar que el alumnado se desenvuelva en la sociedad en la que vive. Para ello es importante poner el acento en la comprensión de los rasgos de las sociedades actuales, su pluralidad, los elementos e intereses comunes de la sociedad en que se vive, contribuyendo así a crear sentimientos comunes que favorecen la convivencia. Un componente de la competencia social lo constituyen las habilidades comunicativas. Por una parte, la comprensión de las acciones humanas del pasado o del presente, exige que éstas sean vistas por el alumnado desde la perspectiva de los propios agentes de su tiempo con lo que se favorece el desarrollo de la capacidad de ponerse en el lugar del otro, es decir, la empatía y promueve el respeto hacia las personas con opiniones que no coinciden con las propias. Por otro lado, la dimensión lingüística del ámbito subraya el aprendizaje de habilidades y destrezas para las relaciones, la convivencia y el entendimiento entre las personas que posibilitan el ejercicio del diálogo como vía necesaria para la solución de los problemas. Todo ello se concreta mediante el ejercicio de esos valores al proponer un trabajo colaborativo o la realización de debates en los que se puedan expresar las propias ideas y escuchar las de los demás en un marco de respeto mutuo. El acercamiento a diferentes realidades sociales, actuales, históricas o lingüísticas, o la valoración de las aportaciones de diferentes culturas ayuda, aunque sea más indirectamente, al desarrollo de las habilidades de tipo social.*

<p>ESO-MÍNIMOS</p> <p><i>PDC</i></p>	<p>2. La educación lingüística tiene un componente estrechamente vinculado con esta competencia: la constatación de la variedad de los usos de la lengua y la diversidad lingüística y la valoración de todas las lenguas como igualmente aptas para desempeñar las funciones de comunicación y de representación.</p> <p><i>Otro componente que contribuye al desarrollo de esta competencia es el aprendizaje de actitudes positivas ante la variedad de los usos lingüísticos, el reconocimiento de que todas las lenguas son igualmente aptas como instrumentos de comunicación en cualquier ámbito de uso. Asimismo, el conocimiento, crítico de estereotipos y prejuicios asociados al grupo étnico, género social o clase, vehiculados por el lenguaje es una aportación más al desarrollo de la competencia social.</i></p>
<p>ESO-MÍNIMOS</p> <p><i>PDC</i></p>	<p>3. También se contribuye desde la materia a esta competencia en la medida en que se analizan los modos mediante los que el lenguaje transmite y sanciona prejuicios e imágenes estereotipadas del mundo, con el objeto de contribuir a la erradicación de los usos discriminatorios del lenguaje.</p> <p><i>No aparece relación</i></p>

6. COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA

Formas de contribución a la competencia básica

<p>ESO-MÍNIMOS</p>	<p>1. La lectura, interpretación y valoración de las obras literarias contribuyen de forma relevante al desarrollo de una competencia artística y cultural, entendida como aproximación a un patrimonio literario y a unos temas recurrentes que son expresión de preocupaciones esenciales del ser humano. Su contribución será más relevante en tanto se relacione el aprecio de las manifestaciones literarias con otras manifestaciones artísticas, como la música, la pintura o el cine</p>
---------------------------	---

PDC

La competencia expresión cultural y artística se relaciona principalmente con su vertiente de conocer y valorar las manifestaciones del hecho artístico especialmente en lo que se refiere a la lectura, interpretación y valoración de las obras literarias y también de otras producciones artísticas a través de la selección de obras significativas. Desde el ámbito se hace un planteamiento que favorece la apreciación de las obras de arte, se adquieren habilidades perceptivas y de sensibilización, se desarrolla la capacidad de emocionarse con ellas y la actitud de apreciar y conservar nuestro patrimonio cultural. En este sentido, su contribución será más relevante en tanto se relacione el aprecio de las manifestaciones literarias con otras manifestaciones artísticas, como la música, la pintura o el cine.

ESO-MÍNIMOS

2. También se contribuye a esta competencia procurando que el mundo social de la literatura (autores, críticos, acceso a bibliotecas, librerías, catálogos o la presencia de lo literario en la prensa), adquiriera sentido para el alumnado.

PDC

También se contribuye a esta competencia procurando que el mundo social de la literatura (autores, críticos, acceso a bibliotecas, librerías, catálogos o la presencia de lo literario en la prensa), adquiriera sentido para el alumnado.

7. COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER

Formas de contribución a la competencia básica

ESO-MÍNIMOS

1. Se aprende a hablar y a escuchar y a leer y escribir, para la interacción comunicativa, pero también para adquirir nuevos conocimientos. El lenguaje, además de instrumento de comunicación, es un medio de representación del mundo y está en la base del pensamiento y del conocimiento. El acceso al saber y a la construcción de conocimientos mediante el lenguaje se relaciona directamente con la competencia básica de aprender a aprender.

PDC

Supone adquirir herramientas que faciliten el aprendizaje, pero también tener una visión estratégica de los problemas y saber prever y adaptarse a los cambios que se producen con una disposición positiva. El uso competente de la lengua como medio de representación del mundo y la base del conocimiento y del pensamiento es uno de los objetivos del ámbito lingüístico y social. Sus contenidos contribuyen a esta competencia ya que su aprendizaje supone la posibilidad de aplicar razonamientos de distinto tipo, buscar explicaciones multicausales y elaborar hipótesis sobre los fenómenos sociales, proporcionar objetivos de lectura dirigidos a resolver problemas sobre hechos y problemas sociales y que orientan la obtención y clasificación de la información obtenida por diversos medios y siempre que se realice un análisis de ésta. También contribuye cuando se favorece el desarrollo de estrategias para pensar, para organizar, memorizar y recuperar información, tales como resúmenes, esquemas o mapas conceptuales que requiere el ejercicio de la competencia lingüística.

ESO-MÍNIMOS

2. Asimismo, los contenidos de reflexión sobre la lengua recogen un conjunto de saberes conceptuales (metalenguaje gramatical) y procedimentales (capacidad para analizar, contrastar, ampliar y reducir enunciados mediante el uso consciente de ciertos mecanismos gramaticales, sustituir elementos del enunciado por otros gramaticalmente equivalentes, usar diferentes esquemas sintácticos para expresa una misma idea, diagnosticar errores y repararlos, etc.) que se adquieren en relación con las actividades de comprensión y composición de textos y que se reutilizan para optimizar el aprendizaje lingüístico, es decir, para aprender a aprender lengua.

PDC

Asimismo, el ámbito aporta un componente reflexivo sobre la lengua apoyado en un conjunto de saberes conceptuales (metalenguaje gramatical) y procedimentales (capacidad para analizar, contrastar, ampliar y reducir enunciados mediante el uso consciente de ciertos mecanismos gramaticales, sustituir elementos del enunciado por otros gramaticalmente equivalentes, usar diferentes esquemas sintácticos para expresa una misma idea, diagnosticar errores y repararlos, etc.) que se adquieren en relación con las actividades de comprensión y composición de textos y que se reutilizan para optimizar el aprendizaje lingüístico, es decir, para aprender a aprender lengua y todo ello enmarcado en un proceso de indagación sobre hechos sociales.

8. AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL

Formas de contribución a la competencia básica

<p>ESO-MÍNIMOS</p> <p><i>PDC</i></p>	<p>1. Aprender a usar la lengua es también aprender a analizar y resolver problemas, trazar planes y emprender procesos de decisión, ya que una de las funciones del lenguaje es regular y orientar nuestra propia actividad.</p> <p><i>Es necesario favorecer el análisis y planificación de problemas donde se aúnan la competencia en el uso de la lengua y de la relativa al conocimiento de la realidad social. Para ello habrá que plantear el desarrollo de planes de trabajo, así como procesos de toma de decisiones, presentes más claramente en la realización de debates y de trabajos individuales o en grupo ya que implica idear, analizar, planificar, actuar, revisar lo hecho, comparar los objetivos previstos con los alcanzados y extraer conclusiones y todo ello mediante el uso de las competencias lingüísticas.</i></p>
<p>ESO-MÍNIMOS</p> <p><i>PDC</i></p>	<p>2. La adquisición de habilidades lingüísticas contribuye a progresar en la iniciativa personal y en la regulación de la propia actividad con progresiva autonomía.</p> <p><i>Por otro lado, cabe recordar que una de las funciones del lenguaje es regular y orientar nuestra propia actividad. Por ello, la adquisición de habilidades lingüísticas contribuye a progresar en la iniciativa personal y en la regulación de la propia actividad con progresiva autonomía.</i></p>

