

EDUCAR EN VALORES: PROTOCOLO, RECURSOS Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS PARA LA EDUCACIÓN DE LOS CONSUMIDORES

Carmen Palmero Cámara

Universidad de Burgos

Pilar Sarto Martín

Universidad de Salamanca

Alfredo Jiménez Eguizábal

Universidad de Burgos

Los poderes públicos promoverán la información y la educación de los consumidores y usuarios, fomentarán sus organizaciones y oirán a éstas en las cuestiones que puedan afectar a aquéllos, en los términos que la ley establezca.

Constitución Española. Art. 51.2.

RESUMEN: El presente artículo aborda cómo los currícula pedagógicos, de una forma relativamente consciente, se han visto obligados a revisar los procesos y mecanismos de escolarización y a reconceptualizar sus dimensiones didácticas y organizativas con el objetivo de dar cumplida respuesta a los principales problemas de nuestro tiempo. En el proceso seguido, uno de los mecanismos más interesantes ha sido la introducción, bajo un clima de consenso y confianza en la educación, de un nuevo tipo de enseñanzas dirigidas al desarrollo integral de la persona y que cobran sentido en la educación en valores, marcada, tal vez más que ninguna otra época anterior, por la impronta del espacio educativo europeo y por una educación para todos y a lo largo de toda la vida

Sobre este background, se analiza la Educación del Consumidor, no exenta, por cierto, de pujanza social y de todo tipo de racionalidad proyectiva y práctica. Además de sugerir algunas pautas de acción y proponer un protocolo para la elaboración de unidades didácticas enfocadas desde la pedagogía de los valores en su más amplio sentido, aborda también las necesarias medidas de atención a la diversidad que caracterizan a una sociedad plural. Un objetivo clave en la medida que se convierte en una especie de parámetro transversal de la calidad de la educación.

PALABRAS CLAVE: Educación. Valores. Transversalidad. Políticas curriculares. Consumo.

VALUES EDUCATION: PROTOCOL, RESOURCES AND SPECIFIC EDUCATIONAL NEEDS IN CONSUMER EDUCATION

SUMMARY: The present article deals with how pedagogical curricula, in a relatively conscious way, have been forced to review the processes and mechanisms of schooling and to reconceptualise their didactic and organisational dimensions with the goal to give a fulfilled answer to the main problems of our time.

In the ensuing process, one of the most interesting mechanisms has been the introduction, under a climate of consensus and trusting in education, of a new type of teachings directed towards the integral development of the person and which make sense within values education, marked, perhaps more than no other previous time, by the mark of the European educational space and by an education for everybody and throughout the whole life.

On this background, the Consumer Education is analysed, not without, of course, the social might and all type of projective and practical rationality. Besides suggesting some action guidelines and proposing a protocol for the elaboration of didactic units focused on values pedagogy in its wider sense, it also pays the necessary attention to the diversity which characterises a plural society.

It becomes a key goal, in as far as it becomes a kind of a cross-curricular parameter of the quality of education.

KEY WORDS: Curricular Education. Values. Cross-curricular studies. Curricular Policies. Consumer Education.

TRANSVERSALIDAD, CAMBIOS ORGANIZATIVOS Y POLÍTICAS CURRICULARES

En el transcurso de los últimos años la sociedad española ha experimentado controvertidos cambios políticos, sociales y económicos que han afectado de forma visible y generalizada a una parte considerable de las actitudes, relaciones y hábitos sociales, provocando una dinámica ininterrumpida de modernización, cuya dialéctica ha inducido la aparición de nuevas señas de identidad cultural reforzadas por el desarrollo en paralelo de nuevas inquietudes y expectativas sociales (1).

La intensidad y alcance de algunas de estas consecuencias de la modernidad, de modo muy particular las que afectan más directamente a los atributos culturales y al orden social moderno (2), han contribuido, si bien no de forma exclusiva, a transformar el universo educativo, tanto en sus dimensiones formales como en las no formales e informales, al contemplar su carácter decisivo para configurar y transformar la endoculturación individual y las estructuras y mentalidades colectivas en torno a

- (1) Véanse, entre otros, los certeros análisis de Beck, U.: *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Barcelona, Paidós, 1998; Estefanía, J.: *Contra el pensamiento único*, Madrid, Taurus, 1997; Giddens, S.: *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza Universidad, 1997.
- (2) Véase: Beck, U., Giddens, A. y Lash, S.: *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*, Madrid, Alianza, 1997.
- (3) Véanse: Cortina, A.: *Ciudadanos del mundo*, Madrid, Alianza, 1997; Jiménez, A., Palmero, C. y Alonso, P.: "Educación superior y empleo. Escenarios, desafíos formativos y compromisos de sus actores", *Revista de Educación Superior*, 2005; Palmero Cámara, M.C.: *Transversalidad y currículum, Ensayo de fundamentación y pautas de aplicación*, Universidad Católica de Manizales, Colombia, 1999

un determinado esquema de valores compartidos (3).

Con origen en estas presiones y tendencias propiciadas por la extensión de las revoluciones contemporáneas y por las modificaciones en los proyectos de intervención constructiva de la realidad, los currícula pedagógicos, de una forma relativamente consciente, se han visto obligados a revisar los procesos y mecanismos de escolarización y a reconceptualizar sus dimensiones didácticas y organizativas con el objetivo de dar cumplida respuesta a los principales problemas de nuestro tiempo (4). La forja de una nueva conciencia social derivada de ambiciosos planteamientos renovadores en lo referente a la educación en valores del ciudadano ha provocado la configuración de nuevos lenguajes y procedimientos en la organización y funcionamiento de los centros docentes, así como en el conjunto de experiencias instructivas que en ellos se diseñan y operan a través de los distintos instrumentos de gestión pedagógica y didáctica.

En el proceso seguido, uno de los mecanismos más interesantes ha sido la introducción, bajo un clima de consenso y confianza en la educación, de un nuevo tipo de enseñanzas dirigidas al desarrollo integral de la persona y que cobran sentido en la educación en valores, marcada, tal vez más que ninguna otra época anterior, por la impronta del espacio educativo europeo y por una educación para todos y a lo largo de toda la vida (5).

Recordemos cómo en el ámbito y perspectivas de análisis de la lógica formal, el doctor Bart Kosko, joven profesor neobudista de la Universidad del Sur de California, lanzó en 1995 un manifiesto provocador: frente a la lógica aristotélica de que A o no A, es decir de que las cosas son verdaderas o falsas, blancas o negras, bivalentes, binarias, desarrollos arborescentes de la célebre pareja aritmética del 1 ó el 0; Kosko sostiene la multivalencia, propia en parte de la era fuzzy, sistematizando el pensamiento borroso (6). Basta ya de las proposiciones adversativas, que deben ser sustituidas por las copulativas. Esta ilustración ejemplar de la radical asimetría entre dos concepciones lógicas y fenomenológicas, al margen de que puede convulsionar los esquemas de racionalidad y tradiciones epistemológicas de los principios educativos convencionalmente admitidos, resulta a nuestro entender absolutamente pertinente para indagar en el papel mediático e intermodal que en estos últimos años han impulsado los temas transversales. Ello, es preciso reconocerlo, persuadidos de que la carga de la prueba *-onus probandi-* debe recaer sobre las transversalidad, que se afana por marcar un nuevo rumbo para la educación de nuestro tiempo.

Esta política curricular ordenada a la modernización del sistema educativo ha

(4) Véanse: Álvarez Uría, F. y Varela, J.: *Sociología, capitalismo y democracia*, Madrid, Morata, 2004; Torres, J.: *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Morata, Madrid, 2001; Gimeno, J.: *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Morata, Madrid 2000; Viñao, A.: *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata, 2002.

(5) Véase: Viñao, A.: *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del Siglo XX*, Madrid, Pons, 2004.

(6) Cfr. Kosko, B.: *Pensamiento borroso*, Madrid, Grijalbo, Mondadori, 1995.

(7) Véase: Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo Escolar del Estado: *Informe sobre el estado y*

provocado una reconstrucción crítica de la praxis pedagógica. Entre las repercusiones más importantes, podemos destacar las modificaciones significativas de los proyectos educativos, afectando a los rasgos fundamentales de las instituciones docentes, así como a la ordenación de la vida escolar y los nuevos modos de aprendizaje. La transversalidad, por su propia naturaleza plural y complementaria, constituye un área de investigaciones interdisciplinares que obliga a tener en cuenta los condicionamientos que explican su génesis, así como los mecanismos críticos que su difusión genera en la planificación del desarrollo curricular y en la evolución de los pensamientos teóricos y de las prácticas pedagógicas. Así, se abren ciertamente nuevas y fecundas líneas de investigación de carácter preferentemente axiológico sobre el sentido de emergentes necesidades educativas, con el propósito de dar cumplida respuesta a las expectativas de una sociedad plural respecto al sistema educativo.

En este sentido, la actividad normativa de la Administración durante esta última década ha condicionado los primeros referentes válidos y ejes vertebradores de la transversalidad que, complementados con la necesaria investigación etnográfica, ha impregnado el ethos pedagógico e impulsado la innovación y el cambio organizacional. En nuestro país, han sido objeto de una atención específica y han ido cobrando cuerpo una serie de temas transversales -la educación moral y cívica, la educación para la paz, para la igualdad de oportunidades entre los sexos, para la salud, la educación sexual, la educación ambiental, la educación vial y la educación del consumidor- plagados de originalidad, ambición y sugerencias formativas.

Sobre este *background*, nuestro cuadro de aproximación toma como referente la Educación del Consumidor, no exenta, por cierto, de pujanza social y de todo tipo de racionalidad proyectiva y práctica. Con la pretensión de situar su nivel de análisis y discusión en el ámbito de la programación didáctica, nos enfrentamos con la elaboración de unidades didácticas para la educación del consumidor, enfocadas desde la pedagogía de los valores en su más amplio sentido. Expresiones y decisiones curriculares que responden -abordando el ciclo de acción por el que un conjunto de conocimientos científicos es ordenado de nuevo para ser enseñado y aprendido por unos alumnos concretos- a los requerimientos y exigencias de una sociedad consumérista, formada por ciudadanos críticos, solidarios y responsables ante el hecho objetivo, expansivo y emergente del consumo. No podemos olvidar que programar la educación del consumidor debe modificar todos los elementos curriculares e incluso la propia organización interna del centro docente.

LA EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR. DECISIONES CURRICULARES Y ELABORACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS

En el reconocimiento del mapa de situación inicial, nos sorprende el excesivo lastre de lugares comunes, inducidos, entre otros factores, por su configuración relativamente reciente como especialización curricular -todavía sometida en la arquitectura de su propio campo cognitivo y en sus aplicaciones prácticas a un proceso de

(7) Véase: Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo Escolar del Estado: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2002-2003*, Madrid, Secretaría General Técnica, 2004.

(8) En la década de los noventa, en clara interacción con el proceso de reforma educativa, se produ-

estructuración con importantes repercusiones en la organización y funcionamiento de los centros (7)-, la profunda transformación que caracteriza a todo el fenómeno consumerista -surgiendo nuevas actitudes e ideologías ante los diferentes rasgos del consumo- y los efectos pedagógicos inducidos por las propias decisiones curriculares, lo que origina en el nivel de programación de aula una extraordinaria complejidad y variabilidad.

En esta aventura y asumiendo los análisis de algunas de las más contrastadas y en parte clásicas investigaciones sobre el tema (8), concebimos el diseño curricular como el marco que debe precisar las intenciones y proporcionar las guías de acción docente-discente. Un modelo sistémico de intervención abierto, flexible, realista, dinámico, predictivo e informado por una situación determinada. Es, en síntesis, la expresión ordenada, anticipada en el tiempo y supuestamente racionalizada, de la visión personal y de grupo que combina enfoques científicos, pensamientos metodológicos y praxis didáctica. En consecuencia proponemos la programación, no como un conjunto normativo cuya unidad tiene un carácter dogmático, derivado de la naturaleza de las normas educativas, sino como una tarea cíclica, pluridimensional, evolutiva, necesaria y compleja, susceptible de múltiples interpretaciones, que aspira a integrar distintas concepciones del currículum, del aprendizaje, los centros docente, los profesores, los alumnos, y, en última instancia, de la sociedad (9).

Ahora bien, estas preocupaciones deben, en todo caso, ordenarse en función de los objetivos fundamentales de la educación, tal y como señala insistentemente la legislación escolar, a proporcionar una formación plena que permita conformar la

- (8) En la década de los noventa, en clara interacción con el proceso de reforma educativa, se produjo una interesante concentración de publicaciones en torno al currículum. Véanse, entre otros: Coll Salvador, C., Gimeno Sacristán, J., Santos Guerra, M. A. y Torres Santomé, J.: *El marco curricular en una escuela renovada*. Madrid, MEC- Popular 1988; Gervilla, E. (Coord.) : *El currículum: fundamentación y modelos*. Málaga, Innovare, 1988; Gimeno Sacristán, J.: *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1988; Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1994; GRUNDY, S.: *Producto o praxis del currículum*. Madrid, Morata, 1991; Kemmis, S.: *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata, 1988; Medina Rivilla, A.: *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid, Cincel, 1988; Román Pérez, M. y Díez López, E.: *Currículum y aprendizaje. Un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma*. Navarra, MEC-ITACA, 1989; Sánchez, S., Barrueco, A. y Otros: *Manual del profesor de educación secundaria*. Madrid, Escuela Española, 1994; Santos Guerra, M. A.: *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid, Akal, 1990; Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata, 1984; Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J.: *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid, Paidós-MEC, 1987; Tann, C. S.: *Diseño y desarrollo de unidades didácticas*. Madrid, Morata, 1990; Torres Santomé, J.: *El currículum oculto*. Madrid, Morata, 1991.
- (9) Beltrán, F. y San Martín, A.: *Diseñar la coherencia escolar*, Morata, Madrid 2000; Da Silva, T. T.: *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el vitae*, Octaedro, Barcelona 1999; Escudero, J.M. (Ed.): *Diseño, desarrollo e innovación del vitae*, Síntesis, Madrid, 1999; Goodson, I.F.: *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Pomares-Corredor, Barcelona, 1995; Mainer, J.: *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*, Diada, Sevilla, 2001.
- (10) Véanse, entre otros: Martínez de Aguirre y Aldaz, C. y Parra Lucan, M. A.: *Legislación básica*

propia y esencial identidad de la persona, así como construir una concepción de la realidad que integre, a la vez, el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

Esta prioridad normativa se ha dejado sentir con fuerza en nuestro país suscitando expectativas en la sociedad española en su conjunto y ha provocado en la comunidad educativa un pronunciamiento favorable a la reforma profunda del sistema educativo, cuya aplicación necesariamente repercute en la planificación curricular. Justamente, en esta necesidad de adaptación coincide la educación del consumidor en el ámbito escolar, entendida como un proceso permanente que tiene por finalidad aportar de forma gradual, secuenciada y con criterio psicoeducativo los elementos cognitivos, procedimientos y técnicas de trabajo que posibiliten la construcción de una sociedad de consumo más justa, solidaria y responsable, capaz de mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos con el firme compromiso de no deteriorar el entorno.

Reconociendo que la función básica del currículum, su razón de ser, es la de explicitar el proyecto -intenciones y plan de acción- que preside las actividades educativas, por lo que nuestra tarea ha de servir de guía para orientar de forma dinámica la práctica educativa, nos introducimos en la información concreta sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar.

La Educación del Consumidor aparece implícita en los currículos de las distintas etapas educativas, plasmándose en los objetivos generales de cada etapa, así como en los objetivos, contenidos y en los criterios de evaluación de las áreas. Esta presencia provoca una cierta interacción dialéctica y complementaria entre los principales elementos curriculares, cuyo nivel de análisis nos interesa para apuntar las consecuencias que comportan y, de esta manera, fundamentar un protocolo para la elaboración de unidades didácticas impregnándolas de contenidos consumeristas.

Ante esta opción es preciso considerar la cuestión sobre *¿qué enseñar?*, cuya explicitación supone establecer los objetivos y seleccionar los contenidos de la unidad didáctica.

La configuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de un enfoque sistémico, intencional y normativo de la educación ha convertido a los objetivos en un instrumento fundamental en la elaboración de unidades didácticas y en uno de los aspectos de mayor importancia estructural, por cuanto significan un código de acción imperativo para el resto de los componentes curriculares, afectando incluso al mismo desarrollo del proceso.

Si toda actividad humana, con mayor o menor grado de explicitación, está orientada -*finis qui est primus in intencionem, postremus in executione*- hacia la consecución de unas metas; *a fortiori*, una educación transversal, crisol de expectativas y necesidades sociales, exige como decisión fundamental la determinación de los objetivos pretendidos.

Los objetivos representan la declaración formal de las intenciones y propósitos de aprendizaje que reflejan las habilidades cognitivas, sociales, motrices, así como las actitudes y valores que, por considerarlas propias y específicas de la unidad didáctica, se desean provocar o favorecer mediante los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Planteada la necesidad de establecer objetivos y sin entrar en una exposición de la polémica sobre la naturaleza, grado de concreción o responsabilidad en la formulación, queremos apuntar que en nuestros objetivos se combinan tres fuentes de decisión interconectadas: el profesor y los acuerdos transversales, los alumnos y los referentes legislativos y sociales, donde destaca la complejidad normativa del Derecho de los consumidores, tal y como hoy se presenta en nuestro ordenamiento jurídico (10). En este sentido, resulta relevante destacar entre las conclusiones del *I Congreso Europeo de Consumidores* celebrado en Burgos en noviembre de 2004 la relativa la necesidad ineludible de refundición en texto único de la Ley General de Defensa de los Consumidores y Usuarios y las normas derivadas de las Directivas de Comunitarias en materia de consumo, en cumplimiento de lo establecido en la Disposición Final 4ª de la Ley 23/03 de Garantías de bienes de Consumo, en la que se otorga al ejecutivo un plazo de tres años.

Por estas razones, y advirtiendo que la Educación del Consumidor puede estar presente en la programación con distinto grado de implicación, los objetivos de nuestras unidades didácticas tenderán a potenciar y desarrollar como mínimo cinco grandes tipos de capacidades: cognitivo o intelectual, afectivo o de equilibrio personal, de relación interpersonal, de actuación e inserción social y motriz. Con la formulación, ciertamente flexible, de nuestros objetivos centrados en conseguir actitudes favorables hacia un consumo racional en Educación Infantil, interpretar la realidad, experimentando la propia condición de consumidor, descubrir sus códigos y asumir responsabilidades en Educación Primaria; y consolidar conceptos sobre la sociedad de consumo, procedimientos para investigar la realidad del consumo, resolviendo problemas y valoraciones y actitudes críticas y solidarias ante el consumismo en Secundaria Obligatoria, buscamos cumplir, al menos, una triple función: orientar la intencionalidad del proceso educativo relacionando adecuadamente las finalidades generales del currículum obligatorio, con las específicas del tema transversal, así como con los intereses, capacidades y rasgos diferenciales propios de cada situación contextual determinada por el centro y el aula; impulsar y motivar la acción pedagógica del profesor y de los alumnos; así como proveer de criterios racionales y consistentes el proceso de enseñanza/aprendizaje diseñado, estableciendo pautas que permitan definir y evaluar sus resultados.

Estrechamente vinculada a esta tarea, nos encontramos con la necesidad de or-

(10) Véanse, entre otros: Martínez de Aguirre y Aldaz, C. y Parra Lucan, M. A.: *Legislación básica de consumo* (Edición preparada por), Madrid, Tecnos, 1994; García Moreno, F. (Coord.): *Estudios jurídicos sobre la ley 11/1998, de 5 de diciembre, para la defensa de los consumidores y usuarios de Castilla y León*, Burgos, Junta de Castilla y León, 2004. Los textos consolidados de la normativa pueden consultarse en Bases de Datos Aranzadi. Legislación Estatal. Westlaw.es

(11) Véanse, entre otros: Alvira, F.: *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid, Centro de

ganizar y secuenciar los contenidos -elementos configurativos y autoestructurantes del sistema humano. Asumiendo su innegable presencia en la elaboración de unidades didácticas y su intenso valor formativo, consideramos que los contenidos actúan como factor de consolidación, siempre que su conceptualización se realice en función de la interdependencia que mantienen con el resto de los elementos del diseño.

En este sentido, conviene precisar que en los contenidos de la educación pueden distinguirse dos variables independientes; por una parte, los conocimientos que hacen referencia al “qué se aprende” y por otra, los programas, centrados en el “cómo se aprende” y “qué se hace con lo aprendido”. Evidentemente, lo que importa es seleccionar e integrar ambas dimensiones de acuerdo con los objetivos propuestos.

Varios son los criterios que hemos combinado para llevar a cabo estas tareas fundamentales. En primer lugar, los contenidos de las unidades didácticas obedecen a razones de relevancia desde el punto de vista sociocultural, interpretando las prestaciones sociales que se demandan en cada momento determinado -criterio socio-céntrico-, los acuerdos de la comunidad científica sobre qué conjunto de contenidos están más fundamentados y tienen más posibilidad de conexión con la tarea ineludible de la acción curricular -criterio científico disciplinar o logocéntrico-, y la presencia e imprescindible variable del sujeto que aprende -criterio biográfico o psicocéntrico- que impone requisitos de adecuación de los contenidos a la etnografía característica del grupo-clase, así como la biografía de cada persona. De esta manera, el nivel cognitivo de cada alumno, su estilo perceptivo y su motivación, entre otros factores, exigen que los contenidos sean seleccionados en función de las capacidades, necesidades, intereses y expectativas de los destinatarios. Por otra parte, la peculiar configuración de cada grupo humano, capaz de generar un genuino ecosistema diferencial en cada grupo, reclama asimismo criterios seleccionadores en función de sus propias peculiaridades colectivas y grupales.

Para afrontar la situación, intentamos establecer un equilibrio en los contenidos, que por su carácter complejo y por su condición especializada, debe enfocarse desde diferentes consideraciones científicas y articulando distintos métodos de análisis.

Contemplando la estrecha relación que mantienen los contenidos con los objetivos, no conviene perder de vista las diferencias que se producen entre ellos, su distinto significado en cuanto a sus encadenamientos estructurales internos, y sobre todo, la función mediadora de los contenidos. Ello origina el problema pedagógico fundamental de establecer su secuenciación y organización pedagógica. Hemos de responder a la pregunta de *cuándo enseñar*.

Dos han sido los criterios utilizados al respecto. El criterio lógico-formal, por el que se han considerado contenidos validados científicamente para ser objeto de conocimiento, reflexión y desarrollo por los alumnos, se ha combinado con el orden psicológico del aprendizaje, que exige una adecuación del mismo al singular modo de procesar, asimilar, reelaborar y construir el conocimiento de cada sujeto. Si bien el cumplimiento de las exigencias lógico-formales del contenido son decisivas para su asimilación, permitiendo interpretar y comprender la realidad, su estructuración y secuenciación, debe ligarse a la dimensión psicológica, respetando la comprensión, construcción crítica y creación de cada alumno, así como a la implementación de

sus procesos de transferencia y generalización de aprendizajes.

La secuenciación de los contenidos, en función de los criterios expuestos, se realiza, consecuentemente, de los simple a lo complejo, y además desde los contenidos y conceptos principales y generales hasta los subordinados y/o específicos, más particulares y concretos.

En consecuencia, proponemos la siguiente secuenciación de la educación del consumidor:

- Puesta en contacto con los conceptos básicos del consumo a través de la manipulación de objetos, observación e identificación de fenómenos y reconocimientos de cualidades para la Educación Infantil,

- Estructuración de las múltiples y complejas interrelaciones conceptuales del consumo y profundización en la toma de contacto a través de la experimentación, actividad creativa, e interpretación de la realidad y de los cambios experimentados por el consumo para la Educación Primaria,

- Aplicación y análisis de los elementos, relaciones y normas de estructuración del fenómeno del consumo, del consumismo y del consumerismo, consolidando los conceptos y procedimientos a través del reconocimiento y la práctica de sus derechos y responsabilidades, la valoración crítica de la influencia que ejercen los medios de comunicación en materia de consumo y diseño de soluciones concretas en Secundaria Obligatoria.

Un tercer elemento viene definido por lo que podíamos denominar, en sentido amplio, metodología. Es el elemento dinámico por excelencia de toda la estructura, ya que afecta a la acción misma de enseñar. Presenta en la realidad una estructura multidimensional, sistémica y holística, mediante la cual se ponen en funcionamiento los procesos por los que todos los demás elementos entran en interacción, y, en este sentido, podemos decir que los condiciona de alguna manera.

En efecto, responder a la cuestión de *cómo enseñar* implica tanto la determinación de los principios que guían la acción educativa, como de las estrategias concretas que se derivan de éstos cuando se aplican a los contenidos y objetivos de la unidad didáctica.

El concepto de método figura entre los términos más utilizados en el ámbito pedagógico. Su uso, sin embargo, no ha diluido el significado polivalente que este término posee en su aplicación a distintos procesos tanto del ámbito educativo como fuera de él.

Una nota característica y señalada unánimemente por la doctrina científica sobre el método, profundiza en su sentido etimológico, al concebirlo como *"camino hacia"*, *"procedimiento"* o *"manera"*, resaltando su función como nexo de unión y sistematización en el proceso y finalidad de una acción.

En el ámbito pedagógico, ha tomado carta de naturaleza la referencia al método en tanto que la acción educativa misma, siendo el camino que se sigue en la realización de la acción. El método sería, en este sentido, una síntesis práctica de opciones concurrentes tomadas en variables de orden filosófico y psicopedagógico. Crear un método sería así configurar una forma de acción de enseñanza, optando por una posición concreta en cada una de las dimensiones que puedan distinguirse en el modelo didáctico,

y adoptar una posición psicológica en torno al alumno y a su proceso de aprendizaje.

En este sentido, hemos concebido la metodología y los procedimientos de enseñanza como una sistematización teórica y práctica con capacidad para articular la enseñanza con un sentido ordenado, coherente y fundamentado. Ello, en función de un subsistema didáctico -objetivos, contenidos, códigos, relaciones de comunicación, actividades, recursos materiales, organización de tiempos y espacios, instrumentos y criterios de evaluación-, psicológico -características personales del profesor y de los alumnos- y contextual -físico, institucional, social y cultural-.

Bajo estas coordenadas, optamos por una metodología didáctica que, como condición de eficiencia, intenta combinar los criterios lógicos con otros de carácter más expresivo-experiencial, como la implicación y participación reflexiva de todos los que intervienen en el proceso de enseñanza, y el adiestramiento científico. Si ello debe ser así en cualquier nivel de planificación curricular, con mayor razón debe presidir el desarrollo de nuestras unidades didácticas, donde todo lo que sensibiliza al alumno constituye uno de los objetivos de nuestro análisis y lo que ocurre en el aula, en cuanto espacio educativo, puede y debe convertirse en objeto crítico de estudio.

Las estrategias de enseñanza constituyen la respuesta curricular a los procesos de aprendizaje que han de experimentar los alumnos. Es decir, el intento de provocar, externamente y mediante la propuesta de una determinada secuencia de actividades, los procesos de aprendizaje más adecuados a cada situación concreta. En relación con la estructura formal de la enseñanza, así como en las líneas que conciernen a su desarrollo y aplicación, asumimos los siguientes principios básicos propios de todo aprendizaje significativo y constructivo :

- La repercusión de las experiencias educativas formales sobre el crecimiento personal del alumno está fuertemente condicionada, entre otros factores, por su nivel de desarrollo operatorio, por lo que la planificación de las actividades de aprendizaje se ajustará a las peculiaridades de funcionamiento de la organización mental del alumno.

- La repercusión de las experiencias educativas formales sobre el crecimiento personal del alumno está igualmente condicionada por los conocimientos previos pertinentes con que inicia su participación en las mismas, determinando lo que un alumno es capaz de aprender en un momento determinado.

- Teniendo en cuenta simultáneamente los dos aspectos mencionados, aparece la necesidad de relacionar las ideas nuevas con lo ya aprendido, asegurándose que el aprendizaje resulte significativo.

- La significatividad del aprendizaje está muy directamente vinculada con su funcionalidad. En este sentido pretendemos que los conocimientos adquiridos resulten funcionales, es decir, que puedan ser efectivamente utilizados cuando las circunstancias en que se encuentre el alumno lo exijan. Cuanto más numerosas y complejas sean las relaciones establecidas entre los contenidos de aprendizaje y los elementos de la estructura cognoscitiva, tanto mayor será también su funcionalidad.

Con el máximo respeto a las peculiaridades propias, recurrimos a la utilización complementaria y convergente de varios tipos de metodología diferenciados según distintos criterios, pero dotados de la suficiente coordinación y ordenación sistemática para lograr un aprendizaje significativo y constructivo. Si tenemos en cuenta el

agente principal de intervención, manejamos métodos centrados en el docente con otros métodos que guardan más relación con el discente. Por el contrario, si atendemos a la presentación de los contenidos, pueden detectarse metodologías informativo-receptivas, intuitivas y de aprendizaje por descubrimiento.

En todo caso, de forma intencionada hemos pretendido caracterizar nuestro modelo metodológico por los siguientes rasgos: *validez* de la propuesta para lograr los cambios de conducta previstos; *comprensividad*, que hace referencia al logro de todos y cada uno de los objetivos propuestos; *diversidad* o variedad adecuada en los distintos tipos de aprendizajes; *conveniencia* con las diversas formas del desarrollo y niveles madurativos de los alumnos; *estructura*, que asegura el orden, continuidad, progresión y equilibrio entre las actividades propuestas; *relevancia*, como criterio relacionado con la utilidad y aplicabilidad interna de las actividades y *participación* del alumno en la planificación para que las actividades también respondan, en cierta medida, a las preferencias y criterios de los alumnos.

En último término, abordamos la respuesta a la triple pregunta de *qué, cómo y cuándo evaluar*.

En la actualidad, la importancia de la evaluación educativa orientada a la optimización de los procesos de enseñanza/aprendizaje se encuentra comúnmente admitida. La evaluación sintetiza la dimensión comprensiva y sistémica del proceso de aprendizaje, al plantearse no tanto la medición del progreso logrado y esperado -modelo pre-sagio/producto-, cuanto el seguimiento continuo del proceso -modelo proceso/producto-en lo referente a las diversas actividades, estrategias y situaciones planteadas a los alumnos en el aula y respecto del funcionamiento de los demás componentes. Desde esta perspectiva, la evaluación ha encontrado alternativas racionales a su fijación exclusiva en el alumno y en las secuencias finales del proceso educativo.

Tradicionalmente la evaluación ha estado limitada a la valoración de los resultados del aprendizaje académico, al producto. Esta característica ha provocado el distanciamiento respecto a las necesidades específicas de los sujetos que intervienen en el proceso educativo, para intentar adecuarse a los sistemas de inspección externos, habitualmente restrictivos y más preocupados por los logros cuantitativos que por los cualitativos.

Para solucionar estos problemas, ha sido imprescindible una reacción pedagógica que reclama para la evaluación un papel de primer orden, al concebirla como uno de los componentes básicos del modelo didáctico, que ha de permitir no sólo comprobar en qué medida se alcanzan los objetivos previstos, sino también mejorar progresivamente la elaboración de unidades didácticas, por cuanto ha de facilitar información pertinente sobre la marcha del proceso.

Desde este punto de vista, para hacer frente a los retos que supone la evaluación, hemos planteado instrumentos y criterios caracterizados por:

-Concebir la evaluación como parte integrante de la programación, como verdadero laboratorio de experimentación y no como fase final, superpuesta perpendicularmente y pautada por criterios temporales fijos.

-Facilitar información fiable sobre el diseño y desarrollo del proceso.

-Afectar a todos los agentes implicados en el proyecto, promoviendo mejoras en

el conjunto de los elementos que lo configuran.

-Ser coherente con los objetivos y metodología, contribuyendo a la optimización de los procesos mediante su contraste.

-Practicarse de una forma continua, compaginando las valoraciones cuantitativas con apreciaciones cualitativas, en orden a facilitar el incremento de su rendimiento y el proceso hacia la autoevaluación.

En otro orden de preocupaciones, es oportuno hacer alguna consideración acerca de la simplificación y categorización de la evaluación. En este sentido, si se emplea un marco temporal, podría distinguirse entre evaluación inicial, formativa y sumativa. Si nos acogemos a un criterio descriptivo -modos de presentación de la información de los fenómenos que se evalúan-, podríamos abordar el proceso evaluador desde la polaridad medida-estimación, generando así dos tipos de evaluación, cuantitativa y cualitativa. Si nos atenemos a un criterio normativo, es decir, referente a las características del resultado final que se espera alcanzar, cabría hablar entonces de evaluación referida a la norma y de evaluación referida al criterio.

Lógicamente, cada una de estas categorías deben ser tenidas en cuenta en nuestros procesos de evaluación, pero, tal vez, la que mejor caracterice nuestro modelo sea la referida a su naturaleza interna.

Asumiendo las posibilidades de un modelo tradicional, centrado en las capacidades del alumno, de un modelo tecnicista, presidido por las urgencias de objetividad y rigor, así como de un modelo espontáneo basado en intereses y preferencias de la audiencia natural, planteamos un proceso evaluación con las siguientes pretensiones:

-*Sistémico*: dado que entiende la realidad de la intervención como un sistema configurado por diferentes elementos que se interrelacionan para conseguir unos objetivos predeterminados.

-*Diagnóstico*: encaminado a delimitar el conjunto de necesidades y problemas que inciden en las decisiones curriculares.

-*Formativo*: destinado a perfeccionar el programa en sus distintas secuencias.

-*Continuo y adaptativo*: contemplando el sentido progresivo implícito en el proceso y valorando los datos iniciales, procesuales y finales que se registren.

-*Participativo*: utilizando variadas fuentes de información, que incluyen a todos los participantes en el proceso enseñanza/aprendizaje.

-*Integral*: medio para comprender no sólo el desarrollo y los resultados del proceso, sino que debe ampliar sus aportaciones al análisis y validación de las estrategias metodológicas, contextos del proceso instructivo, labor docente, recursos y medios didácticos, entre otros.

De este modo, nuestra evaluación constituye un momento fundamental, tanto por su papel para conocer el alcance de los resultados obtenidos a medio y largo plazo,

(11) Véanse, entre otros: Alvira, F.: *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1991; Cronbach, L. J. y Otros : *Toward reform of program evaluation*. San Francisco, Jossey Bass, 1980; Guba, E.: *Toward a methodology of naturalistic inquiry in education evaluation*, Los Ángeles, Universidad de California, 1978; Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J.: *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, Madrid, Paidós-MEC, 1987.

como para saber por dónde y de qué manera se han de plantear los elementos de continuidad (11).

PROTOCOLO PARA LA ELABORACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS

En medio de todo este trasfondo de decisiones y pautas, nos sorprende la evidencia empírica de que cualquier aproximación a cuestiones teóricas o prácticas relativas al desarrollo curricular requiere un protocolo relativamente unitario en base al cual organizar el programa de investigación y la literatura científica.

En consecuencia, proponemos el siguiente protocolo, siempre entendido como documento de trabajo, sobre el que la creatividad de los lectores generará propuestas flexibles y diferenciadas, capaces de adaptarse al entorno. Esquema y referencias que responden, también, a la necesidad de fundamentar diseños realis-

REFERENCIAS EDUCATIVAS DOCUMENTOS BÁSICOS	REFERENCIAS SOCIALES
<ul style="list-style-type: none"> - Ley 1/1990, de 3 de octubre, Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 238/1990, de 4 de octubre) - Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 307/2002 de 24 de diciembre) - R.D. 829/2003, de 27 de junio por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil (BOE, 1 de julio de 2003) - R.D. 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria (BOE de 2 de julio de 2003) - R.D. 831/2003, de 27 de junio por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 3 de julio de 2003) - R. D. 832/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes del Bachillerato (BOE de 4 de julio de 2003) - R.D. 114/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil (BOE 32/2004 de 6 de febrero) - R.D. 115/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria (BOE 33 /2004 de 7 de febrero) - R.D. 116/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 35/2004 de 10 de febrero) - R.D. 117/2004, de 23 de Enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato (BOE 42/2004 de 18 de febrero) 	<ul style="list-style-type: none"> - Derecho Comunitario. Directivas del Parlamento Europeo, Directivas del Consejo de las Comunidades Europeas y Recomendaciones de la Comisión. - Derecho Estatal. Constitución Española. Art. 51.2, Ley 26/84, 19 de julio, General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios, Ley 34/88, de 11 de noviembre, General de Publicidad. - Derecho Autonómico. Estatutos de los consumidores.

<p>INTRODUCCIÓN-JUSTIFICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> * Evaluación inicial: (alumnos, centro, familia, entorno) * Fundamentación psicopedagógica. * Principios psicodidácticos. * Transversalidad 	<ul style="list-style-type: none"> * Identificación de necesidades-problema * Priorización: criterios.
<p>OBJETIVOS</p> <p>Diseñados para los alumnos</p> <p>Generales de acción social.</p> <p>Específicos por áreas de conocimiento nal, tificación de subgrupos. número de personas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Padres, profesores, municipio, asociaciones de vecinos, centros * Grupo de población: Estrategia poblacio- nal, de alto riesgo, iden- tificación de subgrupos. * Tamaño del grupo:
<p>CONTENIDOS</p> <p>Selección/Secuenciación. ria. Por Areas de Conocimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Relevancia social y comunitaria.
<p>PROCESO ENSEÑANZA/APRENDIZAJE</p> <ul style="list-style-type: none"> * Actividades de alumnos que participan * Materiales * Métodos tar estos sectores * Organización * Temporalización 	<ul style="list-style-type: none"> Participación de la comunidad: * Instituciones y organizaciones * Acciones para cap- tar estos sectores * Descripción de actividades
<p>EVALUACIÓN</p> <p>Qué evaluar: alumno, profesor, programa, centro,</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Pertinencia: justificar la puesta en marcha o el fin.

tas destinados intencionalmente a la formación de personas mayores.

EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR. PROTOCOLO

MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Fue el informe Warnock (12) quien introdujo la idea de sustituir los sistemas

(12) Cfr. Warnock, M.: *Meeting Special Education Needs*, Department of Education and Science Scottish Education Department Wels Office, 1978.

(13) M. E. C.: *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, MEC, 1989.

tradicionales de clasificación y categorización en Educación Especial por el concepto de necesidades educativas especiales, concepto que, tanto en Inglaterra como en otros países, entre ellos España, orientó el camino de una profunda transformación de la Educación Especial. A finales de la década de los ochenta, el libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, al especificar el modelo de Educación Especial consideraba, a fin de asegurar los fines generales de la educación, que muchos alumnos y alumnas pueden precisar a lo largo de su escolaridad algún tipo de ayuda pedagógica sea de tipo personal, técnico o material, sin obviar el que algunos de ellos necesiten de forma complementaria otro tipo de apoyos menos usuales (13).

Las necesidades educativas especiales se presentaban asociadas a condiciones particulares, fruto de la interacción entre las características personales y el entorno social y físico de referencia. Por otro lado, se intentaba evitar el lenguaje de la deficiencia, situando el peso específico en la escuela y en la respuesta educativa.

“Un alumno tiene necesidades educativas especiales si, por cualquier causa, tiene dificultades de aprendizaje, mayores que el resto de los alumnos, para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad, de forma que requiere, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones significativas en varias áreas de ese currículo” (14) .

Este enfoque propició una ampliación de los límites de la Educación Especial, al incluir un mayor número de alumnos y al trasladar a la escuela la mayoría de las dificultades. Aunque el término, que tuvo su origen en el intento de evitar los efectos negativos del uso de las categorías diagnósticas en la educación de los alumnos con deficiencias psíquicas, físicas y sensoriales, se fue ampliando hasta abarcar a aquellos otros alumnos que sin tener déficits, se encontraban también en otro tipo de situación desventajosa, ya fuese por su procedencia, sus condiciones sociofamiliares, por sus pautas conductuales o por su mala experiencia escolar; de manera que éstos también presentaban necesidades especiales.

Así, se abre una interesante coyuntura de la política educativa española ante el hecho diferencial en educación. La etapa que abarca desde 1990 hasta la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas, plasmadas en el Título I, capítulo VII, de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación dedica el capítulo VII de su Título I a la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas, ha significado un reto permanente para la escuela, para los alumnos y sus familias, y para el profesorado que son quienes de manera directa asumen la responsabilidad de atender a la diversidad.

A lo largo de esta década se ha ido abriendo paso la tesis que sostiene que la atención a la diversidad debe abordarse desde el propio sujeto y desde el currículum. Para dar respuesta a esta innovación desde el currículum se necesitan, no sólo acciones puntuales, sino un conjunto de transformaciones coordinadas a medio y

(13) Cfr. M. E. C.: *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, MEC, 1989.

(14) M. E. C.: *La Educación Especial en el Marco de la LOGSE*. Madrid, MEC, 1994.

(15) Marchesi, A.; Carretero, M. y Palacios, J.: *Psicología Evolutiva*, 3 vol. I; *Teorías y métodos*, II:

largo plazo, algunas de las cuales son propias de la administración, de los centros, de los profesionales y/o de toda la comunidad educativa. En ambos casos, las necesidades se explican mediante la interacción entre posibilidades personales y oportunidades contextuales; esto quiere decir que las necesidades se compensarían a través de los apoyos y recursos que el alumno necesita para desarrollar capacidades.

La idea que subyace en este modelo es que, por encima de cualquier otra consideración, todos los alumnos son educables, todos pueden aprender. Se defiende una visión más positiva del ser humano, centrada en las posibilidades de aprendizaje, pues las causas de las dificultades tienen un carácter relativo e interactivo, ya que dependen tanto de las condiciones personales del alumno (ajuste entre capacidad y limitaciones), como de las características de los ambientes en los que se desarrolla (ajuste entre sus posibilidades y limitaciones). La investigación sobre desarrollo humano y educación (15) ha evidenciado que el desarrollo evolutivo no es únicamente el resultado de una maduración biológica, sino también el producto de una compleja interacción entre el sujeto y el ambiente social y físico que le rodea.

Nuevas actitudes y comportamientos (16), cuya lógica interna propugnaba determinados presupuestos organizativos, bien expuestos por Ainscow (17):

- Cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender en un momento u otro de su escolarización.
- Los sistemas de ayuda y apoyo deben estar disponibles para todos los alumnos que lo precisen.
- Las dificultades educativas resultan de la interacción entre las características del alumno y el currículo que la escuela le ofrece.
- Los profesores deben responsabilizarse del progreso de todos los alumnos.
- El profesorado necesita redes de apoyo para asumir sus responsabilidades con todos los alumnos.

En definitiva, las necesidades educativas específicas ponen en acción al alumnado, a los profesionales, al currículum (objetivos, contenidos, metodología, evaluación), a la organización, a los recursos y a las relaciones interpersonales a través del proyecto curricular del centro, partiendo de un currículum para todos.

Contra viento y marea, la atención a la diversidad ha avanzado con realidades de importancia en el currículum integral, la comprensividad y las condiciones de co-

(15) Cfr. Marchesi, A.; Carretero, M. y Palacios, J.: *Psicología Evolutiva, 3 vol. I; Teorías y métodos, II: Desarrollo cognitivo y social del niño, III: Adolescencia, madurez y senectud*, Madrid, Alianza, 1984; Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios, J.: *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*, Madrid, Alianza, 1990.

(16) Véase: Echeita, G.: "Alumnos con necesidades educativas especiales. Un análisis interactivo de su desarrollo y educación", *Acción Educativa* (1992) 20-24.

(17) Cfr. Ainscow, M.: *Effective Schools for All*, London, Fulton. Baltimore. Paul H. Brookes, 1991.

laboración e igualdad social. Pero esta afirmación, planteada así, no debe conducirnos a una actitud autocomplaciente. En esta batalla no habrá concesiones. Así interpretamos el último Informe del Consejo Escolar del Estado insta a que se realicen Programas integrales de compensación educativa en aquellos centros con actuaciones preferentes, debido a la gran concentración de alumnado con necesidades educativas específicas. Entre las medidas que se deberán adoptar estarían:

- Reducción de la ratio de alumnos por aula.
- Incremento de recursos económicos.
- Ampliación de dotación de profesores y estabilidad de los mismos.
- Actividades de apoyo familiar (18).

Una vez expuesta la conceptualización de la atención a la diversidad y el alcance de la importancia que debe otorgarse a la misma desde el currículum, nos parece interesante abordar las distintas tipologías de necesidades que se presentan a lo largo de las diferentes etapas del sistema educativo: Infantil, Primaria y Secundaria.

Siguiendo la tutela oficial, las necesidades educativas más frecuentes en *Educación Infantil* pueden clasificarse de la siguiente manera:

- En relación con la percepción e interacción con las personas y con el entorno físico.
- En relación con el desarrollo emocional y socioafectivo
- En relación con la adquisición y desarrollo del lenguaje y de la comunicación
- En relación con las interacciones
- En relación con la adquisición de hábitos básicos.

Si bien toda la tipología expuesta es importante para la atención a las necesidades educativas especiales en esta etapa, en relación al tema del consumo, adquiere un valor esencial la primera. Si al llegar a los seis años, los niños tienen adquiridos un conjunto de hábitos básicos, la continuidad en las siguientes etapas educativas es mucho más fácil por lo que tiene que ver con los aprendizajes futuros. De todos es sabido que las conductas se aprenden mejor en edades tempranas, siendo mucho más difícil modificar un comportamiento inadecuado si éste lleva mucho tiempo asentado en él.

En cuanto a las necesidades educativas especiales en *Educación Primaria*, no debemos olvidar que cuando los niños acceden a esta etapa una gran mayoría de ellos han estado ya escolarizados en las escuelas de Educación Infantil o han permanecido en el hogar, y que, por tanto, acceden con un bagaje de conocimientos y actitudes en relación al consumo como consecuencia de la educación escolar, familiar y social. Se considera esta etapa básica en el crecimiento y desarrollo personal.

(18) Cfr. Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo Escolar Del Estado: *Informe Sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2002-2003, Op. Cit.*, p. 312. Véase: Voto particular n. 61.

En Educación Primaria, las finalidades que se pretende conseguir, como ya se indica en páginas anteriores, tienen relación con la socialización, la autonomía de acción en el medio y la adquisición de los aprendizajes instrumentales básicos. Estos tres grandes objetivos son interdependientes, de forma que a través del proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a adquirir los de carácter instrumental básico se consiguen los otros dos.

Es la misma administración quien propone un procedimiento para analizar las necesidades educativas de los alumnos y conseguir los objetivos enumerados a través de las distintas áreas. Al respecto, señala aquellas necesidades que con mayor frecuencia surgen en relación a las que se contemplan en este período educativo. Resaltamos las que se refieren al área del conocimiento del Medio por lo que respecta a la incidencia de las mismas en la educación consumerista, sin obviar la interdependencia existente entre ellas y las que se generan en relación con las distintas áreas curriculares: a) dificultades en el desarrollo de la autonomía personal, capacidad de orientación, desplazamiento en el tiempo y en el espacio; b) utilización de los servicios de la comunidad; c) identificación con los grupos sociales de pertenencia y de referencia; d) adquisición de hábitos de higiene, alimentación y cuidado personal; e) desarrollo de capacidades de indagación, exploración y búsqueda de explicaciones y soluciones; y f) comprensión de conceptos y procedimientos.

Finalmente, si bien las necesidades educativas especiales en la *Educación Secundaria Obligatoria* suponen una continuación y consolidación de los aprendizajes y actitudes adquiridos en etapas anteriores, se pone de manifiesto que durante este período de la educación obligatoria se van combinando nuevos elementos de diferenciación entre el alumnado de una misma aula respecto del aprendizaje escolar. En consecuencia, se amplía aún más el número de estudiantes que necesitan atención educativa diferenciada para acceder a los objetivos de la Educación Secundaria. Podemos señalar algunos comportamientos en que se manifiesta la diversidad: en el ritmo de aprendizaje, en el nivel de conocimientos iniciales, en los procedimientos y técnicas de trabajo y estudio, en las habilidades sociales, en los intereses y motivaciones, en la participación activa en el centro y aula y en las expectativas que el propio estudiante posee respecto de su futuro escolar y profesional, entre otras.

Las necesidades más frecuentes del alumnado en esta etapa vienen determinadas en torno a cinco grupos:

- En relación al desarrollo personal y social. Una de las dificultades más importantes se vincula con la construcción de la identidad personal, pues esta elaboración se basa en gran medida sobre la comparación que el alumno hace de sí mismo en relación con los compañeros.

- En el desarrollo intelectual. El principal problema reside en el desfase o nivel para seguir determinados aprendizajes, razonamientos formales (hipotéticos deductivos), dificultades en los procesos de elaboración de los conocimientos, desmotivación hacia lo escolar en general.

- En la interacción entre iguales: dificultades en las relaciones con los compañeros, en la aceptación, tolerancia, respeto y cooperación.

- En relación al absentismo y al abandono. Como consecuencia de la ausencia y no asistencia a las clases se originan retrasos y dificultades que se agravan a medida que transcurre el tiempo, ya que los aprendizajes van perdiendo su funcionalidad y dejan de tener sentido práctico.

- En relación con las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje: lagunas en el proceso de construcción del conocimiento, descoordinación entre el profesorado, disminución de las expectativas personales relacionadas con la escasez de logros académicos conseguidos, desajuste entre las posibilidades reales y las demandas exigidas, etc.

Es evidente que, dadas las características de cada una de las distintas etapas, se hace necesario articular medidas de atención a la diversidad también en el tratamiento de la transversalidad. Las medidas previstas para atender a la diversidad tienen carácter ordinario o extraordinario. Dentro de las primeras se incluyen las acciones preventivas destinadas a todos los alumnos, a fin de detectar cuanto antes problemas de aprendizaje. Estas medidas afectan a todo el profesorado, puesto que dentro de su función docente está implícito el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Implica una enseñanza personalizada y la autonomía pedagógica que debe concretarse mediante las programaciones didácticas, los planes de acción tutorial y los planes de orientación académica y profesional, así como mediante los proyectos educativos de los centros. Las medidas extraordinarias son excepcionales y específicas, y están orientadas para alumnos con especiales dificultades de aprendizaje, especialmente para aquéllos con necesidades educativas muy específicas. Algunas medidas específicas de atención a la diversidad son las adaptaciones curriculares, los programas de diversificación curricular y el espacio de opcionalidad. De las dos primeras vamos a tratar a continuación, con el propósito de clarificar la comprensión del problema y pautar, en la medida de lo posible, sus líneas de acción.

¿Qué es adaptar? Podríamos señalar que es adecuar la enseñanza a la diversidad de necesidades que presentan los alumnos. Adaptar se asocia al curriculum y tiene un carácter individual. El origen de la adaptación curricular surge de la idea de necesidad. Este término y lo que supone, tanto a nivel social como en el ámbito educativo, es importado desde países donde el bienestar es un bien preciado (Suecia y Noruega). Este concepto también se impone a raíz del empuje de las corrientes sociológicas antietiquetaje (19). Adaptar significa ajustar, modificar el curriculum, personalizar la enseñanza, responder a la diversidad del alumnado buscando estrategias adecuadas a sus necesidades. Adaptación como una apuesta innovadora general, como el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología, para atender a las diferencias individuales de los alumnos. Pero adaptar en el mundo educativo significa también modificar el ambiente de aprendizaje y desarrollar capacidades generales y diversas en cada alumno (20).

(19) Véase: Álvarez, L. y Soler, E.: *La diversidad en la práctica educativa. Modelos de orientación y tutoría*, Madrid, CCS, 1996

(20) Wang, M. C.: *Atención a la diversidad del alumnado*, Madrid, Narcea, 1995, p. 21

1. Detección y determinación de las necesidades educativas

- Evaluación del alumno en el contexto de enseñanza-aprendizaje
 - Información sobre el alumno
 - Desarrollo
 - Nivel de competencia curricular
 - Estilo de aprendizaje
 - Motivación para aprender
 - Información sobre el contexto
 - Contexto escolar
 - Contexto familiar
 - Contexto social
- Determinación de las necesidades educativas especiales
 - Capacidades a desarrollar
 - Requerimientos del entorno para desarrollar estas capacidades

2. Decisiones sobre las Adaptaciones necesarias

- *Adaptaciones de acceso al currículo*

- *Espacios:* Condiciones de acceso, sonorización y luminosidad a fin de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y la autonomía y movilidad.
- *Materiales:* Adaptación de materiales de uso común u otros mobiliario, materiales y equipamientos específicos o ayudas técnicas para el desplazamiento, visión o audición.
- *Comunicación:* Aprendizaje de un sistema de comunicación complementario, alternativo o aumentativo del lenguaje oral.

- *Adaptaciones curriculares propiamente consideradas*

- *Adaptaciones sobre qué enseñar y cuándo enseñar y evaluar.* Tipos:
 - Adaptaciones curriculares no significativas
 - Modificaciones en la programación general pero sin afectar a las enseñanzas básicas del Currículum oficial.

- Adaptaciones curriculares significativas

• Modificaciones en la programación, afectando a las enseñanzas básicas del Currículum oficial, afectando a los contenidos o capacidades y criterios de evaluación que se consideran esenciales en las áreas y a los objetivos generales de etapa

• *Adaptaciones de cómo enseñar y evaluar.*

Son las modificaciones que se realizan en el agrupamiento de alumnos: los métodos, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación de las actividades programadas. Ejemplos:

- Situar al alumno con nee en los grupos en los que mejor pueda trabajar con sus compañeros.
- Introducir técnicas y métodos específicos para el alumnos con necesidades educativas especiales para trabajar contenidos, sean estos específicos del alumno (Braille, habilidades sociales...) o compartidos con el grupo de referencia.
- Utilizar técnicas, procedimientos o instrumentos de evaluación distintos de los del grupo de referencia.
- Incorporar, en las actividades de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación el tipo de ayuda más adecuada para el alumno (en función del nivel de competencia curricular y del estilo de aprendizaje y motivación).
- Ayuda física

3. Decisiones sobre la modalidad de apoyo

4. Criterios de promoción

5. Implicaciones de los ajustes en la Programación y Proyecto Curricular de Etapa

Con el cuadro que mostramos a continuación, se diseñan los pasos a tener en cuenta para elaborar *adaptaciones curriculares*.

Por su parte, los *programas de diversificación curricular* consisten en acomodar globalmente el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria a las necesidades individuales de determinados alumnos. Esto quiere decir que se modificarán tanto los contenidos, objetivos y criterios de evaluación, como las áreas. Pero como medida excepcional también tiene sus restricciones. Sólo puede aplicarse a los alumnos mayores de 16 años, con dificultades generalizadas de aprendizaje y en riesgo, previo consentimiento del alumno y de los padres, y después de realizada la evaluación psicopedagógica por el Departamento de Orientación.

Las características principales de estos programas es que se adaptan a las necesidades y condiciones de los alumnos, dentro del marco de referencia del currículum, es decir, coherente con él y lo más próximo y normalizado. El objetivo es dar prioridad a los aprendizajes funcionales, impartiendo la enseñanza en grupos reducidos y con un fuerte seguimiento y un gran apoyo tutorial. Por último, deben ser viables dentro del marco organizativo de los Centros docentes.

Finalmente, cuando se valora que determinados alumnos no pueden conseguir los objetivos propuestos para la etapa de Secundaria, hay que derivarlos hacia alternativas formativas relacionadas con la integración social o laboral, como son los *Programas de Garantía Social y de Iniciación Profesional*, estos últimos como importante novedad creados por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

En general, cabe decir que la atención a la diversidad supone modificar las prácticas educativas, introduciendo en el aula medidas metodológicas innovadoras, nuevos modelos de organización escolar y nuevos modelos de intervención educativa y psicopedagógica. El modelo de intervención y atención a estos alumnos es siempre singular, por ello se convierte en un espacio idóneo para trabajar el consumo según el diagnóstico previo realizado sobre cada uno de los alumnos.

Se pretende que, tanto a través del currículum general y la transversalidad como por medio de las medidas diferentes de atención a la diversidad, se contribuya al desarrollo integral de los alumnos, poniendo a su alcance un conjunto de actitudes, procedimientos y conceptos que hagan posible los avances en la línea de caminar hacia un modelo de sociedad de consumo más justa y solidaria que sea capaz de mejorar la vida de todos sus ciudadanos sin deteriorar el entorno

CONSIDERACIÓN FINAL

En nuestra exposición hemos sugerido algunas pautas de acción y propuesto un protocolo para la elaboración de unidades didácticas en torno a las enseñanzas que contribuyen a la educación de ciudadanos como consumidores críticos, solidarios y participativos, así como las necesarias medidas de atención a la diversidad que caracterizan a una sociedad plural. Un objetivo clave en la medida que se convierte en una especie de parámetro transversal de la calidad de la educación.

Reconociendo las limitaciones que comporta la definición básicamente funcional de la elaboración de unidades didácticas y, por tanto, las repercusiones de su extraordinaria variabilidad y heterogeneidad, nuestra contribución, lejos de pretender la construcción de una respuesta universalmente convincente, ofrece el resultado de un programa de trabajo docente e investigador continuado a lo largo de los últimos años.

Su materialización exige un proceso de revisión y discusión de las publicaciones realizadas sobre el tema y un constante esfuerzo por abrir nuevas dimensiones y perfiles para hacer prevalecer la originalidad y relevancia en las estrategias de intervención.

En definitiva, la investigación de operaciones aquí expuesta y que debe asociarse a otras estrategias renovadoras, como las referidas a la formación del profesorado, la dotación de recursos y la potenciación de las innovaciones educativas constituye una unidad de sentido ordenada y motivada por el artículo 51 de la Constitución Española, que dedicado a la defensa de los consumidores, estipula de forma taxativa que los poderes públicos promoverán la información y la educación de los consumidores y usuarios. Contribuir a cumplimentar desde las instancias académicas la previsión normativa constitucional ha sido nuestro propósito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M.: *Effective Schools for All*. London, Fulton. Baltimore. Paul H. Brookes, 1991.
- Álvarez Uría, F. y Varela, J.: *Sociología, capitalismo y democracia*, Madrid, Morata, 2004.
- Alvira, F.: *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1991.
- Ávarez, L. y Soler, E.: *La diversidad en la práctica educativa. Modelos de orientación y tutoría*, Madrid, CCS, 1996
- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S.: *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*, Madrid, Alianza, 1997.
- Beck, U.: *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Barcelona, Paidós, 1998.
- Beltrán, F. y San Martín, A.: *Diseñar la coherencia escolar*, Morata, Madrid, 2000.
- Coll Salvador, C., Gimeno Sacristán, J., Santos Guerra, M. A. y Torres Santomé, J.: *El marco curricular en una escuela renovada*. Madrid, MEC- Popular, 1988.
- Coll, C. y Palacios, J.: *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*, Madrid, Alianza, 1990.
- Cortina, A.: *Ciudadanos del mundo*, Madrid, Alianza, 1997.
- Cronbach, L. J. y Otros : *Toward reform of program evaluation*, San Francisco, Jossey Bass, 1980.

- Da Silva, T. T.: *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el vitae*, Octaedro, Barcelona 1999.
- Echeita, G.: "Alumnos con necesidades educativas especiales. Un análisis interactivo de su desarrollo y educación", *Acción Educativa* (1992) 20-24.
- Escudero, J.M. (Ed.): *Diseño, desarrollo e innovación del vitae*, Síntesis, Madrid, 1999.
- Estefanía, J.: *Contra el pensamiento único*, Madrid, Taurus, 1997.
- García Moreno, F. (Coord.): *Estudios jurídicos sobre la ley 11/1998, de 5 de diciembre, para la defensa de los consumidores y usuarios de Castilla y León*, Burgos, Junta de Castilla y León, 2004.
- Gervilla, E. (Coord.): *El currículum: fundamentación y modelos*, Málaga, Innovare, 1988.
- Giddens, S.: *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza Universidad, 1997.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I.: *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1994.
- Gimeno Sacristán, J.: *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 1988.
- Gimeno, J.: *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Morata, Madrid, 2000.
- Goodson, I.F.: *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Pomares-Corredor, Barcelona, 1995.
- Grundy, S.: *Producto o praxis del currículum*, Madrid, Morata, 1991.
- Guba, E.: *Toward a methodology of naturalistic inquiry in education evaluation*. Los Angeles Universidad de California, 1978.
- Jiménez, A., Palmero, C. y Alonso, P.: "Educación superior y empleo. Escenarios, desafíos formativos y compromisos de sus actores", *Revista de Educación Superior* (2005).
- Kemmis, S.: *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata, 1988.
- Kosko, B.: *Pensamiento borroso*, Madrid, Grijalbo, Mondadori, 1995.
- M. E. C.: *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, MEC, 1989.
- M. E. C.: *La Educación Especial en el Marco de la LOGSE*, Madrid, MEC, 1994.
- Mainer, J.: *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*, Diada, Sevilla, 2001.
- Marchesi, A.; Carretero, M. y Palacios, J.: *Psicología Evolutiva, 3 vol. I; Teorías y métodos, II: Desarrollo cognitivo y social del niño, III: Adolescencia, madurez y senectud*, Madrid, Alianza, 1984.

- Martínez de Aguirre y Aldaz, C. y Parra Lucan, M. A.: *Legislación básica de consumo* (Edición preparada por), Madrid, Tecnos, 1994.
- Medina Rivilla, A.: *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid, Cincel, 1988.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo Escolar del Estado: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2002-2003*, Madrid, Secretaría General Técnica, 2004.
- Palmero Cámara, M.C.: *Transversalidad y currículum, Ensayo de fundamentación y pautas de aplicación*, Universidad Católica de Manizales, Colombia, 1999
- Román Pérez, M. y Díez López, E.: *Currículum y aprendizaje. Un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma*, Navarra, MEC-ITACA, 1989.
- Sánchez, S., Barrueco, A. y Otros: *Manual del profesor de educación secundaria*. Madrid, Escuela Española, 1994.
- Santos Guerra, M. A.: *Hacer visible lo cotidiano*, Madrid, Akal, 1990.
- Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata, 1984.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J.: *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, Madrid, Paidós-MEC, 1987.
- Tann, C. S.: *Diseño y desarrollo de unidades didácticas*. Madrid, Morata, 1990.
- Torres Santomé, J.: *El currículum oculto*, Madrid, Morata, 1991.
- Torres, J.: *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Morata, Madrid, 2001.
- Viñao, A.: *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del Siglo XX*, Madrid, Pons, 2004.
- Viñao, A.: *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata, 2002.
- Wang, M. C.: *Atención a la diversidad del alumnado*, Madrid, Narcea, 1995, p. 21
- Warnock, M.: *Meeting Special Education Needs*, Department of Education and Science Scottish Education Department Wels Office, 1978.