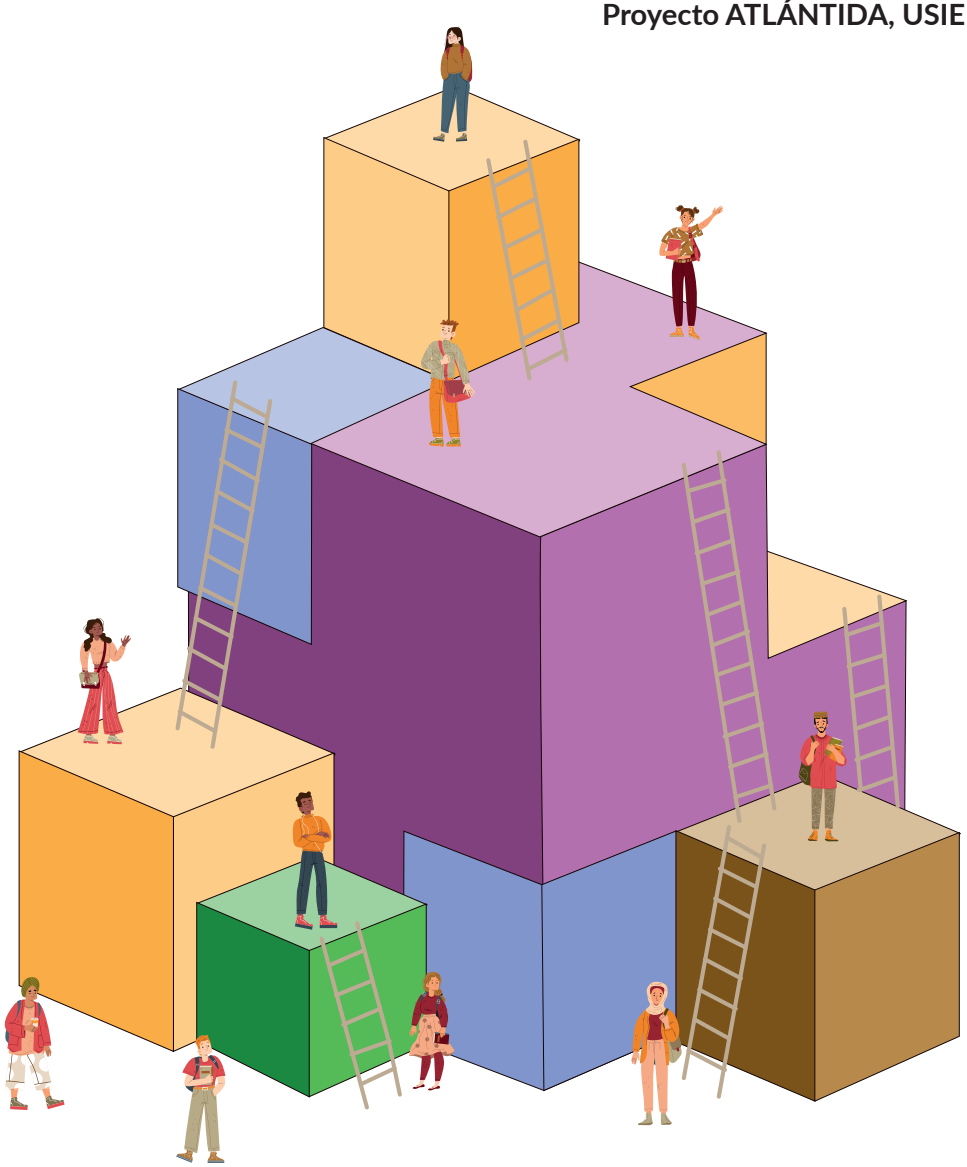
Guía para el desarrollo del nuevo currículo en los centros

Proyecto ATLÁNTIDA, USIE Y ADIDE
(Coord.)



PROYECTO atlántida

usie
UNIÓN SINDICAL de INSPECTORES de EDUCACIÓN

adide federación

Guía para el desarrollo del nuevo currículo en los centros

Proyecto ATLÁNTIDA, USIE Y ADIDE
(Coord.)

PROYECTO atlántida

USIE
UNIÓN SINDICAL de INSPECTORES de EDUCACIÓN

adide federación

Guía para el desarrollo del nuevo currículo en los centros

© Proyecto Atlántida, USIE y ADIDE, 2024

Colabora:
Insnovae, Anele, ANIE y Cuadernos de Pedagogía

Esta obra no puede ser reproducida parcial o totalmente sin la autorización escrita del autor

ISBN: 978-84-86141-77-6
Depósito Legal: TF 73-2024
Descargar online:
https://sites.google.com/view/guiaasesoramientocurriculum/inicio

Impresión:
Impreso en Madrid - España

Colaboraciones

Colaboran:

EQUIPO DE DIRECCIÓN: ATLÁNTIDA, USIE y ADIDE
Equipos de trabajo: Relación de miembros del seminario de Atlántida, USIE y ADIDE

Coordinadores

José Luis Castan Esteban
Florencio Luengo Horcajo
Cristóbal Barea Romero
José Moya Otero

Integrantes de la investigación curricular de la Guía

Carlos Utrera Infantes (Madrid)
José M. Cabrera Delgado (Canarias)
Vicente Suárez González (Asturias)
Santiago Sánchez Martín (Madrid)
María Jesús Fdez. Campos (Murcia)
Sonia Ibáñez Abad (Castellón)
Jesús Rodríguez Maldonado (Canarias)
José Luis Estefanía Lera (Madrid)
María Teresa López García (Murcia)
Antonia Mateos Mula (Murcia)
Luis Antonio Segurola Díaz (Asturias)
Esther Lazo Reguera (Asturias)
José Ángel Corujo Fernández (Asturias)
Eduardo Colino Cuetos (Asturias)
Mª Palma Tocón Gómez (Navarra)
Rubén Veloso Carnero (Galicia)
Elena Ortíz Ballester (Valencia)
Jesús Rodríguez Guzmán Romero (Cantabria)
Josep María García Balda (Cataluña)
Isabel Guerrero Castro (Extremadura)
Antonio Zamora Nieva (Valencia)
Laura Navarro Guerola (Valencia)

Fausto Díaz De Prado (C. La Mancha)
Jesús Ángel Tendero Sánchez (C. La Mancha)
María Lourdes Alcalá Ibáñez (Aragón)
Carmen Pilar García Montes (Andalucía)
Pilar González Ortega (Madrid)
Mari Cruz Casado Palomo (Madrid)
Francisco Cuadrado Muñoz (Córdoba)
Enrique Noguera Peribáñez (Valencia)
Juan C. Rico Leonor (Sevilla)
Juan J. Reina López (Madrid)
Marta Álvaro García (Madrid)
José A. Gómez Afonso (Extremadura)
Sofía García Honrubia (Alicante)
Esperanza García Morales (Valencia)
Fernando Fuentes Notario (Madrid)
Natalia Archilla Herrero (Madrid)
Rosa Cano Mercado (Madrid)
Teresa Cid Silván (Madrid)

Índice

Prólogo 11
Resumen ejecutivo 13
P. Atlántida
Introducción: cuatro claves y una reflexión general 15
Equipo de Dirección: José Moya, Florencio Luengo, J Luis Castán y Cristóbal Barea

CLAVE 1. MÓDULO I. UN NUEVO MODELO DE DISEÑO Y DESARROLLO DEL CURRÍCULO
P. Atlántida

1.1. Planteamiento y propuesta 21
1.2. Orientaciones para la acción 26
1.3. Ejemplificaciones 29

Coord. USIE, ADIDE y Atlántida

1.3.1. Algunas claves del desarrollo curricular en las CCAA 29
Coords: José Luis Castán, Cristóbal Barea, José Moya y Florencio Luengo
1.3.2. Revisar y mejorar el modelo de diseño y desarrollo del currículo una propuesta de actualización 30
Enrique Noguera, Palma Tocón. Coords del Modulo I
José Luis Castán y Cristóbal Barea. Coords de USIE y ADIDE
José Moya y Florencio Luengo. Co-dirección ATLÁNTIDA

CLAVE 2. MÓDULO II. ACTUALIZAR LOS PROYECTOS EDUCATIVOS A PARTIR DEL PERFIL DE SALIDA. PROYECTO
P. Atlántida

1.1. Planteamiento y propuesta 35
1.2. Orientaciones para la acción 39
1.3. Ejemplificaciones 46

I. Coordina P. Atlántida

2.3.1. Una bóveda parcial para el PEC desde el perfil de salida 47
José Antonio Gómez Alfonso (Grupo Atlántida)
y Antonio Espino Obrero (Director del CEIP Reyes de España. Lora del Río. Sevilla)
2.3.2. Una bóveda global para el PEC desde el perfil de salida 52
José Antonio Gómez Alfonso (Grupo Atlántida)
y Arturo Santano Claver (Jefe de Estudios del CEIP Dulce Chacón. Cáceres)

II. Coordinan ADIDE y USIE

2.3.3. "El Proyecto Educativo en relación al Perfil de Salida" 58
Coordinación ADIDE y USIE: Rubén Veloso e Isabel Guerrero. Servicio de Inspección de Galicia y Extremadura
El Proyecto Educativo y la concreción curricular *(Rubén Veloso)* 59
Ejemplos de Concreción curricular en algunas CCAA (*Coords.: R. Veloso, e Isabel Guerrero)* 60
El Perfil de Salida y su desarrollo normativo *(Rubén Veloso)* 65
El desarrollo del Proyecto Educativo a través del Perfil de Salida *(Rubén Veloso)* 68

CLAVE 3. MÓDULO III . CREAR SITUACIONES DE APRENDIZAJE Y SUS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS
P. Atlántida

1.1. Planteamiento y propuesta 77
1.2. Orientaciones para la acción 81
1.3. Ejemplificaciones 85

I. Coordina Grupo Atlántida

3.3.1. Situación de aprendizaje de 3º de Primaria: "*Extinción de las especies*": disciplinar CMNSC 85
Autoría: José Ignacio Madalena Calvo
3.3.2. Propuesta pedagógica, programación anual y situación de aprendizaje "*De chicos o de chicas*" 3º ESO 96
Autoría: Sergio Requena Sarría y Esperanza García Morales
3.3.3. Propuesta pedagógica, programación de materia con cuatro situaciones de aprendizaje y ampliación de la situación de aprendizaje "Profesión Geólog@", 1º ESO Biología y Geología 109
Autoría: Sofía García Honrubia
3.3.4. Propuesta pedagógica Compostadora Interdisciplinar, 3º primaria 115
María Pullades, Fani Pastor, Margarita Casanoves

II. Cordinan ADIDE y USIE

3.3.5. Introducción: Documento Base sobre Situaciones de Aprendizaje y Programaciones 130
Sonia Ibáñez y Lourdes Alcalá. Servicio de Inspección de la Comunidad Valenciana y Aragón
HAGAMOS EL PINO! OTRA FORMA DE PROGRAMAR. LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA COMPETENCIAL (LOMLOE). Material de Aragón 132
Autoras: Mª Lourdes Alcalá Ibáñez, Inspectora de Educación y Rosa Gasque Rubio, profesora de Educación Secundaria Obligatoria.
Extracto capítulo 5 y 6 elaborado por Mª. Lourdes Alcalà Ibáñez
RÚBRICA Y ORIENTACIONES ELABORACIÓN DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE. Material de la Comunidad Valenciana 143
Autora: Mireia Pascual Pastor, profesora asociada de la Facultad de Magisterio. Departamento de Didáctica de las Lenguas de la Universitat de València

CLAVE 4. MÓDULO IV. RECONOCER Y VALORAR LOS NIVELES DE DOMINIO ALCANZADOS EN LAS COMPETENCIAS CLAVE DEL PERFIL DE SALIDA

P. Atlántida

1.1. Planteamiento y propuesta 151
1.2. Orientaciones para la acción 155
1.3. Ejemplificaciones 161

I. Coordinan Atlántida, USIE-ADIDE

Introducción del Grupo Atlántida 161
4.3.1. La evaluación competencial. Las escalas de dominio como instrumento de evaluación de las competencias clave 162
Javier Cortés y José Moya
4.3.2. Introducción a la evaluación del aprendizaje 162
Javier Cortés
4.3.3. El desarrollo de la evaluación del aprendizaje 172
Javier Cortés
4.3.4. Prácticas de evaluación competencial, Biología y Geología, IES Xixona, Xixona, Alicante 191
Sofía García, Atlántida, Alicante

II. Coordinan ADIDE y USIE. Elena Ortiz y Juan Carlos Rico.
Servicio de Inspección de Valencia y Sevilla

Introducción. Reflexión sobre las diferentes ejemplificaciones de las CCAA 195
Elena Ortíz y J C. Rico
4.3.5. Modelo informe cualitativo de la etapa de Primaria ofrecido por el centro educativo Luis Vives de la localidad de Sueca en la Comunidad Valenciana 197
Equipo colegio Luis Vives de Sueca (Valencia)
4.3.6. Modelo informe cualitativo de las competencias de alumnado con adaptación curricular significativa elaborado por la docente del centro educativo Unión Cristiana de la localidad de Sueca en la Comunidad Valenciana 200
Mariel Piqueres Granero
4.3.7. Modelo informe de etapa de primaria ofrecido por el CEIP Ayatimas de la Laguna en la Comunidad de Canarias que destaca los criterios de evaluación trabajados y combina con informe cualitativo 208
CEIP Ayatimas (Tenerife)
4.3.8. Modelo comparado de acercamiento a la evaluación competencial de las comunidades de Galicia y Navarra 212
Inspectores Rubén Veloso y Palma Tocón
4.3.9. Acercamiento al modelo informe valoración proceso de aprendizaje comunidad autónoma Andalucía 214
4.3.10. Experiencia estadios iniciales de implantación de los nuevos currículos desde la visión de un equipo directivo en la Comunidad Valenciana. Centro Luis Vives de la localidad valenciana de Sueca 216
Equipo directivo colegio Luis Vives de Sueca (Valencia)
4.3.11. Experiencia evaluación de las competencias clave de la Comunidad Autónoma de Canarias (equipo directivo del Colegio Ayatimas de la Laguna) 217
CEIP Ayatimas (Huelva)

4.3.12. Modelo informe trimestral de evaluación de la Comunidad Autónoma C.-León . 218
4.3.13. Modelo informe trimestral de evaluación de la comunidad autónoma de Baleares 219
4.3.14. Modelo evaluación basado en criterios de evaluación Comunidad Autónoma de Baleares IES Sant Marçal de la localidad de Marratxí 220
4.3.15. Reflexiones sobre la necesidad de cambio en los procesos de evaluación como respuesta al enfoque competencial e inclusivo de la LOMLOE, aproximación al contexto legal en la Comunidad Valenciana hacia una evaluación cualitativa 233
Sonia Ibáñez y Elena Ortiz, inspectoras de educación de la Comunidad Valenciana
4.3.16. Materiales Desarrollo curricular LOMLOE. Selección de documentación pública del MEFP 244
Grupo Atlántida (Madrid)

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS. EQUIPO DE DIRECCIÓN 249
BIBLIOGRAFÍA. PROYECTO ATLÁNTIDA 251

ANEXO DE NUEVAS EJEMPLIFICACIONES

MÓDULO I. EJEMPLIFICACIONES
Coordinan: USIE, ADIDE Y ATLÁNTIDA

I.I. Enlace a claves del desarrollo curricular en las CCAA. Fichas de Decretos
Coords. José Luis Castán, Cristóbal Barea y Florencio Luengo

MÓDULO II. EJEMPLIFICACIONES
Coordinación Atlántida. J Antonio Gómez y CEIP Dulce Chacón

II.I. *José A. Gómez Alfonso y CEIP Dulce Chacón*. La incorporación del Perfil de Salida al PEC. Ejemplo del CEIP Dulce Chacón para la competencia STEM.

Coordinación ADIDE y USIE. Rubén Veloso e Isabel Guerrero

II.II. Documento de realización propia sobre el Anexo I de los Reales Decretos de Primaria y Secundaria, en relación con los descriptores operativos *(Autoría: Rubén Veloso).*
II.III. Proyecto Educativo de Larramendi Ikastola (cooperativa de enseñanza de Mungia).
II.IV. Documento Perfil de Salida (*Centros Educativos S. Familia de Urgell).*
II.V. "Experiencia de asesoramiento y acompañamiento de la inspección educativa en el contexto de desarrollo curricular de LOMLOE y concreción en centros educativos de la Comunidad Valenciana". (*Sonia Ibáñez y Elena Ortiz, Inspectoras de la Comunidad Valenciana).*

MÓDULO III. EJEMPLIFICACIONES

Coordinación Atlántida: Enrique Noguera, Esperanza García y Sofía García

III.I. Propuesta pedagógica 1º ESO, Biología y Geología, *Departamento IES Xixona. Sofía García Honrubia.*

III.II. Programación de materia 1º ESO, Geología. *IES Xixona, Sofía García Honrubia.*

III.III. Programación de aula. Situación de Aprendizaje Profesión geólog@. *Sofía García Honrubia.*

III.IV. Mapa General Anual, Situaciones de Aprendizaje Biología y Geología. *Sofía García Honrubia.*

III.V. Propuesta pedagógica, programación de materia con cuatro situaciones de aprendizaje y ampliación de la situación de aprendizaje "Profesión Geólog@", 1º ESO, Biología y Geología. Uso de Genially Situación de Aprendizaje Interdisciplinar de aula para 1º de Bachillerato. *Autoría: Sofía García Honrubia*.

III.VI. Situación de Aprendizaje 4EP_CMNSC_La vuelta al mundo. Turrones y Helados. *Manuel García Honrubia y Sofía García Honrubia (Grupo Atlántida).*

Coordinación ADIDE y USIE: Sonia Ibáñez y Lourdes Alcalá. Servicio de Inspección de la Comunidad Valenciana y Aragón

III.VI. Guía para la elaboración de las programaciones didácticas: Junta de Andalucía.

III.VII. Otra forma de programar ¡Hagamos el pino! La Programación didáctica competencial (LOMLOE). Material de Aragón. *Autoras: Mª Lourdes Alcalá Ibáñez, Inspectora de Educación y Rosa Gasque Rubio, profesora de Educación Secundaria Obligatoria.*

III.VIII. Guía para la elaboración de la programación. Material de Castilla - La Mancha elaborado por el Grupo de trabajo del Área de Evaluación, Planificación y Organización Escolar del Servicio de Inspección de Educación de la Delegación Provincial de Educación, Cultura y Deportes de Albacete. *Autores: Fausto Díaz de Prado, Antonio Jiménez González y Jesús Ángel Tendero Sánchez.*

III.IX. Manual de ayuda para la elaboración de programaciones didácticas. Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, *Material de la Junta de Galicia.*

III.X. Ejemplificación de modelo de programación didáctica de Geografía e Historia de 1º ESO. *Aragón*

III.XI. Modelo de Situación de Aprendizaje Geografía e Historia 1º ESO, *Aragón.*

III.XII. Ejemplificación de programación de Conocimiento del Medio natural y social de 1º Educación Primaria. *Colegio San Ignacio de Pamplona.*

III.XIII. Ejemplificación de aprendizaje que desarrolla la programación anterior. Conocimiento del Medio natural y social, 1º EP. *Colegio San Ignacio de Pamplona.*

III.XIV. Ejemplificación de situación de aprendizaje que desarrolla la programación anterior. *Centro La Purísima y los Santos Mártires. Aragón.*

III.XV. Ejemplificación de Situación de Aprendizaje que desarrolla la programación anterior. *Centro La Purísima y los Santos Mártires. Aragón.*

III.XVI. Proyecto Primer trimestre UD 1, UD 2, *Aragón.*

III.XVII. Ejemplificación de programación de Ciencias Naturales, 3º ciclo Educación Primaria del *CRA de Martín del Río. Aragón.*

MÓDULO IV. EJEMPLIFICACIONES

Coordinación Proyecto Atlántida

IV.I. La evaluación competencial. Las escalas de dominio como instrumento de evaluación de las competencias clave, *Javier Cortés de las Heras y José Moya Otero*. Versión completa, artículo Atlántida, libro "Experiencias LOMLOE de aula,· Anaya, 2023.

IV.II. Ejemplificación de instrumentos de evaluación referentes a la situación de aprendizaje del módulo III "Situación de aprendizaje Profesión Geólog@". *Sofía García Honrubia.*

Coordinación ADIDE y USIE. Elena Ortiz y Juan Carlos Rico

IV.III. Modelo informe ofrecido por la escuela infantil de primer ciclo Dra. *Anna Lluch de la localidad del Perelló* (impreso: modelo de informe cualitativo para la etapa de infantil.

IV.IV. Modelo informe cualitativo basado en criterios de evaluación y escalas creado e implementado en 3ESO por la docente *Mariel Piqueres Granero, docente del colegio Unión Cristiana de Sueca localidad de la Comunidad Valenciana.*

IV.V. Modelo informe trimestral materia de Geografía e Historia de 2ESO. *Centro educativo Luis Vives de Sueca en la Comunidad Valenciana.*

IV.VI. Anexo 8 de la Orden 30 mayo de 2022 de la *Comunidad Autónoma de Andalucia.*

IV.VII. Orientaciones para el desplegamiento del currículum en el aula del Gobierno de *la Comunidad Autónoma de Baleares.*

IV.VIII. Extractos modelos de *ejemplificaciones centros educativos de primaria de Castellón de la Plana (Comunidad Valenciana).*

IV.IX. *Orientacions desplegament aula_Balear.*

Para consultar la Guía completa y el ANEXO de nuevas ejemplificaciones:
https://sites.google.com/view/guiaasesoramientocurriculum/inicio

Prólogo

La presente "Guía para el desarrollo del nuevo currículo en los centros" puede convertirse en un documento necesario, que sirva para que los centros educativos tengan un referente curricular desde el que puedan ajustar sus propuestas educativas. Está elaborada por variados grupos de profesionales del mundo educativo que aportan sus experiencias de innovación, gestión y desarrollo del Curriculum.

La guía, como comentan sus responsables, surge por la demanda desde la práctica de los centros, de las propias asociaciones de los servicios de Inspección, de los equipos directivos, etc. para disponer de una propuesta orientativa en la que se tenga en cuenta la transversalidad de las áreas de conocimiento, y para evitar que, ante las diferentes políticas educativas, tanto los profesionales de la educación, como los estudiantes, afrontemos en climas de estabilidad, unos aprendizajes basados en la fortaleza de los conocimientos, actualizados por las recomendaciones internacionales, y las demandas sociales en las etapas educativas obligatorias.

La experiencia de estas décadas pasadas nos muestra que es necesario que existan unos mínimos curriculares que puedan ser extensibles a todo el estado por la estabilidad del Sistema Educativo, al igual que existe la necesidad de un pacto de Estado por la Educación. Esta guía, y es un objetivo que compartimos, propone un acuerdo de mínimos curriculares donde confluyan las aportaciones de las grandes leyes anteriores de educación, y facilite la coordinación de las iniciativas del MRFP y las adaptaciones desde las CCAA. La propuesta, a la que es preciso sumar otras iniciativas, viniendo de grupos de innovación contrastados como Atlántida, y las asociaciones de los servicios de inspección más representativas de nuestro sistema educativo, debe ser tenida en consideración.

Y es que conviene recordar que el servicio de inspección educativa tiene asignado un papel determinante en nuestro sistema educativo cuando en la LOMLOE (2020) se reconoce que: *"La inspección educativa se realizará sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza"*

Destacaría de las funciones, aquellas que tienen que ver más con el asesoramiento a los centros:

a) Supervisar, evaluar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, así como los proyectos y programas que desarrollen, con respeto al marco de autonomía que esta Ley ampara.
b) Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua.
c) Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.

Como resultado de la guía, y otras aportaciones basadas en la experiencia, sería conveniente fijar estos acuerdos mínimos en materia curricular, y hacerlo , como proponen los redactores de las conclusiones, apoyados

en la creación de un organismo estatal dentro del Ministerio de Educación y Formación Profesional, encargado de unificar estos mínimos, y, que sirva de enlace y coordinación con las comunidades autónomas. En definitiva, esta propuesta pretende poner de manifiesto una mayor cohesión entre la teoría y la práctica curricular, tan necesaria dentro de los procesos de innovación e investigación que se llevan a cabo en los centros educativos.

Aprovecho para destacar que desde la Conferencia de Decanos y Decanas de Educación estamos inmersos en un proceso de actualización de Libros Blancos de las titulaciones de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Pedagogía y Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, porque es nuestra responsabilidad en Formación Inicial actualizar y diagnosticar la situación internacional y nacional de nuestros egresados y egresadas, para crear y actualizar, el perfil docente y profesional que deben tener nuestros títulos, para dar una adecuada respuesta a las demandas sociales y educativas.

Quiero terminar felicitando a los responsables de la Guía por el esfuerzo que habrá supuesto elaborarla, y hacerlo desde seminarios de reflexión, entre grupos de profesionales diferentes, que forman parte de una especial experiencia de diseño y desarrollo curricular de las décadas pasadas. La aportación que se realiza desde el marco teórico curricular y las ejemplificaciones tienen un gran valor, que deberá tenerse en cuenta para reconducir algunos desajustes que a la vez describen. Finalizo mi aportación sumándome a la propuesta de participación que realizan, para hacer posible la creación de un movimiento transversal entre grupos y agentes de nuestro sistema educativo, que nos aleje de la polarización y nos centre en nuestra tarea: la mejora de los aprendizajes, y la cualificación de nuestro sistema educativo.

Mariano Rubia Avi
Presidente de la Conferencia de Decanos y Decanas de Educación

Resumen ejecutivo

P. Atlántida

La **Guía para orientar el desarrollo del currículo en los centros educativos** tiene como finalidad lograr que las oportunidades abiertas en la nueva estructura del currículo prescrito se transformen en mejoras en el currículo educativo que los centros educativos ofrecen a su alumnado.

La Guía se estructura alrededor de cuatro interrogantes (que pasan a ser cuatro claves desarrolladas en cuatro módulos), y sus correspondientes respuestas, de modo que cada uno de los apartados de la Guía desarrolla la respuesta que se ofrece inicialmente de una forma breve y sintética.

Las preguntas y sus respuestas son las siguientes:

1. ¿Cómo reconocer y valorar los cambios en el currículo prescrito para transformarlos en elementos de mejora para el currículo de los centros educativos?	Desarrollando un análisis del nuevo currículo que incluya tanto los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas como los Decretos de cada administración autonómica y reconociendo similitudes y diferencias.
2. ¿Cómo lograr que el desarrollo del currículo en los centros educativos contribuya a actualizar los proyectos educativos creando perfiles de salida que definan la singularidad de cada centro y orienten los diferentes planes, proyectos y programaciones?	Ayudando a los centros educativos a comprender la novedad que representa la incorporación del Perfil de Salida al currículo prescrito y a configurar su propio Perfil de Salida mediante la selección de los desempeños más relevantes de cada una de las competencias clave del Perfil de Salida.
3. ¿Cómo facilitar una programación didáctica orientada al logro de las competencias que configuran el Perfil de Salida a partir de las diferentes situaciones de aprendizaje?	Incorporando las competencias clave del Perfil de Salida en cada una de las programaciones de materia, de ciclo, de quipo o de área y algunas situaciones de aprendizaje. Compartiendo situaciones de aprendizaje en el mismo grupo clase.
4. ¿Cómo lograr el reconocimiento y la valoración de los niveles de dominio adquiridos por el alumnado en las competencias clave que configuran el Perfil de Salida?	Utilizando un modelo de escalas de dominio para el Perfil de Salida y para cada una de las competencias clave, tomando como referencia los criterios de evaluación de cada una de las áreas o materias.

A partir de cada una de las respuestas la Guía ofrece un conjunto de orientaciones y de ejemplificaciones prácticas que facilitan las decisiones de los centros educativos. La guía se ofrece como un mapa de posibilidades que unido a otros recursos, permitan generar experiencias plurales de desarrollo curricular en nuestro sistema educativo.

INTRODUCCIÓN

Cuatro claves y una reflexión general

P. Atlántida
José Moya, Florencio Luengo, J. Luis Castán y Cristóbal Barea

Los cursos escolares 2022-2023 y 2023-2024 deberían ser considerados como cursos diferentes a los habituales, dado que son cursos en los que entrará en vigor el nuevo modelo de diseño y desarrollo del currículo. Durante el primero de estos cursos escolares las administraciones educativas autonómicas, haciendo uso de sus competencias han completado el currículo prescrito y han elaborado orientaciones para que los centros educativos puedan iniciar el proceso de desarrollo

Sin embargo, este curso ha estado más lleno de incertidumbres que de certezas. Han surgido muchas dudas y muy pocas respuestas rigurosas y bien orientadas. Esta situación ha colocado a los servicios de inspección en una situación delicada. Por un lado se han encontrado con la visión de las administraciones públicas y por otro lado ante las necesidades de los centros educativos. Esta posición, propia del espacio que ocupan los servicios de inspección en el ordenamiento del sistema educativo, les ha obligado a reflexionar profundamente sobre su función asesora dentro del sistema educativo.

Asimismo existe una desafección, cada vez más importante de los docentes, cansado de vaivenes legislativos, y de que la educación sea un objeto de instrumentalización política. La guía pretende también reforzar el compromiso con un modelo educativo generado a través de un acuerdo, especialmente curricular, que nuestro sistema educativo necesita con urgencia.

Confiamos en que el próximo curso, y los venideros sean diferentes y en ese deseo se incluye esta Guía de trabajo para los servicios de inspección educativa en su apoyo a los centros que, consideramos jugará un papel importante en el desempeño de las tareas propias de la función asesora.

La **Guía para orientar el desarrollo del currículo en los centros educativos** es fruto de una prolongada colaboración entre las dos grandes organizaciones de la Inspección Educativa (ADIDE, USIE) y el Proyecto Atlántida.

Para elaborar la Guía las organizaciones ya referidas constituyeron un Seminario de trabajo que ha permitido compartir ideas y experiencias propias de cada Comunidad Autónoma, pero también, ha permitido generar un conocimiento nuevo sobre el que fundamentar la función asesora de los servicios de inspección.

La **figura 1** recoge brevemente las principales novedades incorporadas a los Reales Decretos que regulan las Enseñanzas Mínimas en las etapas educativas no universitarias. Así mismo plantea abiertamente la pregunta que es necesario trasladar a todo el profesorado: *¿se puede hacer los mismo y obtener resultados diferentes?*

Figura 1. Novedades en el nuevo modelo de diseño y desarrollo del currículo

NOVEDADES	RESPUESTA
1. El nuevo currículo prescrito cambia las expectativas sobre los aprendizajes deseables. Este cambio se produce con la incorporación de un perfil de salida al concluir cada una de las etapas educativas. **2. Para ayudar a los centros educativos para que puedan definir el perfil de salida de su alumnado, a partir de los descriptores operativos del perfil de salida, el nuevo currículo prescrito introduce cambios significativos en el tratamiento de los contenidos aportando mayo flexible a las áreas de conocimiento, las asignaturas o las materias.** **3. Los centros pueden aprovechar las oportunidades que ofrece la nueva estructura curricular para realizar un desarrollo adaptativo de su propio currículo y avanzar hacia una mayor integración de todos los elementos.**	**La incorporación del perfil de salida supone un cambio sustancial de los resultados esperados al finalizar cada una de las etapas educativas, de modo que es el momento de que los Agentes Educativos se pregunten:** **↘ ¿Podemos seguir haciendo lo mismo y obtener un resultado diferente?** **Y si la respuesta fuera negativa** **↘ ¿Qué cambios sería deseable y posible hacer?** **Es, por tanto, también el momento en que quienes aspiramos a facilitar el quehacer del profesorado debemos preguntarnos:** **↘ ¿Qué conocimiento teórico y práctico podemos ofrecer al profesorado para que pueda cambiar su respuesta?** **↘ ¿Cómo podemos colaborar para que ese conocimiento pueda ser de utilidad en todo y cada uno de los centros educativos?**

Son cuatro las novedades que merecen una atención especial: i) la actualización de las competencias clave; ii) la renovación de los contenidos; iii) la incorporación del perfil de salida, y iv) la configuración de las áreas de conocimiento.

Vamos a responder la pregunta que muchas personas se harán: «*¿Por qué son tan importantes estas novedades?*». Porque creemos que aportan claves que pueden ser muy relevantes:

1. El nuevo currículo prescrito cambia las expectativas sobre los aprendizajes deseables. Este cambio se produce con la incorporación de un perfil de salida cuando concluye cada una de las etapas educativas.
2. Para ayudar a los centros educativos a definir el perfil de salida de su alumnado a partir de los descriptores operativos del perfil de salida, el nuevo currículo prescrito introduce cambios significativos en el tratamiento de los contenidos, dado que aporta mayor flexibilidad a las áreas de conocimiento, las asignaturas o las materias. De este modo se reduce la bipolaridad entre competencia y áreas de conocimiento. Al mismo tiempo, en la estructura curricular el perfil de salida ofrece conexiones directas entre competencias específicas y criterios de evaluación.
3. Los centros pueden aprovechar las oportunidades que ofrece la nueva estructura curricular —el proyecto educativo de centro, la programación general, articulada a través de situaciones de aprendizaje, y los proyectos integrados específicos— para realizar un desarrollo adaptativo de su propio currículo y avanzar hacia una mayor integración de todos los elementos.
4. El éxito del desarrollo adaptativo dependerá, en gran medida, de que los centros encuentren el equilibrio entre dos tendencias que a menudo se consideran contrapuestas

Estos serían los interrogantes (de nuevo descritos) que, a nuestro juicio, los servicios de inspección deben hacer frente para desempeñar con éxito su función asesora.

1. *¿Cómo reconocer y valorar los cambios en el currículo prescrito para transformarlos en elementos de mejora para el currículo de los centros educativos?*
2. *¿Cómo lograr que el desarrollo del currículo en los centros educativos contribuya a actualizar los proyectos educativos creando perfiles de salida que definan la singularidad de cada centro y orienten los diferentes planes, proyectos y programaciones?*
3. *¿Cómo facilitar una programación didáctica orientada al logro de las competencias que configuran el Perfil de Salida a partir de las diferentes situaciones de aprendizaje?*
4. *¿Cómo lograr el reconocimiento y la valoración de los niveles de dominio adquiridos por el alumnado en las competencias clave que configuran el Perfil de Salida?*

Para responder a estos interrogantes y a otros asociados directamente a ellos, algunas de las organizaciones de los servicios de inspección junto a miembros del Proyecto Atlántida de investigación e innovación educativa han trabajado durante meses en un Seminario que les ha permitido compartir experiencias y conocimientos para elaborar esta **Guía.**

Queremos dejar claro que esta Guía no pretende suplantar iniciativas similares que han surgido en zonas, provincias y comunidades autónomas. Su objetivo es apoyar cuantas iniciativas hay en marcha, y tratar de elaborar un marco común de mínimos desde los que desarrollar nuevas experiencias innovadoras.

La Guía es, por tanto, un instrumento elaborado con la única finalidad de facilitar el diseño y desarrollo del nuevo currículo, confiando en que una vez elaborada y consultada pueda facilitar nuevas adaptaciones, e incentivar nuevas experiencias innovadoras, llegando a constituir un referente en nuestro país.

CLAVE 1 (MÓDULO I)

UN NUEVO MODELO DE DISEÑO Y DESARROLLO DEL CURRICULO PRESCRITO

Proyecto Atlántida

1. ¿Cómo reconocer y valorar los cambios en el currículo prescrito para transformarlos en elementos de mejora para el currículo de los centros educativos?

Desarrollando un análisis del nuevo currículo que incluya tanto los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas como los Decretos de cada administración autonómica y reconociendo similitudes y diferencias.

1.1.

Planteamiento y respuesta

Una vez aprobadas, por las administraciones públicas, las normas que regulan el currículo de cada una de las etapas educativas (el denominado currículo prescrito) se inicia un proceso muy complejo al que debemos prestar mucha atención y que hasta ahora ha venido denominándose proceso de desarrollo del currículo o de concreción del currículo, sin que ningún de estos términos deje translucir en realidad las decisiones que adoptan los centros ni la forma en que lo hacen.

En este sentido conviene no olvidar un hecho relevante, a saber, que mientras todos los centros educativos en un mismo territorio y de una misma etapa tienen el mismo currículo prescrito, sin embargo, tienen currículos enseñados y evaluados muy diferentes. Esta diferencia es esencial para comprender el decisivo papel que juegan los diferentes agentes del sistema educativo (Ver Figura 2).

Figura 2. Niveles de decisión y agentes en el sistema educativo (LOMLOE, 2020)



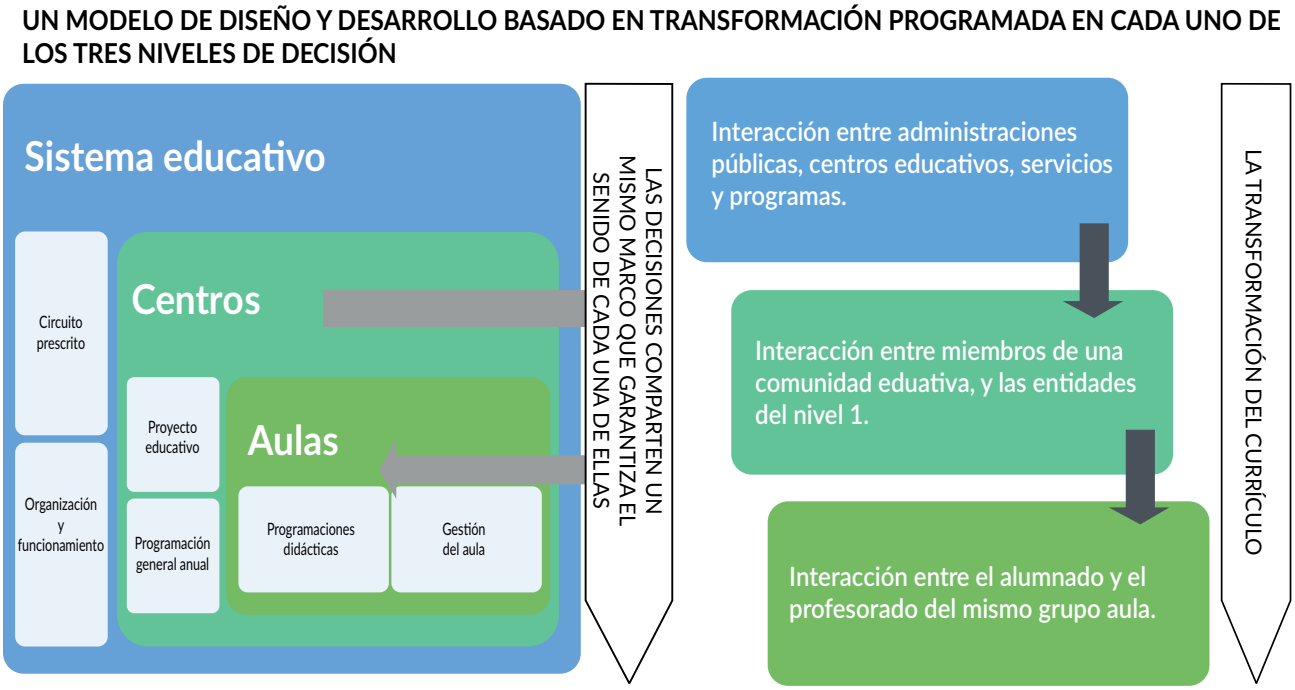
En este proceso de desarrollo del currículo, cada docente parte de sus experiencias formativas, de su trayectoria profesional, y también de la posibilidad de los servicios de apoyo y asesoramiento para afrontar los cambios curriculares. Desgraciadamente, la cultura escolar española se ha centrado más en cuestiones vinculadas a la calificación y promoción, y no a una reflexión sobre los modos de enseñar.

UNA NUEVA VISIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULO ESCOLAR

El proceso de desarrollo del currículo está muy lejos de lo que se suele considerarse como un proceso de concreción, o de aplicación de las normas al aula y, desde luego, requiere mucho más que un trabajo de difusión del nuevo currículo prescrito.

De hecho, la analogía más próxima a lo que de verdad ocurre en los centros educativos es que se trata, sobre todo, de un proceso de transformación, incluso de una metamorfosis del currículo prescrito. Transformar es, según la RAE, cambiar algo en otra cosa distinta. Y esto es, sustancialmente lo que ocurre durante el proceso de desarrollo del currículo prescrito: se transforman la selección de aprendizajes y de contenidos en actividades y tareas, así como en perfil personal (Ver Figura 3).

Figura 3. Niveles de decisión en la construcción del currículo escolar



Durante este proceso, las normas se transforman en experiencias educativas (currículo enseñado) y en aprendizajes adquiridos (currículo aprendido) y en aprendizajes reconocidos y valorados (currículo evaluado) En este proceso de transformación desempeña un papel relevante la capacidad profesional docente de cada uno de los centros educativos, dado que esta capacidad es la que le permite hacer un uso adecuado de las competencias que tiene atribuidas, pero también la capacidad de los servicios educativos y agentes auxiliares.

Como hemos dejado escrito una de las características del sistema educativo es que está ordenado por niveles o subsistemas, cada uno de los cuales presenta sus propias interacciones (ver Figura 3)

En el nivel más general, o nivel 1, las administraciones públicas interaccionan con los centros educativos, los servicios públicos o los prestadores de servicios y los programas. Como consecuencia de esta interacción se abre oportunidades o se ponen limitaciones en las interacciones de los siguientes niveles

En el nivel 2 los miembros de la comunidad educativa interaccionan entre sí para aprovechar las oportunidades abiertas en el nivel 1, y tomar decisiones que favorezcan la comunicación, la coordinación y colaboración entre sus miembros, así como entre ellos y las entidades del nivel 1.

En el nivel 3, las interacciones se producen en el aula entre el profesorado que imparte clases en el mismo grupo, así como entre ellos y el alumnado de ese grupo clase.

La transformación curricular se realiza en los centros educativos y lo hace de un modo que todavía no hemos llegado a comprender muy bien. Lo que sabemos con seguridad es que el currículo enseñado en cada uno de los centros educativos puede ser muy diferente y que esta diferencia tiene consecuencias sobre las oportunidades de aprendizaje para el alumnado. Sabemos también, que esta transformación no depende tanto de las cualidades de cada profesor o profesora, como de la capacidad profesional docente de cada centro educativo. De aquí que el techo de cristal del sistema educativo no sea el profesorado, considerado aisladamente, sino que es la capacidad profesional de los centros educativos.

Desgraciadamente, hasta el momento, una imagen excesivamente simplista del proceso, unida a excesivos cambios normativos y a la dificultad y la complejidad reales, han provocado que en muchos centros educativos los cambios en las normas no se traduzcan en mejoras en las oportunidades para el aprendizaje ni en el reconocimiento de lo aprendido.

Son demasiadas las ocasiones en las que las reformas educativas que quedan en las puertas de los centros educativos, algo que, supone una sería debilidad en un sistema basado en tres niveles de decisión.

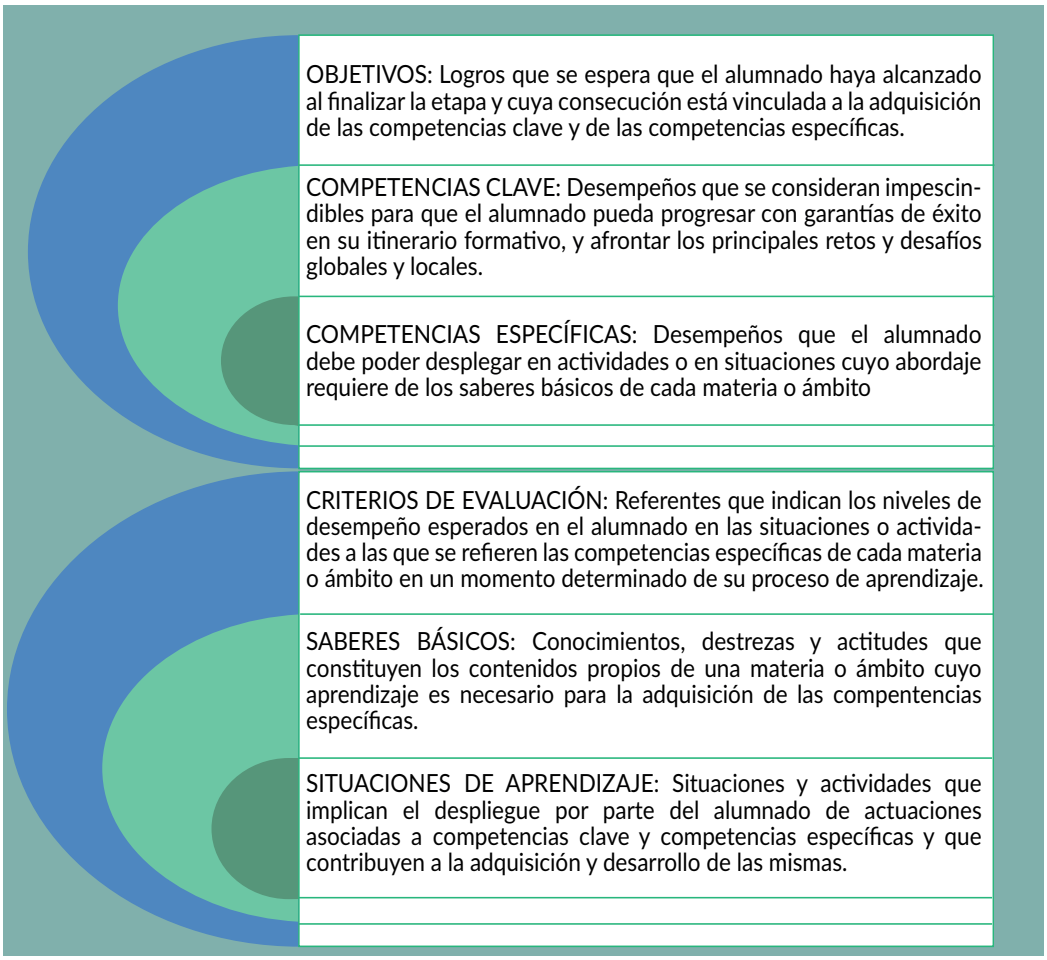
UNA NUEVA ESTRUCTURA PARA EL CURRÍCULO PRESCRITO

Los elementos que configuran el nuevo currículo prescrito están orientados para generar situaciones de aprendizaje en las que el alumnado, en cualquier de las etapas, pueda tener la oportunidad de alcanzar un nivel de dominio de las competencias clave. Es así como, un elemento no prescriptivo, las situaciones de aprendizaje, se convierte en el referente que ayuda a integrar los tres procesos esenciales de todo currículo: la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

> *Las situaciones de aprendizaje representan una herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares de las distintas áreas mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad (RD 157/2022, de 1 de marzo, por el que establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Anexo III)*

Los elementos que conforman la nueva estructura del currículo prescrito son: los objetivos, las competencias clave, las competencias específicas, los criterios de evaluación, los saberes básicos y las situaciones de aprendizaje (ver Figura 4). A la vista de estos elementos se podría decir que la tarea que tendrá que emprender el profesorado se podría formular de este modo: **crear situaciones para el aprendizaje que permitan al alumnado alcanzar un nivel de dominio satisfactorio en las competencias clave del perfil de salida.**

Figura 4. El nuevo currículo prescrito: elementos esenciales



Pero, siendo como es muy importante la incorporación de las situaciones de aprendizaje, no lo es tanto, como la incorporación de un nuevo elemento prescriptivo: el perfil de salida.

EL CURRÍCULO PRESCRITO EN LAS ADMINISTRACIONES AUTONÓMICAS

Los análisis que hemos realizado de las normas reguladoras del currículo en las Comunidades Autónomas ponen de manifiesto algunos hechos muy significativos que son relevantes en la función asesora de los servicios de inspección. Si bien la base de trabajo ha sido la normativa específica de cada ámbito territorial.

Algunos hechos que vamos a destacar ponen de manifiesto el uso que las administraciones autonómicas han hecho de las competencias que la ley orgánica de educación les reconoce en cuanto a la configuración del currículo prescrito.

El uso de estas competencias es lo que permite que las Comunidades Autónomas puedan adaptar los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas a las singularidades que le son propias.

Estos serían algunos de los hechos más relevantes que conviene conocer sobre el uso que han hecho las administraciones autonómicas de sus competencias para el diseño del currículo prescrito. Realizaremos primero una descripción de los aspectos constructivos que se destacan:

1. Las normas reguladoras han incorporado a sus respectivos decretos de currrículo la estructura y los elementos de los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas, sin grandes modificaciones (salvo algunas modificaciones en las denominaciones que se ha hecho en Galicia)

2. Las normas reguladoras han incorporado decisiones propias que los Reales Decretos que la ley orgánica les garantiza. Estas incorporaciones se han centrado en recomendaciones metodológicas, secuenciación en ciclos de competencias específicas y criterios de evaluación, o de algunas incorporaciones en contenidos.

3. Las normas reguladoras han fijado el porcentaje de los horarios escolares de que dispondrán los centros docentes para garantizar el desarrollo integrado de todas las competencias de la etapa y la incorporación de los contenidos de carácter transversal a todas las áreas, materias y ámbitos. .De igual forma, el tiempo que cada centro educativo puede dedicar a proyectos integrados que faciliten el desarrollo del currículo.

4. Las administraciones autonómicas a través de sus normas reguladoras ha definido criterios para la configuración de diferentes ámbitos agrupando elementos procedentes de diferentes materias.

5. Las administraciones autonómicas, en el marco de sus competencias, han establecido asignaturas optativas propias que los centros pueden ofrecer a su alumnado. Asimismo, en la Educación Secundaria podrán ofertar como materia optativa un trabajo monográfico o un proyecto interdisciplinar o de colaboración con un servicio a la comunidad.

6. Las normas reguladoras autonómicas han establecido orientaciones metodológicas para que los centros puedan elaborar sus proyectos curriculares y sus programaciones de materia.

7. Las Administraciones educativas han fijado las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas. Entre las medidas señaladas en el apartado anterior se han contemplado las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, programas de refuerzo y medidas de apoyo personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

8. El análisis más detallado de estas normativas, que permiten visibilizar un conjunto de debilidades del propio desarrollo curricular, serán descritos en un momento posterior, para que la propia guía se haga eco de las luces y las sombras que este desarrollo curricular, y en general la mayoría de los vividos en las últimas décadas, deja al descubierto; material sobre el que es necesario profundizar, como veremos.

1.2.

Orientaciones

A modo de ejemplo, se muestran algunas de las decisiones que han tomado las distintas Administraciones Educativas.

COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS

Ed. Primaria

Los centros educativos dedicarán una parte del horario previsto, que no será superior a dos sesiones semanales, para garantizar el desarrollo integrado de las competencias de la etapa y para la incorporación de los contenidos de carácter transversal a todas las áreas.

Serán los centros educativos los que, en el ámbito de su autonomía, decidirán a qué áreas se les asignará este tiempo, que no deberá ser empleado en aquellas que tengan una duración inferior a dos sesiones semanales.

Ed. Secundaria

Los centros educativos dedicarán una parte del horario previsto, que no será superior a dos sesiones semanales para garantizar el desarrollo integrado de todas las competencias de la etapa y la incorporación de los contenidos de carácter transversal a todos los ámbitos y las materias.

El alumnado cursará la materia de Trabajo Monográfico en 2.º de ESO, en la modalidad de docencia compartida. En esta materia, el alumnado desarrollará, al menos, un trabajo monográfico o proyecto interdisciplinar o de colaboración con un servicio a la comunidad a lo largo del curso, acorde a la propuesta que realice el centro educativo para cada curso escolar. Se priorizará aquellos que fomenten la creatividad, el espíritu crítico y el emprendimiento; y se favorecerá las estrategias metodológicas colaborativas basadas en la reflexión y la investigación, así como en el aprender a aprender.

En 4º de ESO el alumnado deberá cursar una materia optativa a elegir entre Filosofía y Trabajo Monográfico. En la materia de Trabajo Monográfico, el alumnado desarrollará, al menos, un trabajo monográfico o proyecto interdisciplinar, o un proyecto de colaboración con un servicio a la comunidad a lo largo del curso, según la propuesta que realice el centro educativo para cada curso escolar. En esta materia, se fomentará la creatividad, el espíritu crítico y el emprendimiento a lo largo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se favorecerá, asimismo, las estrategias metodológicas colaborativas, basadas en la reflexión y la investigación, y en el aprender a aprender.

COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CATALUÑA

Ed. Primaria

Los centros dispondrán de un porcentaje del horario semanal para gestionar de forma autónoma (945 horas, 4,5 horas semanales por nivel) que podrán dedicar a vertebrar proyectos globalizadores y contextualizados de carácter transversal que tengan en cuenta las oportunidades educativas del entorno, a completar un proyecto del centro en desarrollo como el proyecto lingüístico o de tutoría y orientación, o a resolver problemáticas curriculares que el centro tenga planteadas derivadas de su entorno.

Ed. Secundaria

Los centros dispondrán de un porcentaje del horario semanal que deben gestionar de forma autónoma. Estas horas de las que disponen pueden dedicarse a vertebrar proyectos globalizadores y contextualizados de carácter transversal que tengan en cuenta las oportunidades educativas que ofrece el entorno; a completar un proyecto del centro en desarrollo como el proyecto lingüístico, de tutoría y orientación o servicio comunitario, o a resolver problemáticas curriculares que el centro tenga planteado derivada de su entorno (4 horas semanales).

Todo el alumnado tiene que hacer un proyecto de investigación. En los centros que trabajan de manera globalizada en algún momento del curso, se entiende que el proyecto de investigación ya se incluye. El proyecto de investigación no tiene ni carga horaria ni calificación específica. Se evalúa en relación con las competencias de las materias que intervienen en él.

En 3º curso o 4º curso de ESO se realizará un servicio comunitario de carácter obligatorio. Sin horario fijo formará parte de la programación curricular de una o varias materias, que se pueden haber integrado en un ámbito, o del proyecto globalizador de carácter transversal si se ha programado, y tiene que constar en la Programación General Anual. Comprenderá una parte de aprendizaje vinculada al currículo que se realiza dentro del horario lectivo y un servicio activo a la comunidad, que se puede llevar a cabo dentro o fuera de este horario, de acuerdo con las necesidades de la entidad con la que se colabore y de los criterios organizativos del centro. La dedicación horaria al desarrollo del servicio comunitario es de 20 horas, con un mínimo de 10 horas de servicio activo en la comunidad.

COMUNIDAD AUTÓNOMA DE NAVARRA

Ed. Primaria

Con objeto de fomentar la integración de las competencias se dedicará un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos para el alumnado y a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad; para garantizar el desarrollo integrado de todas las competencias de la etapa y la incorporación de los contenidos de carácter transversal a todos los ámbitos y áreas.

En ejercicio de la autonomía de los centros, y con objeto de fomentar la integración de las competencias, los mismos dedicarán un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos para el alumnado y a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad. Dicho tiempo del horario lectivo, que al menos será de tres períodos lectivos semanales, estará orientado a garantizar el desarrollo integrado de todas las competencias de la etapa y la incorporación de los contenidos de carácter transversal a todos los ámbitos y áreas.

Ed. Secundaria

Con objeto de fomentar la integración de las competencias, se dedicará un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos para el alumnado y a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad; garantizar el desarrollo integrado de todas las competencias de la etapa y la incorporación de los contenidos de carácter transversal a todos los ámbitos y materias.

En ejercicio de la autonomía de los centros, y con objeto de fomentar la integración de las competencias, los mismos dedicarán un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos para el alumnado y a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad. Dicho tiempo del horario lectivo, que al menos será de tres períodos lectivos semanales, estará orientado a garantizar el desarrollo integrado de todas las competencias de la etapa y la incorporación de los contenidos de carácter transversal a todos los ámbitos y materias.

1.3.

Ejemplificaciones

Atlántida, USIE y ADIDE

1.3.1. ALGUNAS CLAVES DEL DESARROLLO CURRICULAR EN LAS CCAA

Coords.: José Luis Castán, Cristóbal Barea y Florencio Luengo

En el Módulo I, se ha realizado un taller voluntario para indagar en algunas claves del desarrollo curricular que los Decretos de CCAA presentan. Se trataba de reconocer elementos curriculares del marco común y novedades específicas. Del conjunto de fichas a modo de resumen de los Decretos, algunas no están actualizadas, y se presentan como ejemplificación del taller y el alcance de un análisis posterior. Proponemos se tomen como inicial referencia junto a otros trabajos que mencionamos para proponer un debate abierto sobre el diseño y desarrollo del currículo en España.

Consulta las 17 fichas de las CCAA en el ANEXO de ejemplificaciones:
https://sites.google.com/view/guiaasesoramientocurriculum/inicio

CCAA	Miembros del seminario coords. de fichas	Claves (...)
ANDALUCÍA	ATLÁNTIDA: FRANCISCO CUADRADO	
ASTURIAS	ADIDE: LUIS SEGUROLA Y VICENTE SUÁREZ	
ARAGÓN I y II	USIE: LOURDES ALCALÁ Y J. LUIS CASTÁN	
BALEARES	ATLÁNTIDA: ENRIQUE NOGUERA	
CANARIAS	ADIDE: JESÚS RODRÍGUEZ MALDONADO	
CANTABRIA	GRUPO INSPECCIÓN CANTABRIA Y NATALIA ARCHILLA, INVITADA ATLÁNTIDA	
MADRID, C. Y LEÓN	ATLÁNTIDA: MARTA ÁLVARO, TERESA CID	
C. LA MANCHA	USIE: FAUSTO DÍAZ Y JESÚS A. TENDERO	
CATALUÑA	ADIDE: EQUIPO INSPECCIÓN Y JOSEP M. GARCÍA	
EUSKADI	ATLÁNTIDA: SOFÍA GARCÍA, J. A. GÓMEZ, J. JOSÉ REINA	
EXTREMADURA	USIE: ISABEL GUERRERO	
GALICIA	ADIDE: RUBÉN VELOSO	
LA RIOJA	ATLÁNTIDA: JUAN CARLOS RICO	
MADRID	ATLÁNTIDA: J. JOSÉ REINA , ROSA CANO Y M. CRUZ CASADO	
MURCIA	ADIDE: M. JESÚS FDEZ. CAMPOS	
NAVARRA	ADIDE: MARY PALMA TOCÓN	
VALENCIA	USIE: LAURA NAVARRO Y ANTONIO ZAMORA ADIDE: ELENA ORTIZ Y SONIA IBÁÑEZ	
CEUTA Y MELILLA	ATLÁNTIDA. JUAN JOSÉ REINA	

1.3.2. REVISAR Y MEJORAR EL MODELO DE DISEÑO Y DESARROLLO DEL CURRÍCULO: UNA PROPUESTA DE ACTUALIZACIÓN

Enrique Noguera, Palma Tocón, coordinadores Módulo I
José Luis Castán y Cristóbal Barea, coords USIE y ADIDE
Florencio Luengo y José Moya, Grupo Atlántida

Introducción

Sin entrar en las diferentes controversias que la promulgación de toda ley educativa suele generar en nuestro país, tanto entre los protagonistas de su puesta en práctica como en las comunidades educativas, y en general, en la sociedad, entendemos que motivados por el valor que la propia sociedad otorga a la educación de sus ciudadanos y ciudadanas y con la aspiración de ofrecer los mejores aprendizajes que se pueda en forma de curriculum oficial, planteamos esta primera tarea referida al modelo del diseño y el desarrollo curricular LOMLE. Si bien en ocasiones algunos de nuestros grupos han defendido la idea de trabajar por conseguir el necesario acuerdo educativo que en tantas ocasiones pasadas se ha tratado de alcanzar sin el éxito esperado, parece que de nuevo se repite la ocasión para reflexionar sobre el reto pendiente. Motivos hay para ello.

En el trabajo realizado dentro del seminario de reflexión que ha hecho posible esta Guía que presentamos, ha cobrado un valor importante el análisis del modelo del diseño curricular prescrito desde el MEFP, y de forma especial la lectura que han realizado del mismo las diferentes CCAA en sus Decretos sobre el curriculum. El primer trabajo práctico del seminario ha consistido en analizar de forma voluntaria algunas claves de los 17 Decretos de curriculum de las CCAA, Ceuta y Melilla incluidas, y tratar de indagar en el modo de desarrollo que Los Reales Decretos LOMLOE del MEFP promueven. Revisar el modelo de diseño y desarrollo curricular a partir de la lectura de estas descripciones, nos conduce a reflexionar sobre algunos apartados de las normativas, y el procedimiento con que han sido elaborados

Debemos insistir en que esta Guía tiene la exclusiva pretensión de describir y facilitar procesos de mejora de las fases del diseño y desarrollo curricular de una ley, por eso nuestro trabajo ha consistido en dejar constancia en primer lugar de la importancia de la adaptación de la norma base en las obligadas normativas de las Consejerías de Educación, destacando de algunas coincidencias , innovaciones y diferencias. Es a partir de estas descripciones desde donde creemos oportuno debe realizarse un trabajo de mayor profundidad entre todos los participantes de la mejora de la educación.

Destacaremos para ese análisis y un necesario informe futuro aspectos como:

a) Las modificaciones en la estructura del currículo prescrito definida en los reales decretos de enseñanzas mínimas.
b) El uso que las administraciones autonómicas han hecho de sus competencias para incorporar nuevos elementos a la estructura del currículo prescrito.
c) La incorporación de nuevos elementos en la estructura inicial en los respectivos decretos y/o órdenes elaborados por las administraciones autonómicas.
d) La elaboración y difusión de orientaciones y ejemplificaciones de los instrumentos de planificación y evaluación de los centros educativos.

En este sentido, es necesario señalar que son varios los trabajos (por ejemplo, el estudio de casos realizado por ANELE y grupos editoriales) que también profundizan, no sólo en algunas similitudes sino especialmente en las contradicciones y diferencias entre la estructura del currículo prescrito definida en los Reales Decretos de cada una de las etapas educativas y las diferentes estructuras fijadas en los decretos curriculares de cada una de las Comunidades Autónomas. Estas diferencias, y contradicciones que pueden consultarse a través de las propias editoriales del sector, tratan de responder a la compleja y a veces contradictoria fórmula que condiciona la práctica de los centros educativos.

Pero la guía, que surgió para avanzar en los necesarios puntos de encuentro, y servir de invitación al debate constructivo, lo primero que hace es reconocer el enorme esfuerzo que han llevado a cabo los agentes comprometidos, Consejerías de Educación incluidas, a la hora de gestionar un calendario acelerado en medio de un clima de polarización que urge reconducir en el sistema educativo.

A pesar de la compleja situación reconocida, la Guía desde este primer módulo se detiene en hacer visibles experiencias ya en marcha, claves generales de avance, y logros pioneros. Facilitar el trabajo de consulta de todas las propuestas de desarrollo curricular es el primer objetivo que perseguimos. Las diversas experiencias facilitadas por las normativas, merecen un estudio detallado, también desde las propias Administraciones, y desde nuestros equipos como profesionales ligados a su lectura y puesta en marcha, y esa es la línea de trabajo que sugerimos. No nos atrevemos con nuestro inicial trabajo en el seminario a concluir ni proponer alternativas salvadoras, pero no hemos escondido que surgen grietas que describen mejoras necesarias por errores repetidos, y que necesitamos alejar, si queremos animar a los profesionales del país, a que recojan lo mejor de cada norma y lo integren en su quehacer diario.

Sin más rodeos, de la lectura detallada de algunas claves de las 17 fichas, de todas y cada una de ellas, y del diálogo dentro del propio seminario, si bien se reconocen avances, se desprende la necesidad de un encuentro institucional mayor, que prevenga algunas debilidades sobre las que reflexionaremos en las conclusiones finales. Pero lo adelantamos, para coordinar la mejora del diseño y el desarrollo curricular. Se hace necesario en nuestro país, poner en marcha alguna Unidad o Agencia curricular que sirva de puente y refuerzo al modelo común necesario, a partir del cual se generen innovaciones que la propia autonomía de las Consejerías debe favorecer.

Se trata de una tarea que consideramos cada vez más urgente, dadas algunas diferencias entre enfoques sobre el modelo, y a veces ciertas contradicciones sobre el desarrollo curricular que los primeros análisis dejan al descubierto, y que, como repetimos una y otra vez, necesitan de un estudio detallado sobre sus consecuencias para el desarrollo de una práctica más coherente. Apostamos por facilitar una estructura que facilite el encuentro curricular, como ya se apunta en la norma básica:

> *LOMLOE. Artículo 6.7*
>
> *El Gobierno incluirá en la estructura orgánica del Ministerio una UNIDAD, que en cooperación con las CCAA, desarrolle las funciones de los apartados 3 y 4 (EEMM) y contribuya a la actualización permanente de los currículos que constituyen las EEMM.*

Afortunadamente, para avanzar en la realización de esta tarea contamos con experiencias positivas bien reconocidas en España como son la del denominado Instituto de las Cualificaciones Profesionales, o la del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). La creación de una institución similar que asumiera la

responsabilidad de impulsar tanto el diseño como el desarrollo y la evaluación del currículo, a nuestro criterio, supondría una mejora significativa para el sistema educativo.

La incorporación de esta institución facilitaría, además, el diálogo y la elaboración con todas las entidades privadas y/o públicas responsables de la elaboración de recursos que faciliten el trabajo de los centros educativos, así como la aportación orientaciones y ejemplificaciones.

Por sus propias características, este organismo público contribuiría a facilitar, desde una apuesta por una autonomía real y práctica, la participación activa de los agentes del sistema educativo y la representación de Ministerio de Educación y CCAA, para que, con un compromiso fundamentalmente técnico, se abordara la puesta al día periódica y consensuada del currículum de la educación obligatoria, como ya ocurre a la hora de debatir títulos y cualificaciones profesionales. Volveremos a ello en el final de la guía.

Dejamos aquí constancia de los primeros análisis descriptivos sobre los Decretos de las distintas CCAA, que recogidos en diferentes momentos del desarrollo curricular, han ido abordando cuestiones que luego han dispuesto de actualizaciones; por lo que, además de una consulta general de las fichas que se presentan analizando la norma, recomendamos una consulta a los enlaces de las propias Consejerías de Educación. Que la lectura de los módulos y las ejemplificaciones les permita disponer de una visión propia sobre este primer diagnóstico, y que informados todos, sea posible reflexionar juntos, integrando experiencias que siguen planificándose en estos momentos.

Gracias.

Para ampliar información consulta el enlace a la Web de la Guía Base-libro pdf y Anexo de nuevos materiales: https://sites.google.com/view/guiaasesoramientocurriculum/inicio

CLAVE 2 (MÓDULO II)

ACTUALIZAR LOS PROYECTOS EDUCATIVOS A PARTIR DEL PERFIL DE SALIDA

Proyecto Atlántida

2. ¿Cómo lograr que el desarrollo del currículo en los centros educativos contribuya a actualizar los proyectos educativos creando perfiles de salida que definan la singularidad de cada centro y orienten los diferentes planes, proyectos y programaciones?

Ayudando a los centros educativos a comprender la novedad que representa la incorporación del Perfil de Salida al currículo prescrito y a configurar su propio Perfil de Salida mediante la selección de los desempeños más relevantes de cada una de las competencias clave del Perfil de Salida.

2.1.

Planteamiento y respuesta

Esta clave pretende que el proyecto educativo de cada centro no sea un documento desconocido para la comunidad educativa y formal, que se limita a la descripción del colegio o instituto y a diseñar la organización interna del mismo, copiando normativa ya dispuesta por las administraciones educativas. Para lograrlo hemos prestado una atención especial a las consecuencias que tiene la incorporación del Perfil de Salida del alumnado en el Proyecto Educativo del centro.

Esta relación es muy importante si tenemos en cuenta que el Proyecto Educativo es el documento que inicia el desarrollo del currículo prescrito en los centros educativos.

El Perfil de Salida se ha definido como un conjunto de treinta y cuatro descriptores operativos que están relacionados con las competencias específicas. Conviene recordar lo que sobre esta cuestión queda recogido en el currículo prescrito.

En cuanto a la dimensión aplicada de las competencias clave, se ha definido para cada una de ellas un conjunto de descriptores operativos, partiendo de los diferentes marcos europeos de referencia existentes.

Los descriptores operativos de las competencias clave constituyen, junto con los objetivos de la etapa, el marco referencial a partir del cual se concretan las competencias específicas de cada área, ámbito o materia.

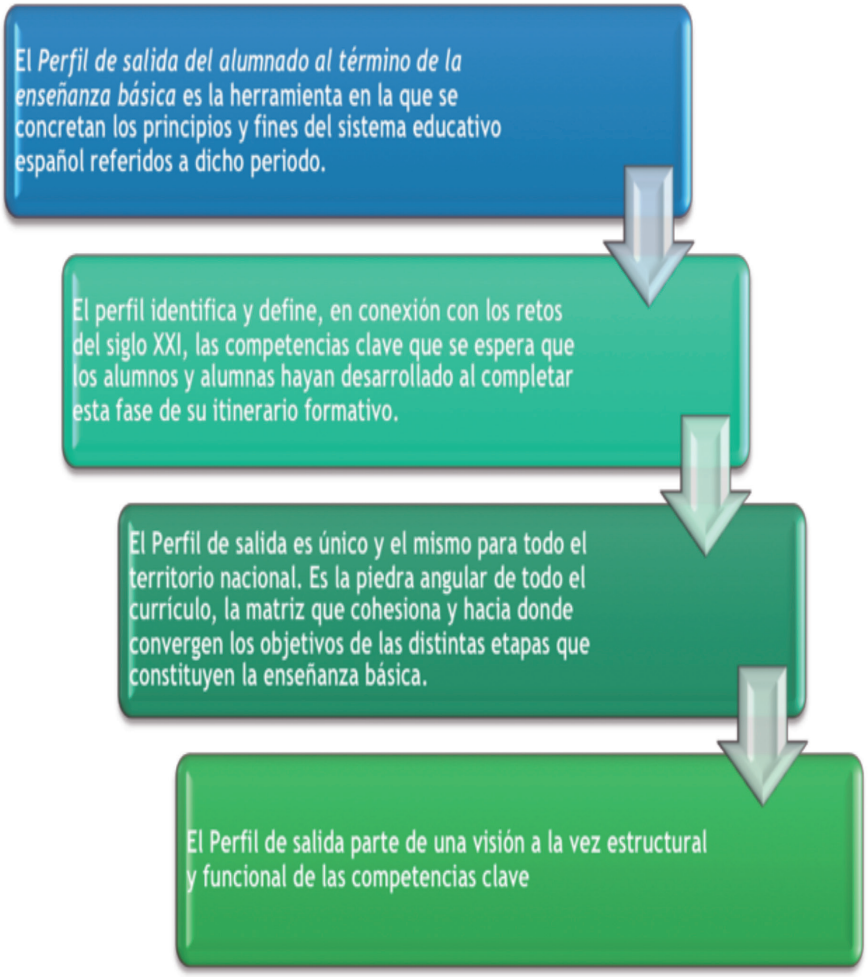
Lo cierto es que, si bien, se considera necesario tener en cuenta la progresividad entre etapas, no se toma en consideración tal progresividad, ni tampoco la posibilidad de definir algunos niveles de desempeño. La expresión que se utiliza en el currículo prescrito es lo suficientemente ambigua como para indicarnos la presencia de un problema muy serio.

Esta vinculación entre descriptores operativos y competencias específicas propicia que de la evaluación de estas últimas pueda colegirse el grado de adquisición de las competencias clave definidas en el Perfil de salida y, por tanto, la consecución de las competencias y objetivos previstos para la etapa.

Esta es la cuestión que, sin lugar a dudas, puede generar la mayor parte de dudas e incertidumbres del profesorado, por eso se convierte en el eslabón más débil de la nueva estructura curricular, junto con la relación entre competencias clave y saberes básicos y, por tanto, una de las que generará el mayor número de dificultades en el proceso de transformación del currículo prescrito.

El problema es que un perfil de salida basado en treinta y cuatro descriptores, puede resultar inmanejable, muy poco operativo, sobre todo, si además carece de una referencia que fije niveles de desempeño, así como de criterios de progresividad.

Figura 5. Características del Perfil de Salida



Pero, además, por si lo escrito anteriormente no fuera suficiente, la misma norma hace dos puntualizaciones muy relevantes: una para las administraciones públicas y otra para los centros educativos.

1. A las administraciones públicas les recuerda lo siguiente:

   Las enseñanzas mínimas que establece este real decreto tienen por objeto garantizar el desarrollo de las competencias clave previsto en el Perfil de salida. Los currículos establecidos por las administraciones educativas y la concreción de los mismos que los centros realicen en sus proyectos educativos tendrán, asimismo, como referente dicho Perfil de salida (Idem).

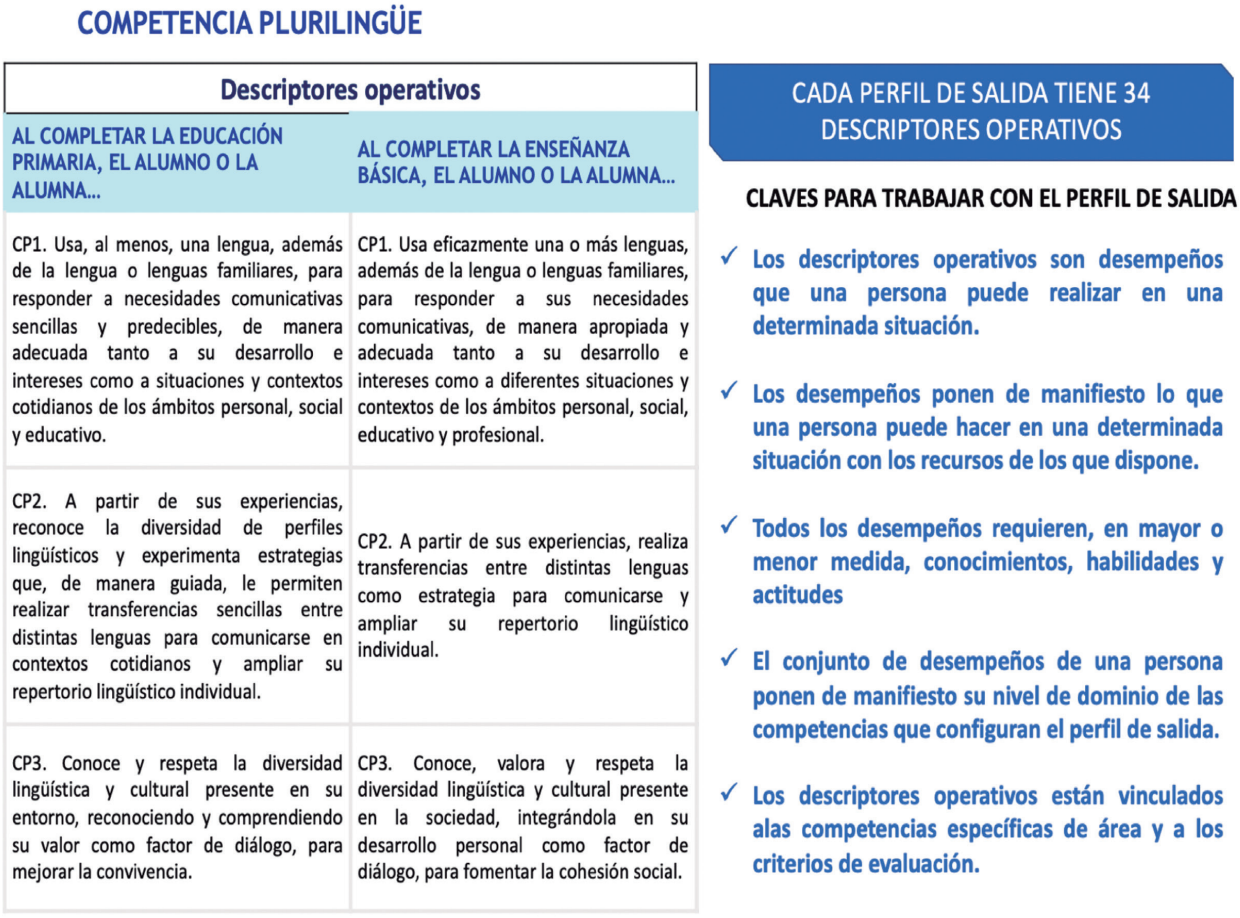
2. A los centros educativos les recuerda lo siguiente:

   El Perfil de salida es único y el mismo para todo el territorio nacional. Es la piedra angular de todo el currículo, la matriz que cohesiona y hacia donde convergen los objetivos de las distintas etapas que constituyen la enseñanza básica. Se concibe, por tanto, como el elemento que debe fundamentar las decisiones curriculares, así como las estrategias y las orientaciones metodológicas en la práctica lectiva. Debe ser, además, el fundamento del aprendizaje permanente y el referente de la evaluación

interna y externa de los aprendizajes del alumnado, en particular en lo relativo a la toma de decisiones sobre promoción entre los distintos cursos, así como a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ídem)

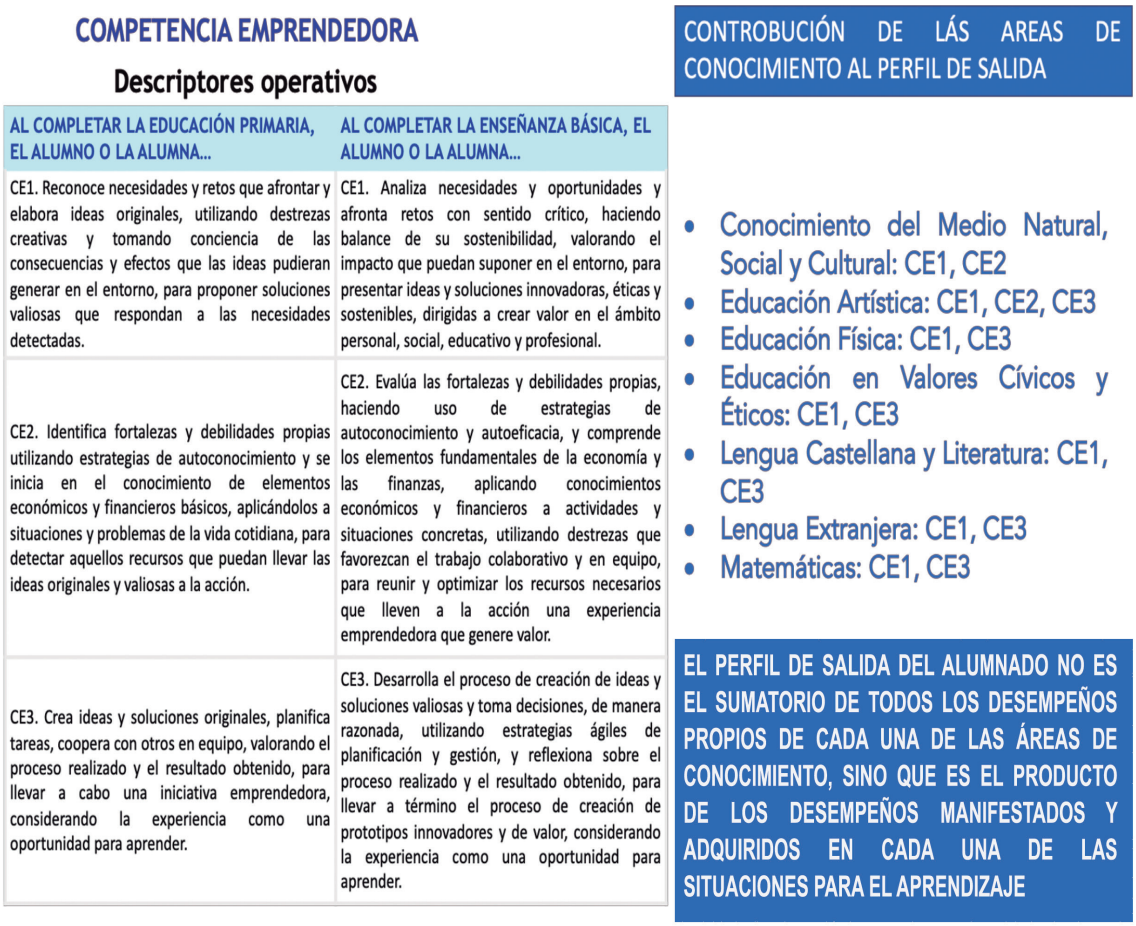
Visto todo lo cual es evidente que estamos ante un elemento que condiciona en gran medida tanto la estructura del currículo prescrito como su transformación en currículo escolar.

Figura 6. Configuración y características del Perfil de Salida



A la vista de la relación que se establece entre el perfil de salida y las áreas de conocimiento nos parece muy razonable concluir con la idea que aparece expuesta en el cuadro: el perfil de salida no será, en ningún caso, el sumatorio de las competencias específicas de cada área de conocimiento, sino el producto de los desempeños manifestados en todas y cada una de las situaciones para el aprendizaje.

Figura 7. Relación entre los descriptores operativos de la competencia emprendedora del perfil de salida y las áreas de conocimiento



COMPETENCIA EMPRENDEDORA

Descriptores operativos

AL COMPLETAR LA EDUCACIÓN PRIMARIA, EL ALUMNO O LA ALUMNA...	AL COMPLETAR LA ENSEÑANZA BÁSICA, EL ALUMNO O LA ALUMNA...
CE1. Reconoce necesidades y retos que afrontar y elabora ideas originales, utilizando destrezas creativas y tomando conciencia de las consecuencias y efectos que las ideas pudieran generar en el entorno, para proponer soluciones valiosas que respondan a las necesidades detectadas.	CE1. Analiza necesidades y oportunidades y afronta retos con sentido crítico, haciendo balance de su sostenibilidad, valorando el impacto que puedan suponer en el entorno, para presentar ideas y soluciones innovadoras, éticas y sostenibles, dirigidas a crear valor en el ámbito personal, social, educativo y profesional.
CE2. Identifica fortalezas y debilidades propias utilizando estrategias de autoconocimiento y se inicia en el conocimiento de elementos económicos y financieros básicos, aplicándolos a situaciones y problemas de la vida cotidiana, para detectar aquellos recursos que puedan llevar las ideas originales y valiosas a la acción.	CE2. Evalúa las fortalezas y debilidades propias, haciendo uso de estrategias de autoconocimiento y autoeficacia, y comprende los elementos fundamentales de la economía y las finanzas, aplicando conocimientos económicos y financieros a actividades y situaciones concretas, utilizando destrezas que favorezcan el trabajo colaborativo y en equipo, para reunir y optimizar los recursos necesarios que lleven a la acción una experiencia emprendedora que genere valor.
CE3. Crea ideas y soluciones originales, planifica tareas, coopera con otros en equipo, valorando el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a cabo una iniciativa emprendedora, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.	CE3. Desarrolla el proceso de creación de ideas y soluciones valiosas y toma decisiones, de manera razonada, utilizando estrategias ágiles de planificación y gestión, y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a término el proceso de creación de prototipos innovadores y de valor, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.

El perfil de salida es una responsabilidad del conjunto del profesorado del mismo centro, pero esta responsabilidad compartida no se podrá trasladar a la programación de la enseñanza hasta que no se produzca una nueva reconceptualización de la práctica profesional. Esto significa que será necesario revisar algunos de los supuestos insertados en las prácticas heredadas de las estructuras normativas anteriores.

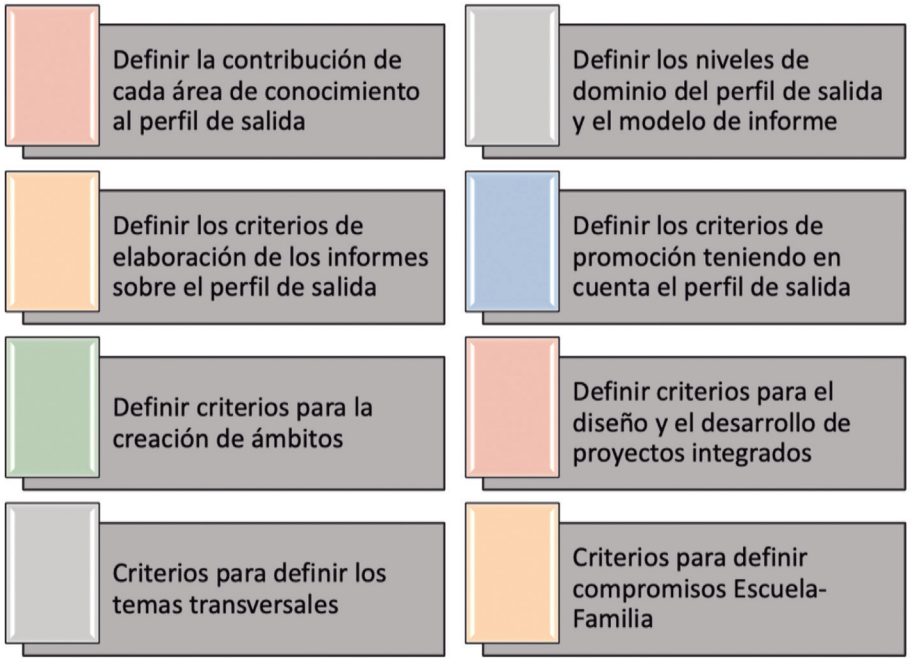
Pero lo que sin duda resulta más importante que la incorporación del Perfil de salida como factor integrador de la estructura normativa, es que supone una gran oportunidad para avanzar tanto en la cultura de la colegialidad como de la inclusividad. Para comprender bien hasta que punto estamos ante una oportunidad histórica, vamos a centrar nuestra atención en el enfoque subyacente a la nueva propuesta.

2.2.

Orientaciones

Los proyectos educativos de centro que los centros tienen en la actualidad son el fruto de otras leyes educativas anteriores y no incluyen ningún tipo de perfil de salida, sino que centran su atención en las señas de identidad del centro desde un punto de vista metodológico, así como en la descripción de las condiciones de su entorno y las características de su alumnado.

Figura 8. Decisiones y criterios que deben ayudar a configurar el proyecto educativo de centro



Todas las decisiones que aparecen recogidas en el cuadro anterior son nuevas y representan una gran oportunidad para renovar y mejorar el currículo de los centros educativos, es decir, para renovar tanto el currículo enseñado como el currículo evaluado.

En cuanto al currículo enseñado, la primera decisión que tienen que tomar los centros educativos es definir la relación entre las competencias clave que configuran el perfil de salida y las áreas de conocimiento. Dicho de otra forma, la primera decisión obedece a la necesidad de proceder a un reparto de responsabilidades dentro del centro educativo para el logro del perfil de salida.

Para adoptar esta decisión los centros educativos tendrán que analizar con atención la relación entre los descriptores operativos del perfil de salida y las competencias especificas de cada una de las áreas, materias o asignaturas.

La figura 8 presenta una forma de adoptar esa decisión a partir de una tabla de doble entrada. Debe quedar claro que sin esa decisión previa los centros no pueden ofrecer ninguna garantía de que las enseñanzas recibidas en cada una de las materias conduzcan a un perfil de salida.

A partir de esta decisión será necesario fijar los niveles de dominio propios de cada una de las competencias clave, pues sólo de esta forma se podrán desarrollar los procesos de evaluación de los aprendizajes.

En este sentido, queremos recordar que según los Reales Decretos de enseñanzas mínimas, el perfil de salida del alumnado se convierte en la referencia que habrá que tener en cuenta desde todas y cada una de las materias o ámbitos. Esta decisión también es previa a las programaciones de materia pues condiciona aquello que el profesorado aprenda en un determinado ciclo o nivel.

Para adoptar esta decisión el profesorado deberá tener muy en cuenta no sólo las competencias específicas de cada área de conocimiento, como ha hecho al configurar el perfil de salida, sino que deberá tener muy en cuenta los criterios de evaluación asociados a cada una de las competencias específicas.

Será a partir de los niveles de dominio como los centros podrán incorporar a su proyecto educativo los criterios de promoción para cada uno de los niveles o ciclos, así como los criterios para la elaboración de programaciones de materia con un mayor grado de inclusividad.

No ignoramos la dificultad de algunas de estas decisiones, ni tampoco que, en buena medida, son ajenas a lo que se considera habitual en los centros educativos, esto es, que cada profesor o profesora elabora sus programaciones y lo hace de acuerdo con su propia visión del currículo prescrito.

Para facilitar las decisiones que los centros tendrán que aptar se proponen las siguientes tareas a realizar:

Analizar en qué medida se contribuye a cada uno de los descriptores operativos del perfil de salida del alumnado desde cada área/materia.

Los descriptores operativos de las competencias clave constituyen, junto con los objetivos de la etapa, el marco referencial, a partir del cual se concretan las competencias específicas de cada área, ámbito o materia.

A este respecto es de gran ayuda el material realizado por las distintas Administraciones educativas donde se muestra la vinculación de las distintas áreas o materias con los descriptores operativos de las competencias clave. A modo de ejemplo:

Figura 9. Mapas de relaciones competenciales. Junta de Castilla y León

	CCL					CP			STEM					CD					CPSAA					CC				CE			CSEC			
	CCL1	CCL2	CCL3	CCL4	CCL5	CP1	CP2	CP3	STEM1	STEM2	STEM3	STEM4	STEM5	CD1	CD2	CD3	CD4	CD5	CPSAA1	CPSAA2	CPSAA3	CPSAA4	CPSAA5	CC1	CC2	CC3	CC4	CE1	CE2	CE3	CCEC1	CCEC2	CCEC3	CCEC4
Competencia específica 1	✓		✓											✓			✓		✓	✓		✓	✓						✓	✓			✓	
Competencia específica 2		✓			✓			✓					✓			✓					✓			✓	✓		✓	✓						
Competencia específica 3	✓				✓						✓			✓							✓					✓	✓	✓					✓	
Competencia específica 4				✓				✓							✓	✓										✓					✓	✓		✓
Competencia específica 5	✓																		✓		✓		✓			✓			✓		✓		✓	
Competencia específica 6		✓	✓									✓		✓								✓	✓	✓			✓			✓	✓			

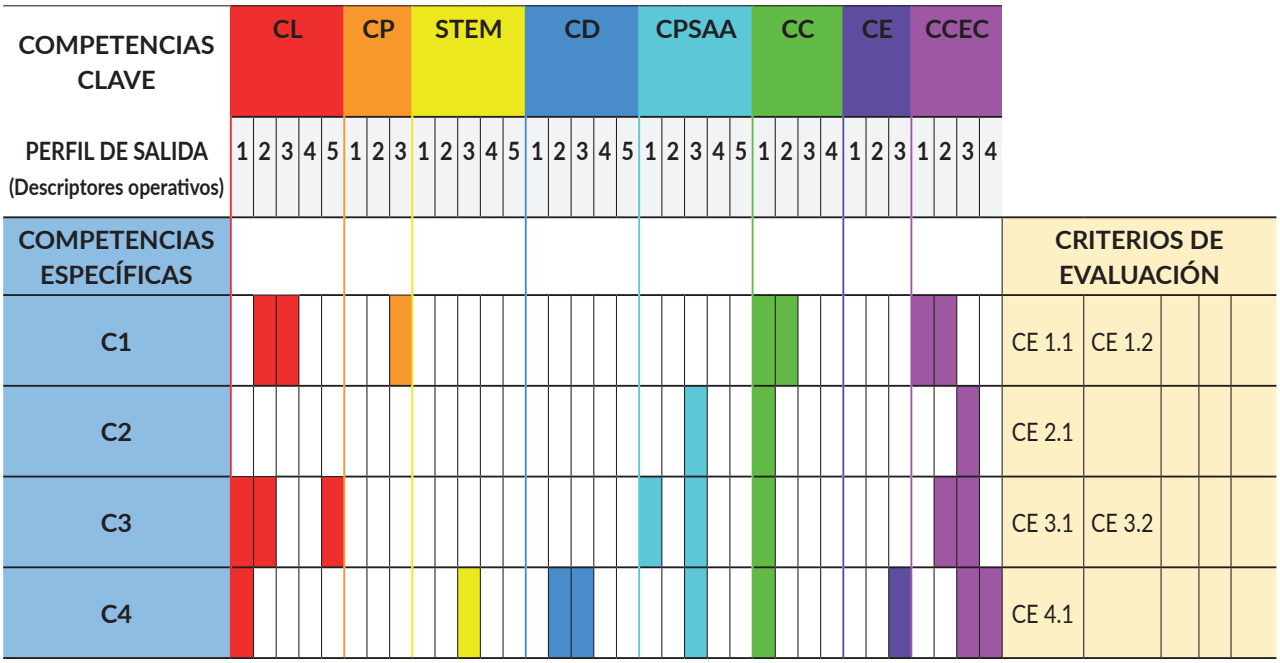
Matriz competencial por materias. Centro de Desarrollo Curricular

(Canarias https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/cdc/eso/curriculo-secundaria/)

Figura 10. Distribución de competencias en el currículo de Música

TAREA 1. CUADRO DE DISTRIBUCIÓN DE COMPETENCIAS EN EL CURRÍCULO DE MÚSICA

1.º ESO



En la parte superior se sitúan las COMPETENCIAS CLAVE (CL, CP, STEM…) junto con el PERFIL DE SALIDA concretado a través de los descriptores operativos (1,2,3…)

En la columna de la derecha se localizan las COMPETENCIAS ESPECÍFICAS propias de cada área o materia (C1, C2…) y en la columna de la izquierda los CRITERIOS DE EVALUACIÓN asociados (CE 1.1., CE 1.2…)

A través de este material y su posterior análisis procede que los proyectos educativos de los centros tomen decisiones en relación con su contexto y carácter propio.

Figura 11. Análisis de la contribución de las áreas al desarrollo competencial

2. ANÁLISIS DE LA CONTRIBUCIÓN DE LAS ÁREAS AL DESARROLLO COMPETENCIAL DEL ALUMNADO.

	CCL				
	CCL1	CCL2	CCL3	CCL4	CCL5
Número de vinculaciones por descriptores operativos	30	12	16	6	19
Número de vinculaciones por competencias clave	83				

CCL4. Lee obras diversas adecuadas a su progreso madurativo, seleccionando aquellas que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; reconoce el patrimonio literario como fuente de disfrute y aprendizaje individual y colectivo; y moviliza su experiencia personal y lectora para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria a partir de modelos.

Debido al escaso número de vinculaciones de las competencias específicas de las diferentes áreas con el descriptor operativo CCL4, este debe ser potenciado a través de actuaciones generales vinculadas a la organización y el funcionamiento del centro.

2. ANÁLISIS DE LA CONTRIBUCIÓN DE LAS ÁREAS AL DESARROLLO COMPETENCIAL DEL ALUMNADO.

	CP			STEM					CD					CPSAA					CC				CE			CSEC				
	CP1	CP2	CP3	STEM1	STEM2	STEM3	STEM4	STEM5	CD1	CD2	CD3	CD4	CD5	CPSAA1	CPSAA2	CPSAA3	CPSAA4	CPSAA5	CC1	CC2	CC3	CC4	CE1	CE2	CE3	CCEC1	CCEC2	CCEC3	CCEC4	
Número de vinculaciones por descriptores operativos	4	14	15	24	19	6	12	9	17	19	17	11	7	20	7	26	23	21	10	19	22	8	19	5	23	18	9	17	15	519
Número de vinculaciones por competencias clave	33			70					71					97					59				47			59				

Tanto la contribución a la Competencia Plurilingüe como a la Competencia Emprendedora es escasa. Ambas deberán ser desarrolladas a través de actividades generales de centro vinculadas a su organización y funcionamiento.

Analizar los descriptores operativos del Perfil de Salida y asociar para cada uno de ellos los desempeños que debería manifestar el alumnado al concluir cada una de las etapas.

La realización de esta tarea va a facilitar que el profesorado comprenda y valore mejor la importancia de la incorporación del Perfil de Salida en el currículo prescrito y también que actualice todos los documentos de planificación.

Conlleva definir los niveles de dominio del perfil de salida a alcanzar por el alumnado al finalizar la etapa educativa correspondiente para cada área/materia/ámbito.

Establecer desempeños a realizar teniendo en consideración los criterios de evaluación de las competencias específicas relacionadas con los descriptores operativos de la competencia a evaluar.

Definir los criterios de elaboración de los informes sobre el perfil de salida.

Los centros educativos deben tener muy en cuenta que en la mayoría de las CCAA los informes hacen referencia al grado de adquisición de las competencias (PA, AD, MA Y EX). No hay valoración cualitativa del grado de desarrollo.

Sin embargo, es posible fundamentar la calificación del nivel de adquisición de los descriptores operativos tomando como referencia una escala de dominio que ofrece descripciones cualitativas de los desempeños asociados a cada una de las competencias clave y sus correspondientes descriptores operativos.

Definir los criterios de promoción teniendo en cuenta el perfil de salida.

Los centros educativos deben tener en cuenta que los criterios de promoción se encuentran regulados por norma y el perfil de salida del alumnado es prescriptivo al finalizar la etapa.

Definir criterios para la definición de ámbitos

La organización debe ser propuesta por la CCP para el curso siguiente, informando al Claustro de profesorado y al Consejo Escolar. (solo aprobada por el claustro e informado el Consejo Escolar) USIE

La programación didáctica del ámbito debe partir de las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos de las materias que los conforman.

Las situaciones de aprendizaje favorecerán la integración de los aprendizajes propios del ámbito.

Definir criterios para el diseño y el desarrollo de proyectos integrados

La organización debe de ser propuesta por la CCP, aprobada por el Claustro e informada al Consejo Escolar.

La programación de los proyectos integrados, en la medida de lo posible, debe ser común y elaborada de manera conjunta por los departamentos implicados en su desarrollo, a partir de una serie de elementos comunes:

- → Justificación.
- → Objetivos de aprendizaje específicos del proyecto y los indicadores concretos de evaluación que permitan cuantificar el grado de consecución de dicho objetivo al final del proyecto por parte del alumnado.
- → Fundamentación metodológica.
- → Evaluación del proyecto.

DEFINIR CRITERIOS PARA LOS ELEMENTOS TRANSVERSALES

Los elementos transversales inciden en las diferentes áreas/temas/ámbitos. Por lo tanto, su tratamiento debe ser abordado desde una complementariedad, formando parte de la dinámica del propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

El proyecto educativo debe incluir los criterios que permitan para cada área/materia/ámbito determinar qué elementos transversales se deben incluir y trabajar. A su vez, la programación didáctica del área/materia/ámbito deberá justificar el porqué de su inclusión y la forma de trabajarlo.

CRITERIOS PARA DEFINIR COMPROMISOS ESCUELA-FAMILIA

Las familias deben conocer los proyectos educativos de cada centro, además de sus proyectos y programaciones. Para ello es necesario, que además de la página web del centro, los tutores faciliten con claridad esta información al comienzo de cada curso, y que haya una información fluida sobre lo que se espera de cada alumno, su compromiso con el aprendizaje, sus expectativas y los apoyos de que dispone.

Pero además la LOMLOE ofrece la posibilidad de elaborar compromisos educativos que mejoren el rendimiento de sus hijos e hijas (LOMLOE, 2020 art.4.2.d). Un buen ejemplo de ese tipo de compromisos son los *contratos pedagógicos* que algunos centros ofrecen a su alumnado, o la participación en proyectos de servicio a la comunidad.

Todas las decisiones anteriores son nuevas y representan una gran oportunidad para renovar y mejorar el currículo de los centros educativos, es decir, para renovar tanto el currículo enseñado como el currículo evaluado.

En cuanto al currículo enseñado, la primera decisión que tienen que tomar los centros educativos es definir la relación entre las competencias clave que configuran el perfil de salida y las áreas de conocimiento. Dicho de otra forma, la primera decisión obedece a la necesidad de proceder a un reparto de responsabilidades dentro del centro educativo para el logro del perfil de salida.

Para adoptar esta decisión los centros educativos tendrán que analizar con atención la relación entre los descriptores operativos del perfil de salida y las competencias específicas de cada una de las áreas, materias o asignaturas.

La figura 7 presenta una forma de adoptar esa decisión a partir de una tabla de doble entrada. Debe quedar claro que sin esa decisión previa los centros no pueden ofrecer ninguna garantía de que las enseñanzas recibidas en cada una de las materias conduzcan a un perfil de salida.

A partir de esta decisión será necesario fijar los niveles de dominio propios de cada una de las competencias clave, pues sólo de esta forma se podrán desarrollar los procesos de evaluación de los aprendizajes.

En este sentido, queremos recordar que según los Reales Decretos de enseñanzas mínimas, el perfil de salida del alumnado se convierte en la referencia que habrá que tener en cuenta desde todas y cada una de las materias o ámbitos. Esta decisión también es previa a las programaciones de materia pues condiciona aquello que el profesorado aprenda en un determinado ciclo o nivel.

Para adoptar esta decisión el profesorado deberá tener muy en cuenta no sólo las competencias específicas de cada área de conocimiento, como ha hecho al configurar el perfil de salida, sino que deberá tener muy en cuenta los criterios de evaluación asociados a cada una de las competencias específicas.

Será a partir de los niveles de dominio como los centros podrán incorporar a su proyecto educativo los criterios de promoción para cada uno de los niveles o ciclos, así como los criterios para la elaboración de programaciones de materia con un mayor grado de inclusividad.

No ignoramos la dificultad de algunas de estas decisiones, ni tampoco que, en buena medida, son ajenas a lo que se considera habitual en los centros educativos, esto es, que cada profesor o profesora elabora sus programaciones y lo hace de acuerdo con su propia visión del currículo prescrito.

Pero esta forma de actuar, lejos de ser la expresión del sentido común sólo es la expresión de un modo de estructurar el currículo prescrito y, por tanto, debe considerarse como una respuesta razonable mientras ese currículo prescrito se mantenga, pero poco razonable si se mantiene después de que el currículo prescrito haya cambiado.

Otras dos decisiones importantes en la elaboración del currículo afectan al tratamiento que el centro dará a las áreas, materias o asignaturas. En este caso, el centro tendrá que decidir sobre el tratamiento que dará a los temas transversales y a la posible configuración de ámbitos.

En ambos casos se trata de recomponer los bloques de contenido que se han propuesto en el currículo prescrito con el fin de facilitar adaptación a las necesidades propias de cada alumno y alumna. El supuesto subyacente a esta flexibilidad en el tratamiento de los saberes básicos es que su verdadera función es dotar de contenido a cada una de las competencias y, en consecuencia, el orden disciplinar tiene una función secundaria.

Otra de las decisiones que los centros tienen que incorporar en su proyecto educativo es la configuración de los proyectos integrados para los que, siguiendo el ejemplo de la lectura, tendrá que reservar un tiempo específico en el horario escolar. En esta decisión los centros tendrán plena autonomía pudiendo definir tantos proyectos como consideren necesarios y dándoles la estructura que consideren más adecuada.

Lo cierto es que la configuración de proyectos integrados es, en gran medida, la culminación de todas las decisiones anteriores, ya que para configurar adecuadamente los proyectos integrados el profesorado debe disponer de los resultados de todas las decisiones anteriores.

2.3.

Ejemplificaciones

I. Coordina P. Atlántida

INCORPORACIÓN DEL PERFIL DE SALIDA AL PEC

Antonio Espino Obrero (Director del CEIP Reyes de España. Lora del Río. Sevilla.),
Arturo Santano Claver (Jefe de Estudios del CEIP Dulce Chacón. Cáceres)
y José Antonio Gómez Alfonso (Coordinador Grupo Atlántida).

Nos disponemos a mostrar en este apartado cómo se desarrolla la incorporación del Perfil de Salida al PEC en la cotidiana realidad de los Centros educativos. Mostraremos para ello dos ejemplos de Centros que iniciaron dicho proceso durante el curso anterior. Ambos se han mostrado abiertos a colaborar con esta publicación relatando aquella parte de su actividad formativa y colegiada que les ha llevado a iniciar el citado proceso. Por ello, les adelantamos nuestro agradecimiento. Se trata de estos dos Centros:

→ CEIP Dulce Chacón, de Cáceres.
→ CEIP Reyes de España, de Lora del Río (Sevilla).

Ambos han participado en actividades de Formación Permanente del Profesorado (en adelante, FPP) relacionadas con el aprendizaje competencial, favorecidas unas veces por el servicio de inspección y otras por la red de FPP de su comunidad autónoma, actividades que han sido desarrolladas por personal del Grupo Atlántida. Los resultados obtenidos nos llevan ya a destacar dos factores que resultan importantes para la culminación de este proceso de incorporación:

→ La imprescindible reflexión colegiada en el claustro sobre el enfoque competencial de la Educación.
→ La recomendable presencia de la Inspección y la FPP, como apoyo del mismo.

Antes de presentar los caminos mediante los cuales ambos Centros han iniciado el recorrido, queremos destacar algunos rasgos comunes a ambos itinerarios:

1. Son reales, están extraídos de la más pura y vibrante práctica educativa.
2. Son definitorios de cómo los Centros educativos pueden enfocar la educación competencial desde la realidad del aula.
3. Proceden de la reflexión colegiada del claustro, tanto en lo relativo al análisis del propio contexto como a la hora de caracterizar la idiosincrasia del Centro que le da respuesta.
4. Son ilustrativos de cómo desde la practica docente se pueden ir incorporando los sucesivos avances en el sistema educativo.
5. Están vivos, en continuo proceso de implementación y mejora, proceso que presentan en el momento actual. Cuéntese con que ambos claustros van a seguir implementando, retocando y mejorando su PEC a medida que avanza el curso y que experimentan sus propuestas en el laboratorio del aula.

2.3.1. UNA BÓVEDA PARCIAL PARA EL PEC DESDE LA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

CEIP Reyes de España
Lora del Río (Sevilla)

Situación de partida

El primero de nuestros Centros partió, durante el curso pasado, de una reflexión colegiada acerca del desarrollo de las destrezas comunicativas de su alumnado a fin de detectar aquellos aspectos deficitarios en las mismas. En un primer estadio apuntaron lo siguiente:

Una vez reunidos los ciclos, encontramos las siguientes dificultades en nuestro Centro:

- → Dificultades en la conciencia fonológica.
- → Dificultad en el trazo de las grafías.
- → Omisión de letras o sílabas y sustitución de letras dentro de una palabra.
- → Adicciones en palabras e inversiones de letras.
- → Frecuencia elevada de errores ortográficos.
- → Dificultad para separar palabras dentro de una frase.
- → Errores en la sintaxis de las oraciones.
- → Carencias en la expresión escrita.
- → Dificultad en la comprensión lectora.

Solicitud de FPP

Vistas esas carencias, se dirigieron a su Centro respectivo de FPP en demanda de ayuda y formación para realizar un adecuado desarrollo de dicha competencia. Ello dio lugar a una actividad de formación, promovida por el CEP de Lora del Río, con las siguientes características:

Categoría: Formación en Centros.
Título: Lectoescritura: un aprendizaje en construcción para las Etapas Infantil y Primaria.
Tipo de descriptor: I - Integración de las Competencias.
Dirigido a: Educación primaria.
Descriptor: 1.1.- Conocimiento y desarrollo de competencias.
Ámbito: Centro docente.
Objetivos:

- → Adecuado desarrollo de la conciencia fonológica y semántica, a través de textos de la vida cotidiana.
- → Mejorar la ortografía y la estructura y organización de frases y textos.
- → Mejora de la expresión oral y escrita mediante el refuerzo de técnicas y estrategias apropiadas.
- → Adecuada escritura libre a través de técnicas de escritura guiada.

Encomendada dicha formación a personal del grupo Atlántida, esta fue iniciada promoviendo el fin que nos ocupa en este apartado de la Guía y que describimos a continuación.

Contextualización del Perfil de salida en el Centro
Secuencia formativa a cargo del Grupo de Innovación Educativa "Atlántida"

1. El claustro del Centro asistió a una exposición descriptiva inicial sobre la LOMLOE en general y sobre el Perfil de salida en particular.

2. El equipo formador solicitó al profesorado del claustro que reflexionase sobre:

> **El tipo de ciudadana/o que desearía entregar a la sociedad una vez finalizado su paso por las etapas que se imparten en el Centro.**

3. Se les solicitó que enunciasen dichos rasgos descriptivos ajustándose a la siguiente estructura expresiva:

Verbo	Objeto	Contexto

4. Una vez realizadas las propuestas por cada integrante del claustro y tras un trabajo de filtrado inicial sobre las mismas, se obtuvo el documento recopilatorio siguiente:

La persona que deseamos educar en nuestro Centro	
→ Empatiza con las personas en diferentes situaciones cotidianas. → Organiza sus tareas adecuadamente de forma autónoma. → Aplica los conocimientos adquiridos en diferentes momentos. → Es autónomo y responsable con sus hábitos de trabajo → Respeta el mundo en el que viven y empatizar con los demás. → Es autónomo/a y resolutivo en diferentes situaciones de su vida cotidiana . → Es independiente en los diferentes aspectos de su vida → Reflexiona sobre situaciones diversas. → Ajusta sus acciones a distintas situaciones sociales. → Ajusta su comportamiento ante diferentes situaciones de la vida cotidiana. → Gestiona sus emociones de forma constructiva en situaciones sociales cotidianas. → Resuelve problemas de la vida cotidiana. → Razona de forma lógica en su vida diaria. → Trabaja en equipo de forma cooperativa. → Actúa de forma responsable, respetuosa y autónoma en el trabajo. → Es autónoma en su día a día y operativa con su tiempo.	→ Conoce las diferentes manifestaciones culturales del mundo. → Actúa de forma consecuente consigo mismo y con los demás en el ámbito escolar y personal. → Conoce sus puntos fuertes para aprender. → Respeta la diversidad. → Respeta las diferencias. → Se esfuerza. → Comparte. → Respeta las diferencias de cada persona. → Tiene interés por mejorar . → Expresa y defiende sus ideas con seguridad en situaciones de debate. → Respeta la diversidad social. → Disfruta aprendiendo. → Conoce sus posibilidades y como afrontar los problemas. → Reflexiona y toma decisiones adecuadas a las situaciones planteadas. → Es competente en un mundo diverso. → Es capaz de resolver conflictos y tener un espíritu crítico. → Vive sin interferir en la vida de los demás de forma negativa.

→ Muestra espíritu crítico e inteligencia emocional afrontando los retos de la vida. → Es trabajadora y perseverante. → Es empática con los demás. → Se cuida tanto en el ámbito físico como emocional. → Aporta a la sociedad. → Es respetuosa con los demás y con el medioambiente. → Reconoce sus emociones y sentimientos en todos los ámbitos de su vida.	→ Escucha de forma activa las intervenciones de los demás. → Respeta a los compañeros/as y las normas establecidas en el Centro escolar. → Expresa opiniones con fluidez en público. → Escucha activamente las intervenciones en situaciones comunicativas. → Utiliza su aprendizaje en su vida cotidiana. → Respeta la diversidad de su entorno.

5. Tras la obtención de este primer borrador se alertó al grupo sobre el hecho de que dicho documento contuviera, como fácilmente puede deducirse, el germen de la necesaria contextualización que a todo Centro conviene realizar sobre el Perfil de salida competencial del sistema educativo español.

6. A continuación, el claustro realizó un primer cotejo de los descriptores presentes en el documento anterior con los descriptores que conforman el Perfil de salida de su etapa, extraído de los decretos de currículo correspondientes. De ese modo pudo comprobar el grado de alineamiento entre ambos perfiles (el autóctono y el estatal) que, como era previsible, resultó ser muy elevado. Una vez realizado el cotejo correspondiente, se les pidió que comenzasen a resaltar, sobre el texto del Perfil de salida, aquellos rasgos coincidentes con el documento obtenido en el paso 4.

7. Teniendo ya bastante alineados los perfiles de salida oficial y de Centro, el colegio decidió a continuación comenzar a trabajar de manera específica en el desarrollo de las necesidades comunicativas de su alumnado manifestadas al comienzo de este documento, debido a lo cual decidieron centrarse en la mejora prioritaria de la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL). Para ello se ajustaron a la normativa correspondiente de su Comunidad Autónoma:

Descriptores de la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)

Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

8. Centrados ya en el desarrollo de la CCL, empezó a generarse el documento siguiente, donde se marcan en negrita algunas de las concomitancias obtenidas y se apuntan desempeños recomendables para llevarlas a cabo:

Decisiones adoptadas por los diferentes equipos de ciclo

Descriptores de la Competencia en Comunicación Lingüística
Primer ciclo

CCL1. **Expresa de forma oral, escrita**, signada o multimodal **de manera ordenada y organizada, siguiendo indicaciones, ideas, vivencias, emociones o sentimientos en diversas situaciones socio- comunicativas** y participa regularmente en interacciones sencillas, cotidianas y habituales de comunicación con actitud de respeto tanto para intercambiar información como para iniciarse en la construcción de vínculos personales.

Desempeños recomendados

- → Descripciones de personas, objetos… según la tipología de texto trabajada.
- → Presentación de forma oral al alumnado de su clase.
- → Escritura de vivencias del fin de semana o tema abierto de su interés y significativo.
- → Exposición antes sus compañeras/os de forma oral.
- → Los escritos, una vez revisados por el profesorado, quedan expuestos en la biblioteca de la clase para que los compañeros los puedan leer.

Descriptores de la Competencia en Comunicación Lingüística
Segundo ciclo

CCL2. Comprende, identifica e interpreta el sentido general de textos orales, escritos, signados o multimodales sencillos e informaciones sobre temas habituales y concretos de los ámbitos personal, social y educativo, progresando en su valoración, para participar activamente en actividades cooperativas y para construir conocimiento.

Desempeños recomendados

- → Comprensión oral y escrita de diferentes tipos de textos.
- → Actividades de comprensión oral y escrita.
- → Audiciones de distintos tipos de textos (entrevistas, cuentos, leyendas, noticias….)
- → Hacer dibujo para ilustrar diferentes textos.
- → Asociar imágenes con diálogos escritos, por ejemplo trabajando el cómic.
- → Subrayar palabras desconocidas y buscar su significado.
- → Describir a los personajes que aparecen en las diferentes historias escuchadas o leídas.
- → Dramatización del texto leído.

CCL4. Lee diferentes textos apropiados a su edad y cercanos a sus gustos e intereses, seleccionados con creciente autonomía, utilizando estrategias básicas de comprensión lectora como fuente de disfrute, deleite y ampliación de los conocimientos, apreciando la riqueza de nuestro patrimonio literario, y creando textos sencillos basados en su experiencia y conocimientos previos con intención cultural y literaria a partir de pautas o modelos dados.

Desempeños recomendados

- → Taller de lectura. Lectura de diferentes tipos de textos (poesías, textos periodísticos, leyendas, noticias...).
- → Lectura grupal de diferentes libros a lo largo de todo el curso escolar.
- → Inventar el final de diferentes historias y cuentos.
- → Crear *lapbooks* de diferentes temas estudiados en clase.
- → Leer noticias de forma digital.
- → Utilizar la biblioteca de aula para diferentes lecturas.
- → Escribir diferentes de textos como descripciones, noticias, cómic, poemas...

Descriptores de la Competencia en Comunicación Lingüística

Tercer ciclo

CCL1. **Expresa hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos de forma oral, escrita**, signada o multimodal, **con** claridad y **adecuación a diferentes contextos cotidianos de su entorno** personal, social y educativo, y participa en interacciones comunicativas **con actitud cooperativa y respetuosa**, tanto para intercambiar información y crear conocimiento como para construir vínculos personales.

Desempeños recomendados

- → Realización de debates.
- → Expresando opiniones de forma oral y escrita sobre un tema o noticia de actualidad.
- → Escritura de cuentos.
- → Escritura de poemas para el cuidado del medio ambiente.
- → Escritura de textos expositivos en base a una excursión realizada.
- → Producción de textos escritos sobre experiencias vividas fuera del Centro.

CCL2. **Comprende, interpreta y valora textos orales, escritos**, signados o multimodales sencillos **de los ámbitos personal, social y educativo, para participar activamente en contextos cotidianos y para construir conocimiento.**

Desempeños recomendados

- → Realización de entrevistas a familiares trabajando el diálogo.
- → Trabajo en equipo por parejas haciendo preguntas y respuestas orales y escritas.
- → Búsqueda de información sobre cómo realizar una entrevista a un docente del Centro.
- → Lectura de textos para dar su opinión personal sobre la temática.
- → Interpretación, comprensión, valoración y recitado de poemas.
- → Visionado de vídeos educativos para su posterior análisis e interpretación.

Una vez establecidas estas primeras decisiones, donde se perfila aun más el germen de Perfil de salida autóctono obtenido en el paso 4 y el cotejo efectuado en el paso 6, el Centro ha procedido a la aprobación del documento obtenido en el paso 8 y a su inclusión en sus planes y proyectos organizativos a principios del curso escolar 2023/2024. No obstante, dicho documento sigue siendo enriquecido con cuantos comentarios y anotaciones finales considera el claustro, relativos al asunto del Perfil de salida, sobre el que se ha estado trabajando.

2.3.2. UNA BÓVEDA GLOBAL PARA EL PEC DESDE EL PERFIL DE SALIDA

CEIP Dulce Chacón (Cáceres) y J. Antonio Gómez (Atlántida)

Situación de partida, solicitud de FPP y trabajo sobre el Perfil de Salida

El recorrido de este segundo Centro ha sido muy similar al del primero. En su momento del curso pasado consideró que necesitaba formación sobre la nueva normativa y dirigió la correspondiente solicitud a su respectivo Centro de FPP en demanda de ayuda y formación para realizar un adecuado desarrollo de las ocho competencias. Ello dio lugar a una actividad de formación, promovida por el CPR de Cáceres, que fue encomendada también a personal del grupo Atlántida. Iniciada esta, el claustro asistió a la citada sesión de trabajo donde se les solicitaba (como en el caso del Centro anterior) que reflexionasen sobre **el tipo de ciudadana/o que desearía entregar a la sociedad**, una vez finalizado su paso por las etapas que se imparten en el Centro. Se les solicitó que enunciasen dichos rasgos descriptivos ajustándose a la conocida estructura expresiva y se obtuvo el documento siguiente:

La persona que deseamos educar en nuestro Centro	
→ Aplica todas las competencias que le permitan desenvolverse en su vida. → Se muestra feliz. → Conoce sus prioridades, defectos y virtudes. → Es una buena ciudadana. Es ciudadana del mundo. → Es competente para poder afrontar los retos y desafíos del siglo XXI. → Tiene suficiente capacidad y destrezas para poder acceder a otros aprendizajes. → Tiene curiosidad por seguir formándose, seguir aprendiendo. → Sabe gestionar su propio aprendizaje. → Es emprendedora, creativa y apasionada. → Tiene capacidad de esfuerzo. → Es responsable, segura de sí misma, distinguiendo lo que está bien de lo que está mal. → Es educada, responsable y cumple con sus obligaciones. → Está abierta a las nuevas situaciones. → Tiene capacidad de ayuda al prójimo y sentido crítico ante cualquier circunstancia. → Se desenvuelve en su vida cotidiana, tomando la iniciativa. → Conoce sus emociones y las de los demás. → Trabaja en equipo, cooperando y colaborando. → Tiene nociones de cultura básica. → Lee, escribe y comprende todo tipo de textos.	→ Actúa de manera empática con quienes le rodean. → Muestra una actitud crítica ante lo que le rodea y ante su propio aprendizaje. → Es autónoma en la realización de sus tareas. → Pregunta dudas siempre. → Resuelve conflictos mediante el diálogo. → Valora y cuida el entorno que le rodea. → Respeta normas de convivencia en sociedad. → Respeta a sus mayores. → Busca por sí misma respuestas a sus inquietudes. → Valora el esfuerzo como base de todos los aprendizajes. → Es muy respetuosa tanto con los demás como con sus producciones. → Se enfrenta a los problemas del día a día e intenta resolverlos de manera autónoma. → Maneja los recursos digitales e informáticos tan comunes en nuestra sociedad. → Es trabajadora, resolutiva, sociable y honesta. → No tiene miedo al trabajo. → Es abierta de mente. → Tiene creatividad para la resolución de problemas. → Muestra un nivel curricular aceptable (lectura, escritura, escucha, matemáticas, ciencias…). → Valora sus raíces. → Se expresa con coherencia de manera oral y por escrito.

→ Reflexiona sobre sus actuaciones y decisiones. → Está motivada. Es asertiva. Muestra ayuda. → Interviene activamente en su contexto social. → Muestra una buena educación afectivo-sexual. → Adopta una actitud respetuosa con el medio que le rodea. → Respeta las opiniones de los demás, respetar las diferencias. → Desarrolla la capacidad de tomar decisiones y es capaz de asumir las consecuencias de las mismas.	→ Comprende y produce textos en lengua extranjeras adecuados al nivel y edad. → Conoce y aplica correctamente las principales normas ortográficas. → Realiza lecturas comprensivas. Muestra gusto por la lectura. → Escucha activamente. → Es tolerante con la diversidad de culturas, ideas y formas de expresión diferentes.

Tras la obtención de este primer borrador se inició un proceso similar al ya descrito para el CEIP Reyes de España y basándose en la normativa curricular autonómica

Descriptores del Perfil de Salida en Extremadura

DECRETO 107/2022, de 28 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.

se realizó un primer cotejo de los descriptores presentes en el documento autóctono con los descriptores que conforman el Perfil de salida de su etapa. De ese modo comprobaron el grado de alineamiento entre ambos perfiles (el propio y el estatal) obteniendo el documento que sigue:

Cotejo entre ambos perfiles de salida

Perfil de salida normativo	Perfil de salida autóctono del Centro
COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	
CCL1. Expresa hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos de forma oral, escrita, signada o multimodal, con claridad y adecuación a diferentes contextos cotidianos de su entorno personal, social y educativo, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para intercambiar información y crear conocimiento como para construir vínculos personales.	Expresa por escrito en diferentes soportes sus ideas, emociones, conocimientos... Expresa oralmente sus ideas y conocimientos.
CCL2. Comprende, interpreta y valora textos orales, escritos, signados o multimodales sencillos de los ámbitos personal, social y educativo, con acompañamiento puntual, para participar activamente en contextos cotidianos y para construir conocimiento.	Lee todo tipo de textos, comprendiendo la información que contienen.
CCL3. Localiza, selecciona y contrasta, con el debido acompañamiento, información sencilla procedente de dos o más fuentes, evaluando su fiabilidad y utilidad en función de los objetivos de lectura, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarse adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.	Utiliza diferentes herramientas tecnológicas para buscar información.

CCL4. Lee obras diversas adecuadas a su progreso madurativo, seleccionando aquellas que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; reconoce el patrimonio literario como fuente de disfrute y aprendizaje individual y colectivo; y moviliza su experiencia personal y lectora para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria a partir de modelos sencillos.	Lee todo tipo de textos, comprendiendo la información que contiene. Manifiesta gusto por la lectura y tiene un hábito lector.
CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, detectando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.	Resuelve conflictos mediante el diálogo.
COMPETENCIA PLURILINGÜE	
CP1. Usa, al menos, una lengua, además de la lengua o lenguas familiares, para responder a necesidades comunicativas sencillas y predecibles, de manera adecuada tanto a su desarrollo e intereses como a situaciones y contextos cotidianos de los ámbitos personal, social y educativo.	Se comunica en otro idioma.
CP2. A partir de sus experiencias, reconoce la diversidad de perfiles lingüísticos y experimenta estrategias que, de manera guiada, le permiten realizar transferencias sencillas entre distintas lenguas para comunicarse en contextos cotidianos y ampliar su repertorio lingüístico individual.	
CP3. Conoce y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en su entorno, reconociendo y comprendiendo su valor como factor de diálogo, para mejorar la convivencia.	
COMPETENCIA MATEMÁTICA Y COMPETENCIA EN CIENCIA, TECNOLOGÍA E INGENIERÍA (STEM)	
STEM1. Utiliza, de manera guiada, algunos métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático en situaciones conocidas, y selecciona y emplea algunas estrategias para resolver problemas reflexionando sobre las soluciones obtenidas.	Resuelve problemas que le surjan en su vida cotidiana.
STEM2. Utiliza el pensamiento científico para entender y explicar algunos de los fenómenos que ocurren a su alrededor, confiando en el conocimiento como motor de desarrollo, utilizando herramientas e instrumentos adecuados, planteándose preguntas y realizando experimentos sencillos de forma guiada.	
STEM3. Realiza, de forma guiada, proyectos, diseñando, fabricando y evaluando diferentes prototipos o modelos, adaptándose ante la incertidumbre, para generar en equipo un producto creativo con un objetivo concreto, procurando la participación de todo el grupo y resolviendo pacíficamente los conflictos que puedan surgir.	
STEM4. Interpreta y transmite los elementos más relevantes de algunos métodos y resultados científicos, matemáticos y tecnológicos de forma clara y veraz, utilizando la terminología científica apropiada, en diferentes formatos (dibujos, diagramas, gráficos, símbolos…) y aprovechando de forma crítica, ética y responsable la cultura digital para compartir y construir nuevos conocimientos.	

STEM5. Participa en acciones fundamentadas científicamente para promover la salud y preservar el medio ambiente y los seres vivos, aplicando principios de ética y seguridad y practicando el consumo responsable.	
COMPETENCIA DIGITAL	
CD1. Realiza búsquedas guiadas en internet y hace uso de estrategias sencillas para el tratamiento digital de la información (palabras clave, selección de información relevante, organización de datos...) con una actitud crítica sobre los contenidos obtenidos.	Utiliza diferentes herramientas tecnológicas para buscar información. Tiene una actitud crítica ante las informaciones que recibe desde cualquier medio.
CD2. Crea, integra y reelabora contenidos digitales en distintos formatos (texto, tabla, imagen, audio, vídeo, programa informático...) mediante el uso de diferentes herramientas digitales para expresar ideas, sentimientos y conocimientos, respetando la propiedad intelectual y los derechos de autor de los contenidos que reutiliza.	Utiliza diferentes herramientas tecnológicas para buscar información.
CD3. Participa en actividades o proyectos escolares mediante el uso de herramientas o plataformas virtuales para construir nuevo conocimiento, comunicarse, trabajar cooperativamente, y compartir datos y contenidos en entornos digitales restringidos y supervisados de manera segura, con una actitud abierta y responsable ante su uso.	Utiliza diferentes herramientas tecnológicas para buscar información. Muestra una actitud crítica ante las informaciones que recibe desde cualquier medio.
CD4. Conoce los riesgos y adopta, con la orientación del docente, medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente, y se inicia en la adopción de hábitos de uso crítico, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías.	Utiliza diferentes herramientas tecnológicas para buscar información. Muestra una actitud crítica ante las informaciones que recibe desde cualquier medio.
CD5. Se inicia en el desarrollo de soluciones digitales sencillas y sostenibles (reutilización de materiales tecnológicos, programación informática por bloques, robótica educativa...) para resolver problemas concretos o retos propuestos de manera creativa, solicitando ayuda en caso necesario.	
COMPETENCIA PERSONAL, SOCIAL Y DE APRENDER A APRENDER	
CPSAA1. Es consciente de las propias emociones, ideas y comportamientos personales y emplea estrategias para gestionarlas en situaciones de tensión o conflicto, adaptándose a los cambios y organizándonos para alcanzar sus propios objetivos.	Muestra actitudes respetuosas y empáticas con todas las personas.
CPSAA2. Conoce los riesgos más relevantes y los principales activos para la salud, adopta estilos de vida saludables para su bienestar físico y mental, y detecta y busca apoyo ante situaciones violentas o discriminatorias.	Se desenvuelve en su vida cotidiana con iniciativa y autonomía.
CPSAA3. Reconoce y respeta las emociones y experiencias de las demás personas, participa activamente en el trabajo en grupo, asume las responsabilidades individuales asignadas y emplea estrategias cooperativas dirigidas a la consecución de objetivos compartidos.	Se muestra respetuoso con los demás. Trabaja en equipo, colaborando y cooperando. Se muestra responsable ante sus obligaciones.

CPSAA4. Reconoce el valor del esfuerzo y la dedicación personal para la mejora de su aprendizaje y adopta posturas críticas en procesos de reflexión guiados.	Se muestra responsable ante sus obligaciones.
CPSAA5. Planea objetivos a corto plazo, utiliza estrategias de aprendizaje autorregulado y participa en procesos de auto y coevaluación, reconociendo sus limitaciones y sabiendo buscar ayuda en el proceso de construcción del conocimiento.	Muestra curiosidad e interés por aprender, tiene iniciativa para aprender, persiste en el aprendizaje, se esfuerza y se supera.
COMPETENCIA CIUDADANA	
CC1. Entiende los procesos históricos y sociales más relevantes relativos a su propia identidad y cultura, reflexiona sobre las normas de convivencia, y las aplica de manera constructiva, dialogante e inclusiva en cualquier contexto.	
CC2. Participa en actividades comunitarias, en la toma de decisiones y en la resolución de los conflictos de forma dialogada y respetuosa con los procedimientos democráticos, los principios y valores de la Unión Europea y la Constitución española, los derechos humanos y de la infancia, el valor de la diversidad, y el logro de la igualdad de género, la cohesión social y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.	Se desenvuelve en su vida cotidiana con iniciativa y autonomía.
CC3. Reflexiona y dialoga sobre valores y problemas éticos de actualidad, comprendiendo la necesidad de respetar diferentes culturas y creencias, de cuidar el entorno, de rechazar prejuicios y estereotipos, y de oponerse a cualquier forma de discriminación o violencia.	Muestra actitudes respetuosas y empáticas con todas las personas.
CC4. Comprende las relaciones sistémicas entre las acciones humanas y el entorno, y se inicia en la adopción de estilos de vida sostenibles, para contribuir a la conservación de la biodiversidad desde una perspectiva tanto local como global.	
COMPETENCIA EMPRENDEDORA	
CE1. Reconoce necesidades y retos que afrontar y elaborar ideas originales, utilizando destrezas creativas y tomando conciencia de las consecuencias y efectos que las ideas pudieran generar en el entorno, para proponer soluciones valiosas que respondan a las necesidades detectadas.	Se desenvuelve en su vida cotidiana con iniciativa y autonomía.
CE2. Identifica fortalezas y debilidades propias utilizando estrategias de autoconocimiento y se inicia en el conocimiento de elementos económicos y financieros básicos, aplicándolos a situaciones y problemas de la vida cotidiana, para detectar aquellos recursos que puedan llevar las ideas originales y valiosas a la acción.	
CE3. Crea ideas y soluciones originales, planifica tareas, coopera con otros en equipo, valorando el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a cabo una iniciativa emprendedora, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.	Trabaja en equipo, colaborando y cooperando. Se muestra responsable ante sus obligaciones.
COMPETENCIA EN CONCIENCIA Y EXPRESIÓN CULTURALES	
CCEC1. Reconoce y aprecia los aspectos fundamentales del patrimonio cultural y artístico, comprendiendo las diferencias entre distintas culturas y la necesidad de respetarlas.	Cuida y valora el medio natural y cultural.

CCEC2. Reconoce y se interesa por las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, identificando los medios y soportes, así como los lenguajes y elementos técnicos que las caracterizan.	
CCEC3. Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones de forma creativa y con una actitud abierta e inclusiva, empleando distintos lenguajes artísticos y culturales, integrando su propio cuerpo, interactuando con el entorno y desarrollando sus capacidades afectivas.	Se expresa por escrito en diferentes soportes sus ideas, emociones, conocimientos… Expresa oralmente sus ideas y conocimientos.
CCEC4. Experimenta de forma creativa con diferentes medios y soportes, y diversas técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para elaborar propuestas artísticas y culturales.	

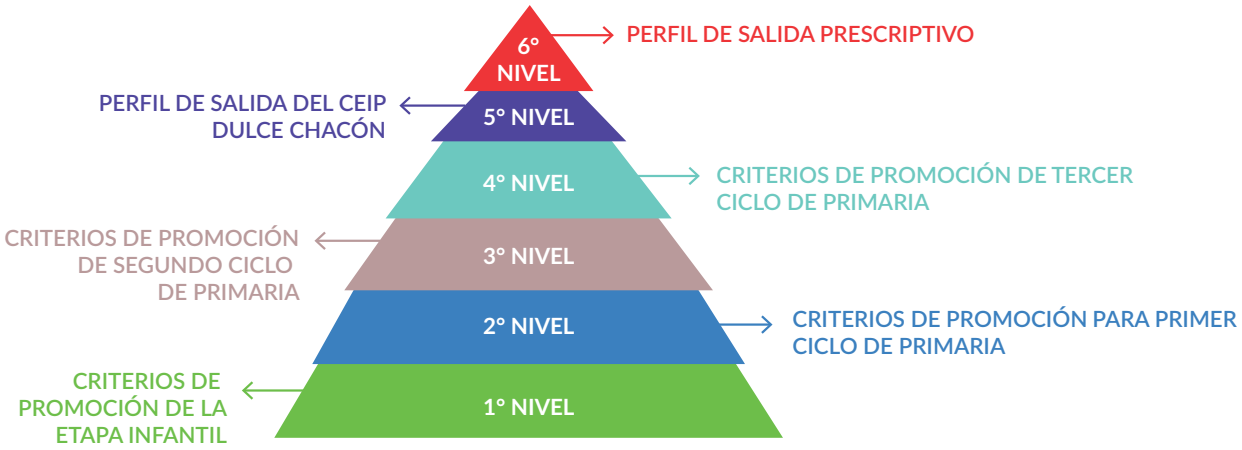
Perspectivas de avance

Respecto al recorrido previsto para el presente curso escolar, el Centro prevé proseguir la ruta descrita conforme a las siguientes líneas de trabajo:

1. *Una vez establecido el paralelismo entre Perfil de salida prescriptivo y Perfil de salida del CEIP Dulce Chacón, observamos que hay descriptores de nuestro perfil necesitados de un mejor alineamiento respecto al Perfil aportado por la norma vigente. Nos proponemos revisar y reescribir nuestro Perfil de salida, previa formación, para la elaboración de las programaciones didácticas.*
2. *Uno de los objetivos de esta formación consiste en diseñar indicadores de los criterios de evaluación para las competencias específicas de las diferentes áreas curriculares. Para ello, hay establecidos ya grupos de trabajo por área y nivel de cada etapa. Se consensúan en los ciclos y se decide cuáles de esos indicadores, por cada una de las áreas, son imprescindibles para promocionar al ciclo siguiente.*
3. *Acordamos redefinir esos indicadores imprescindibles y convertirlos en descriptores para resultar el "perfil de salida" de cada uno de los ciclos (criterios de promoción).*
4. *Como el cambio de etapa de Infantil y Primaria no tiene definido Perfil de salida en su currículo prescriptivo, decidimos elaborar uno propio para nuestro centro.*
5. *Actualmente, nos encontramos inmersos en todo este proceso, tratando de conseguir una concreción curricular, progresiva y gradual que permita a nuestro alumnado ascender el escalón de cada ciclo para conseguir llegar a la cúspide de la pirámide:* ***Perfil de Salida prescriptivo*** *al término de la etapa de primaria.*

Cerramos este relato referido al CEIP Dulce Chacón con la siguiente imagen piramidal como muestra de los pasos que el Centro prevé seguir para buscar un perfil de salida propio, congruente y coherente con el prescriptivo, pero inserto con progresión en la estructura curricular real del centro, producto del consenso y la participación de todo el claustro. Para que el profesorado tenga referencias más próximas al perfil prescriptivo y a la hora de evaluar, el Centro plantea un enfoque escalonado de dicho cometido, cercano a la realidad del trabajo en las aulas, proporcionando un ascenso secuenciado y más sólido hacia la cúspide de su pirámide.

CONCRECIÓN CURRICULAR DEL PERFIL DE SALIDA CEIP DULCE CHACÓN



Agradecimientos

Cerramos este apartado agradeciendo la colaboración prestada por las siguientes personas relacionadas con los dos Centros educativos colaboradores:

→ Isabel Guerrero Castro. Inspectora de Educación. Cáceres.
→ Covadonga Rodríguez Hernández. Directora del CPR de Cáceres.
→ Dolores Raya Martín. Vicedirectora del CEP de Lora del Río. Sevilla.
→ Antonio Espino Obrero. Director del CEIP Reyes de España. Lora del Río. Sevilla.
→ Encarnación Holgado Ramajo. Directora del CEIP Dulce Chacón. Cáceres.
→ Arturo Santano Claver. Jefe de Estudios del CEIP Dulce Chacón. Cáceres.
→ Providencia Gil Rodríguez. Tutora de Primaria del CEIP Dulce Chacón.

II. Coordinan ADIDE y USIE

2.3.3. EL PROYECTO EDUCATIVO EN RELACIÓN AL PERFIL DE SALIDA

Coordinación ADIDE y USIE: Rubén Veloso e Isabel Guerrero.
Servicio de Inspección de Galicia y Extremadura

Introducción

En este artículo me tocaría mostrar los ejemplos más novedosos realizados por los centros en torno a las actualizaciones de los Proyectos Educativos en relación al Perfil de Salida.

Pero la realidad imperante es otra. Apenas se van a poder mostrar modelos en relación a esta parte de la guía. Ni el Ministerio de Educación y Formación Profesional, ni las Administraciones Educativas Autonómicas han desarrollado unas medidas específicas en relación al tema.

Por otro lado, tampoco se han explicado los cambios necesarios a realizar en el Proyecto Educativo, que viniesen a refrendar lo establecido en los Reales Decretos de ordenación y enseñanzas mínimas de las etapas de escolarización obligatoria.

Con el fin de demostrar dichas afirmaciones, iremos explicando los cambios aparecidos y reflexionaremos sobre los mismos.

El Proyecto Educativo y la concreción curricular

El Proyecto Educativo de un centro escolar es el documento base sobre el que construir y desarrollar la **autonomía del centro.**

Sin embargo, la verdadera fuerza que tiene el Proyecto Educativo radica en que tiene que ser el documento que marque el camino **pedagógico y formativo** que cada centro educativo desarrolle, dependiendo del contexto y de las características del mismo.

El fin del mismo es que el **alumnado consiga los objetivos** establecidos en la etapa y **logre el grado de adquisición de las competencias clave** previstas en el Perfil de Salida.

Esto ha alcanzado una relevancia mayor con la llegada de la nueva ley educativa. Pero no directamente por la nueva redacción que la LOMLOE 3/2020 hace del Proyecto Educativo en su artículo 121, sino en lo que se desenvolvió en los Reales Decretos de ordenación y enseñanzas mínimas de Primaria y Secundaria, al traer el concepto de **Perfil de Salida** (que explicaremos posteriormente).

No obstante, habrá que destacar dos puntos esenciales dispuestos en la Ley:

> *LOMLOE 3/2020. Título V. Capítulo II. Artículo 121.Proyecto Educativo.*
>
> *1. El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los fines y las prioridades de actuación, incorporará la **concreción de los currículos** establecidos por la Administración educativa, que corresponde fijar y aprobar al Claustro (…)".*
> *2 bis "(…) Las Administraciones educativas adoptarán las iniciativas necesarias para facilitar a los centros la aplicación de dichas medidas.*

Es necesario remarcar la importancia que en este punto concreto tiene el claustro de profesores, ya que es el que tiene que tomar dichas decisiones en torno al Proyecto Educativo en su concreción curricular. La norma lo deja claro:

> *LOMLOE 3/2020. Título V. Capítulo III. Sección segunda. Artículo 129. Competencias.*
>
> *b) Aprobar y evaluar la concreción del currículo y todos los aspectos educativos de los proyectos y de la programación general anual.*

Y como veremos posteriormente, el Perfil de Salida del alumnado tiene que ser el armazón sobre el que c**onstruir la concreción curricular** del centro educativo, que tendrá que estar contenido en el Proyecto Educativo, y que será el **cimiento de las Programaciones Didácticas.**

Ejemplos de concreción curricular en algunas CCAA

En todas las Comunidades Autónomas se ha trabajado mucho en la confección a contra reloj de los Decretos de los currículos.

Y en todas ellas se puso mucho énfasis en la concreción curricular de los mismos, tal y como lo ha dispuesto la **Ley Orgánica 3/2020**, de 29 de diciembre, por la que se modifica la **Ley Orgánica 2/2006,** de 3 de mayo, de Educación.

Son muchos los ejemplos que podríamos traer de normativa que especifica dicha concreción. Como muestra se expondrá la normativa de 4 Comunidades Autónomas: **Extremadura**, **Galicia, Aragón y Comunidad Valenciana.**

DECRETO 107/2022, de 28 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Primaria para la **Comunidad Autónoma de Extremadura.**

Artículo 10. *Niveles de concreción curricular.*

1. Los centros, en ejercicio de su autonomía pedagógica, desarrollarán y concretarán el currículo, ajustándolo a las características del entorno social, económico, natural y cultural del alumnado del centro, así como las relaciones con agentes educativos, sociales, económicos y culturales. Esta concreción curricular formará parte del proyecto educativo, tal y como se establece en el artículo 121.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
2. De conformidad con el artículo 141 de la Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura, el proyecto educativo en cuanto instrumento básico en el que se concreta la autonomía pedagógica de los centros, establecerá las prioridades, los valores y objetivos necesarios para alcanzar una educación de calidad.
3. La concreción curricular se llevará a cabo a través de la propuesta curricular y las programaciones de aula. La primera tiene como referente la etapa en su conjunto; las segundas, el grupo de alumnos y alumnas.
4. La concreción curricular de esta etapa deberá incluir:

    a) La adecuación de los objetivos de etapa al contexto socioeconómico y cultural del centro y a las características del alumnado.
    b) Los criterios generales para la concreción del horario y el desarrollo del currículo den acuerdo con las características propias del centro y su alumnado.
    c) Las decisiones sobre métodos pedagógicos y didácticos y los principios generales para las situaciones de aprendizaje y su contribución a la adquisición y desarrollo de las competencias clave y específicas.
    d) Los criterios generales sobre la elección de los materiales curriculares, incluidos, en su caso, los libros de texto en cualquier tipo de soporte.
    e) Las directrices sobre la evaluación del alumnado y los criterios de promoción, de acuerdo con la normativa vigente.
    f) Los mecanismos de información a las familias sobre el resultado del proceso de aprendizaje y la evaluación de los alumnos, así como el procedimiento por el que se garantiza el derecho del alumnado a una evaluación objetiva.

g) Las medidas de atención a la diversidad del alumnado.
h) Los planes específicos de refuerzo para el alumnado que permanezca un año más en el mismo curso.
i) El plan de lectura y de utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
j) Los criterios generales para la elaboración de los planes de atención a la diversidad, orientación y acción tutorial.
k) Las directrices generales para la elaboración de las programaciones de aula.
l) Las orientaciones generales para integrar de un modo efectivo en el currículo la educación en valores y los contenidos transversales.
m) Los proyectos de innovación e investigación educativa u otros proyectos.
n) El proyecto bilingüe, en su caso.

A partir de la concreción curricular establecida en el proyecto educativo, se elaborarán las programaciones de aula, guardando la debida coherencia y continuidad entre estos documentos programáticos.

5. Las programaciones de aula, concreciones de las decisiones de la propuesta curricular, para el grupo de alumnos y alumnas, incluirán, al menos, los siguientes aspectos:

a) Objetivos didácticos.
b) Competencias clave y específicas.
c) Saberes básicos, secuenciados a lo largo del curso.
d) Criterios de evaluación.
e) Estrategias metodológicas, incluyendo el uso de las TIC, como recurso didáctico.
f) Actividades que se desarrollarán.
g) Procedimientos e instrumentos para evaluar a los alumnos y alumnas.
h) Estrategias específicas de atención a la diversidad.
i) Incorporación de los contenidos transversales en las diferentes unidades didácticas.
j) Procedimientos para evaluar la aplicación de la propia programación.
k) Desarrollo y seguimiento de las competencias clave.
l) Situaciones de aprendizaje.

DECRETO 156/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la **Comunidad Autónoma de Galicia**.

CAPÍTULO II. Desarrollo del currículo

Artículo 15. ***Concreción curricular.***

1. La concreción curricular es el marco que establece el claustro de profesorado con los criterios y las decisiones para orientar el desarrollo del currículo por parte del profesorado y la coordinación interdisciplinaria por parte de los órganos de coordinación didáctica, para garantizar la coherencia en la actuación docente.

2. La concreción curricular de la etapa incluirá, como mínimo:

   a) La adecuación de los objetivos de la etapa al contexto del centro.
   b) La contribución a la adquisición de las competencias clave.
   c) Los criterios para desarrollar los principios pedagógicos e incorporar los elementos transversales.
   d) Los criterios de carácter general sobre la metodología.
   e) Los criterios de carácter general sobre los materiales y los recursos didácticos.
   f) Los criterios de oferta educativa, agrupamientos en ámbitos, itinerarios y optatividad, de ser el caso.
   g) Los criterios para el diseño de las actividades complementarias.
   h) Los criterios para el diseño de los planes de refuerzo para el alumnado que consiga la promoción con materias o ámbitos pendientes de cursos anteriores.
   i) Los criterios para el diseño de los planes específicos personalizados para el alumnado que deba permanecer un año más en el mismo curso.
   j) Los criterios generales para la evaluación, la promoción y la titulación.
   k) Los criterios generales del otorgamiento de matrículas de honor, en su caso.
   l) Las decisiones y los criterios generales para la elaboración y la evaluación de las programaciones didácticas.
   m) Los criterios para la participación del centro en proyectos, planes y programas.
   n) El procedimiento para la revisión, la evaluación y la modificación de la concreción curricular.

3. La consejería con competencias en materia de educación promoverá el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en la elaboración y en la modificación de la concreción curricular.

Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la **Comunidad Autónoma de Aragón.**

Artículo 41. ***Proyecto Curricular de Etapa.***

1. La Comisión de Coordinación Pedagógica o, en su caso, el órgano de coordinación didáctica que corresponda, impulsará y supervisará la elaboración o la revisión del Proyecto Curricular de Etapa, realizado por el equipo docente de la etapa e incluido en el Proyecto Educativo del Centro, de acuerdo con el currículo de la Comunidad Autónoma de Aragón y los criterios establecidos por el claustro de profesorado.
2. Todas las decisiones adoptadas en relación con el Proyecto Curricular de Etapa deberán orientarse a facilitar el desarrollo de las competencias clave y la consecución de los objetivos de la etapa. El Proyecto Curricular de Etapa incluirá, al menos:

   a) Las directrices y decisiones generales siguientes:

      1º. Adecuación de los objetivos generales de la Educación Primaria al contexto socioeconómico y cultural del centro y a las características del alumnado, teniendo en cuenta lo establecido en el Proyecto Educativo del Centro.

2º. Líneas pedagógicas del centro.
3º. Configuración de la oferta formativa.
4º. Decisiones de carácter general sobre metodología, recursos didácticos, criterios para el agrupamiento del alumnado y para la organización espacial y temporal de las actividades.
5º. Criterios, procedimientos e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado.
6º. Criterios sobre la promoción del alumnado.
7º. Información esencial a los padres, a las madres, tutores y tutoras legales sobre el aprendizaje y evaluación del alumnado.
8º. Criterios para evaluar y, en su caso, revisar los procesos de enseñanza y la práctica docente.
9º. Directrices generales para la elaboración de la programación didáctica.
10º. Criterios y estrategias coordinación entre áreas de conocimiento o ámbitos, ciclos y etapas; Procedimientos para evaluar los procesos de enseñanza y la práctica docente.
11º. Actuaciones concretas para los refuerzos educativos que pueda necesitar el alumnado.

b) El Plan de utilización de las tecnologías digitales.
c) Plan Lector: Estrategias de animación a la lectura y desarrollo de la expresión y comprensión oral y escrita en todas las áreas de conocimiento o ámbitos de la etapa.
d) Plan de implementación de elementos transversales recogidos en los principios pedagógicos y los objetivos de la etapa.
e) En su caso, itinerario o proyecto bilingüe o plurilingüe o proyectos de lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad Autónoma de Aragón.
f) Proyectos de innovación e investigación educativa.
g) Programaciones didácticas de las áreas de conocimiento o ámbitos para cada ciclo elaboradas por cada uno de los equipos didácticos de ciclo, reguladas en el artículo 42 de esta orden.

3. El claustro de profesorado aprobará el Proyecto Curricular de Etapa y cuantas modificaciones se incorporen al mismo.
4. En aquellos centros donde se cursen otros niveles educativos, el Proyecto Curricular de Etapa habrá de insertarse en un Proyecto Curricular de Centro que recoja de manera integrada y coordinada los niveles que se impartan en el mismo.

DECRETO 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria de la **Comunidad Valenciana.**

TÍTULO III Gestión Pedagógica CAPÍTULO I Autonomía y gestión pedagógica de los centros.

Artículo 21. **Concreción curricular de centro y propuestas pedagógicas.**

1. Cada centro, en función de las características socioeducativas de su alumnado y su entorno, tiene que desarrollar y adaptar el currículo establecido en este decreto de acuerdo con la línea pedagógica del centro, a través de tres niveles de concreción en los siguientes documentos: concreción curricular de centro, propuestas pedagógicas de departamento y programaciones de aula.

2. Estos documentos, fruto de la reflexión pedagógica, se deben considerar instrumentos flexibles y abiertos, en construcción, revisión y mejora constantes.
3. Respecto a la concreción curricular, se deben tener en cuenta las siguientes consideraciones:

    a) La concreción curricular es el documento que recoge las propuestas pedagógicas de los diferentes departamentos didácticos.
    b) La concreción curricular forma parte del Proyecto educativo del centro.
    c) El claustro, y en el caso de los centros privados el órgano con competencias análogas, tiene que aprobar y evaluar la concreción curricular para impulsar y desarrollar los principios, los objetivos y la línea pedagógica propia del centro educativo para un aprendizaje competencial orientado al ejercicio de una ciudadanía activa. Así mismo, la concreción curricular ha de garantizar tanto la continuidad del proceso educativo del alumnado, como su incorporación al mundo laboral.

4. Respecto a las propuestas pedagógicas, se deben tener en cuenta las siguientes consideraciones:

    a) Cada departamento didáctico, coordinado y dirigido por el jefe o la jefa del departamento, y en el caso de los centros privados el órgano con competencias análogas, tiene que elaborar y evaluar la propuesta pedagógica de las materias asignadas al departamento.
    b) En cada propuesta, de acuerdo con la línea pedagógica acordada y en función de las características del alumnado y del entorno del centro, se tienen que desarrollar, completar, adecuar y concretar los elementos del currículo establecidos para cada materia en los anexos III y IV de este decreto. Así mismo, cada propuesta tiene que incluir los instrumentos de recogida de información sobre el nivel de logro del alumnado y las medidas de respuesta educativa para la inclusión.

5. La inspección de educación ha de supervisar y realizar el seguimiento de la concreción curricular del centro, a través de las propuestas pedagógicas y de las programaciones de aula, de acuerdo con los planes de actuación que determine la Administración educativa.

Artículo 22. **Programaciones de aula.**

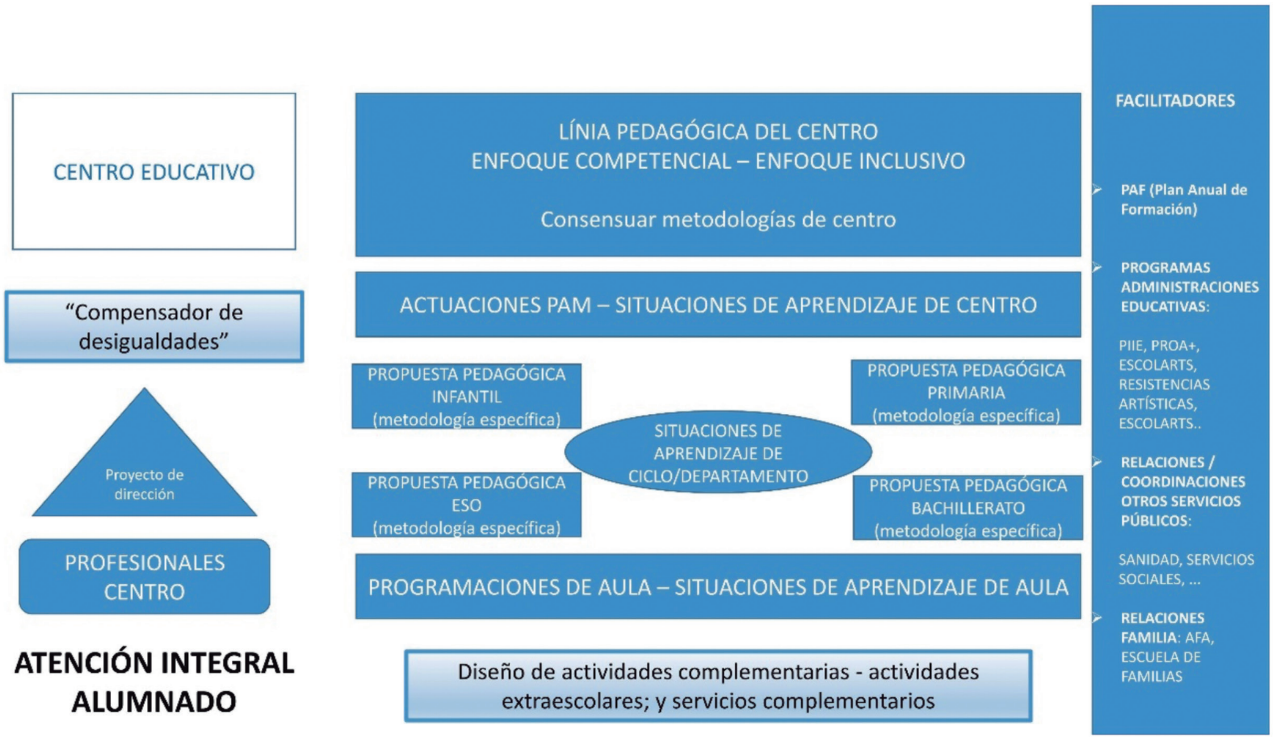
Respecto a las programaciones de aula, hay que tener en cuenta las siguientes consideraciones:

1. Cada docente tiene que elaborar y evaluar la programación de aula de cada una de las materias o ámbitos que imparte para cada nivel y grupo, en coherencia con la propuesta pedagógica de cada materia.
2. La programación de aula es el documento donde cada docente tiene que proyectar las intenciones educativas en la organización y el desarrollo de las situaciones de aprendizaje significativas. Estas se han de ofrecer al alumnado en el contexto de la vida cotidiana para dar una respuesta educativa ajustada a las características, los intereses y las necesidades colectivas e individuales.
3. En las programaciones de aula, se tienen que prever las adecuaciones necesarias para atender al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo desde una perspectiva inclusiva y de acuerdo con los principios del DUA.
4. La programación de aula tiene que incluir al menos los siguientes elementos:

a) Las situaciones de aprendizaje adaptadas a las características del grupo.
b) Los criterios de evaluación asociados a las situaciones de aprendizaje planteadas.
c) La organización de los espacios de aprendizaje.
d) La distribución del tiempo.
e) La selección y la organización de los recursos y materiales.
f) Las medidas de atención para la respuesta educativa para la inclusión.

Podríamos seguir poniendo más ejemplos de lo desarrollado por otras Comunidades Autónomas en relación a las concreciones curriculares, pero vendrían a refrendar lo ya expuesto.

Siguiendo con este punto, recomiendo encarecidamente la lectura del excelente trabajo hecho por las compañeras inspectoras de la Comunidad Valenciana, Sonia Ibáñez Abad y Elena Ortiz Ballester en su "*Experiencia de asesoramiento y acompañamiento en el contexto de desarrollo curricular LOMLOE y su concreción en centros educativos*".



El Perfil de Salida y su desarrollo normativo

Pero ¿qué pasa con el Perfil de Salida? ¿Dónde viene establecido que el Proyecto Educativo tiene que tener su piedra angular en el Perfil de Salida del alumnado?

Es aquí donde nos encontramos que las Administración Educativas no han explicado ni desarrollado las indicaciones necesarias a la comunidad educativa, con el fin de facilitar la aplicación de integración del Perfil de Salida como parte importante del Proyecto Educativo.

Por esta razón apenas se encuentran ejemplos que exponer en esta **clave dos** de la guía.

Pero como ya dijimos anteriormente, estas afirmaciones no se deben utilizar como crítica al trabajo no realizado. Las Administraciones Educativas pusieron el foco, debido a las circunstancias ya mencionadas, en otros aspectos que en su momento se consideraron más relevantes.

Realmente no ha habido una **reflexión profunda** sobre la importancia subyacente que tiene el **Perfil de Salida** en relación al **Proyecto Educativo**. Y desde luego, si la hubo, no se ha explicado con la fuerza pedagógica que debía haber tenido.

Por consiguiente, y para explicarlo correctamente, lo primero será ir a la fuente normativa.

El **Perfil de Salida es la novedad del currículo más importante** en esta nueva etapa educativa.

Y es una novedad que ha venido para quedarse ya que, como se expone en el Anexo I tanto del **Real Decreto 157/2022** como del **Real Decreto 217/2022**

> *"El referente de partida para definir las competencias recogidas en el Perfil de salida ha sido la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. El anclaje del Perfil de salida a la Recomendación del Consejo refuerza el compromiso del sistema educativo español con el objetivo de adoptar unas referencias comunes que fortalezcan la cohesión entre los sistemas educativos de la Unión Europea(...)"*

En ese mismo Anexo I de los dos Reales Decretos se expone nuevamente la importancia de la que estamos hablando

> *"El Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica es la herramienta en la que se concretan los principios y los fines del sistema educativo español referidos a dicho periodo. El Perfil identifica y define, en conexión con los retos del siglo XXI, las competencias clave que se espera que los alumnos y alumnas hayan desarrollado al completar esta fase de su itinerario formativo."*

De esta manera, la importancia a nivel curricular se establece de la siguiente forma:

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

> *Artículo 9. Competencias clave y Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica.*
>
> *2. El Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica (en adelante Perfil de salida) constituye la **concreción de los principios y fines** del sistema educativo referidos a la educación básica **que fundamenta el resto de decisiones curriculares**. El Perfil de salida **identifica y define**, en conexión con los retos del siglo XXI, las **competencias clave** que el alumnado debe haber desarrollado **al finalizar la educación básica**, e introduce orientaciones sobre el nivel de desempeño esperado al término de la Educación Primaria.*

Real Decreto 217/2022, *de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.*

> *Artículo 11. Competencias clave y Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica.*
>
> *2. El Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica* ***fija las competencias clave*** *que el alumnado debe haber adquirido y desarrollado al finalizar la enseñanza básica. Constituye* ***el referente último*** *del desempeño competencial, tanto en la* ***evaluación de las distintas etapas y modalidades*** *de la formación básica, como para la* ***titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Fundamenta el resto de decisiones curriculares****, así como las* ***estrategias y orientaciones*** *metodológicas en la práctica lectiva*

Por lo tanto, si estamos ante la **herramienta clave**, es evidente que el Perfil de Salida tendría que ser el referente en el documento más importante del centro, como es el Proyecto Educativo. Y esta afirmación también lo establece la norma:

Real Decreto 157/2022*, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.*

> *Artículo 9. Competencias clave y Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica.*
>
> *4. Las enseñanzas mínimas que establece este real decreto tienen por objeto garantizar el desarrollo de las competencias clave previsto en el Perfil de salida. Los currículos establecidos por las administraciones educativas y la concreción de los mismos que los centros realicen en sus* ***proyectos educativos*** *tendrán, asimismo, como referente dicho* ***Perfil de salida.***

Real Decreto 217/2022, *de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.*

> *Artículo 11. Competencias clave y Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica.*
>
> *4. Las enseñanzas mínimas que establece este real decreto tienen por objeto garantizar el desarrollo de las competencias clave previsto en el Perfil de salida. Los currículos establecidos por las administraciones educativas y la concreción de los mismos que los centros realicen en sus* ***proyectos educativos*** *tendrán, asimismo, como referente dicho* ***Perfil de salida.***

Sin embargo, ninguna Administración Educativa **ha puesto la atención** en la importancia de comenzar todo este enfoque curricular, pedagógico y educativo desde el **Proyecto Educativo en relación al Perfil de Salida**.

Es cierto que la falta de tiempo para la redacción de los currículos por parte de las Comunidades Autónomas complicó la reflexión y su desarrollo. Había que priorizar el desarrollo del currículo y la explicación de los cambios substanciales que se habían producido, como fue la asimilación de los **nuevos conceptos de saberes básicos y de las situaciones de aprendizaje** (entre otros).

A esto se le unió que muchas Comunidades Autónomas siguen sin haber actualizado la normativa que fundamenta la confección del Proyecto Educativo, que está contenida en las normas de los Reglamentos Orgánicos de Centro.

Esta legislación contiene mucho calado organizativo y de funcionamiento que, desgraciadamente, no se renueva con la celeridad que correspondería. Y las actualizaciones realizadas para añadir novedades al Proyecto Educativo tampoco han tenido en cuenta la trascendencia que estamos demostrando.

De esta manera nos hemos encontrado que los centros educativos han actualizado sus Proyectos Educativos, pero sin tener en cuenta al Perfil de Salida como piedra angular de su documento.

El desarrollo del Proyecto Educativo a través del Perfil de Salida

¿Y cuál es esa importancia a nivel práctico? ¿Cómo es el ejemplo de relacionar el Perfil de Salida al Proyecto Educativo?

Aquí sí que vamos a exponer un ejemplo práctico que muestra como el Proyecto Educativo Larramendi Ikastola (cooperativa de enseñanza de Mungia) define todo su modelo educativo-pedagógico a través del Perfil de Salida (si bien habrá que explicar los matices).

En su tercer punto *"modelo educativo-pedagógico"*, realiza la siguiente visión:

> *"La definición de las características del alumno/a que finaliza sus estudios (perfil de salida) constituye la esencia del modelo educativo-pedagógico. En torno a ese eje central se vertebran dos tipos de elementos:*
>
> → *Por una parte, los agentes, necesarios para lograr el perfil de salida (profesorado, familia y sociedad).*
> → *Por otro, los procesos, es decir, las características principales que debe reunir la educación de calidad, la metodología y la evaluación, para lograr el perfil de salida.*
>
> *El perfil de salida del alumno/a se logra a través de los mencionados agentes y procesos, pero al mismo tiempo constituye el punto de salida y referencia para definir cómo se deben enfocar el perfil del profesor/a, el modelo de familia y el modelo de sociedad".*

Es interesante incidir en este ejemplo, ya que pone todo el peso de su modelo educativo en el Perfil de Salida del alumnado, a partir del cual vertebra el resto de acciones pedagógicas y organizativas (en las que incluye al profesorado y a las familias).

Además, unifica lo establecido anteriormente, explicando en su Punto 3.1. Perfil de salida del alumnado diciendo que "*(…) La mejor forma de lograrlo es adquiriendo unas competencias básicas (competencias transversales y disciplinares)".*

Consideramos que este Proyecto Educativo ha entendido perfectamente la importancia del Perfil de Salida y como vertebrar todas las acciones educativas a partir de él.

Pero nos faltaría más concreción utilizando lo establecido en los Reales Decretos en relación al tema.

De una **forma práctica**, para una correcta realización del Proyecto Educativo, consideramos que se tendría que incluir los siguientes puntos:

a) **Establecer claramente cuál sería el Perfil del alumnado.**

Se trataría de consensuar el **Perfil de la alumna o alumno que saldrá del centro educativo una vez que haya terminado su formación en el mismo.**

Esta es una parte esencial. En el Proyecto Educativo ya se establece el contexto social, económico y cultural del alumnado que viene al centro educativo. Eso ya está focalizado y tratado.

La novedad sería tratar de consensuar que tipo de alumnado vamos a intentar "construir" con nuestras acciones pedagógicas y organizativas, con el fin de que adquiera unos valores y aprendizajes que respondan a los principales desafíos de una sociedad del siglo XXI, adaptados al contexto y a la realidad del centro.

Cerramos el círculo que explicamos al inicio ya que **tendrá que ser el claustro quien realice dicho trabajo**. Ya vimos las competencias que tiene asignadas por la Ley, quedando claro que esta parte es fundamental para poder realizar una correcta concreción curricular.

¿Y cuál sería la base para sacar ese Perfil del alumnado? Pues los establecidos como los Retos y Desafíos globales del siglo XXI que el alumnado, a través del aprendizaje de las Competencias Clave, deberá asimilar para poder así superarlos.

Están recogidos, como no podía ser de otra manera, en el **Anexo I** de los **Reales Decretos**:



(https://formacion.intef.es/mod/book/view.php?id=2412&chapterid=1828) Licencia CC BY-SA

Pensamiento crítico
Analizar de manera crítica y aprovechar las oportunidades de todo tipo que ofrece la sociedad actual, en particular, las de la cultura digital, evaluando sus beneficios y sus riesgos, y haciendo un uso ético y responsable que contribuya a la mejora de la calidad de vida personal y colectiva.
Medio ambiente
Desarrollar una actitud responsable a partir de la toma de conciencia de la degradación del medio ambiente basada en el conocimiento de las causas que la provocan, la agravan o la mejoran, desde una visión sistémica, tanto local como global.
Aprender a lo largo de la vida
Desarrollar las habilidades que le permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida, desde la confianza en el conocimiento como motor del desarrollo, y la valoración crítica de los riesgos y de los beneficios de este último.
Aceptar la incertidumbre
Aceptar la incertidumbre como una oportunidad para articular respuestas más creativas, aprendiendo a manejar la ansiedad que puede llevar aparejada.
Vida saludable
Desarrollar hábitos de vida saludable a partir de la comprensión del funcionamiento del organismo y la reflexión crítica sobre los factores internos y externos que inciden en ella, asumiendo la responsabilidad personal en la promoción de la salud pública.
Consumo responsable
Identificar los diferentes aspectos relacionados con el consumo responsable, valorando sus repercusiones sobre el bien individual y el sobre el bien común, juzgando críticamente las necesidades y los excesos, y ejerciendo un control social frente a la vulneración de sus derechos como consumidor.
Cooperar y convivir
Cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes, valorando la diversidad personal y cultural como fuente de riqueza, e interesándose por otras lenguas y por otras culturas.
Resolución pacífica de conflictos
Entender los conflictos como elementos connaturales a la vida en sociedad que deben resolverse de manera pacífica.
Equidad e inclusión
Ejercitar la sensibilidad para detectar situaciones de inequidad y de exclusión desde la comprensión de sus causas complejas, para desarrollar sentimientos de empatía y compasión.
Proyecto colectivo
Sentirse parte de un proyecto colectivo, tanto en el ámbito local como en el global, desarrollando empatía y generosidad.

Ya se ha explicado en los modelos de Proyecto Educativo del CEIP Reyes de España (Lora del Río. Sevilla) y el CEIP Dulce Chacón (Cáceres) la ejemplificación de esta parte.

b) **Elegir los descriptores operativos fundamentales.**

Teniendo en cuenta este Perfil del alumnado será necesario especificar, dentro de las competencias clave, cuales son **aquellos descriptores operativos fundamentales** a través de los cuales se logrará el Perfil con el que saldrá nuestro alumnado del centro educativo.

Cada Competencia Clave tiene una serie de descriptores operativos que, junto con los objetivos de etapa, son el marco referencial a partir de las cuales se van a concretar las competencias específicas de cada área, materia o ámbito.

Para la realización de estos descriptores operativos se tuvieron en cuenta diferentes marcos europeos de referencia.

Los descriptores operativos constituyen, junto con los objetivos de etapa, la referencia a través de los cuales se **concretan las competencias específicas**.

En total son **34 descriptores operativos** de las **8 Competencias Clave** que el alumnado debe adquirir al finalizar las diferentes etapas educativas.

Sin embargo, teniendo en cuenta nuestra realidad de centro y viendo el perfil que queremos conseguir del alumnado, se **pueden establecer unos descriptores operativos que fundamenten** posteriormente las decisiones organizativas, pedagógicas y educativas.

Se trataría de elegir los descriptores operativos esenciales que sean los conectores a través de los cuales se consiga el Perfil de alumnado que queremos conseguir.

Dependiendo del tipo de alumnado que tengamos, hay unos descriptores operativos que será de difícil consecución sino tienen un peso real en los procesos de enseñanza aprendizaje. Por la contra, otros descriptores operativos casi estarán integrados por las características y circunstancias del alumnado que va al centro.

Por ejemplo: imaginemos que tenemos una escuela de primaria en la zona centro de la ciudad, donde tenemos libro digital en todas las aulas, y las alumnas y alumnos tienen portátil y acceso a internet.

Dentro de la Competencia Digital, el descriptor operativo CD1 casi nos vendrá implementado simplemente con el trabajo diario en clase y en casa:

> *CD1. Realiza búsquedas guiadas en internet y hace uso de estrategias sencillas para el tratamiento digital de la información (palabras clave, selección de información relevante, organización de datos...) con una actitud crítica sobre los contenidos obtenidos.*

Pero debido al perfil de alumnado que queremos tener, probablemente tengamos que incidir (y mucho) en el CD4:

> *CD4. Conoce los riesgos y adopta, con la orientación del docente, medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente, y se inicia en la adopción de hábitos de uso crítico, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías.*

¿Significa esto que habrá que trabajar más el CD4 que el CD1? No, por supuesto. Pero desde el centro, con las características de su alumnado y su contexto (que tendrá que estar perfectamente definido) **será necesario fundamentar el Proyecto Educativo en relación a ese descriptor.**

Y así tendríamos que seguir con el resto de Competencias Clave y con sus correspondientes descriptores operativos.

Por supuesto que no podemos acotar un número determinado o limitado de descriptores por Competencia Clave. Eso nos lo dará todo el contexto del centro y el Perfil que queramos sacar del alumnado.

Queremos remarcar, y por eso se va a definir en este momento, que para sacar el Perfil del alumnado que queremos conseguir, no solo va a depender del contexto social, familiar, cultural y económico del centro.

Tan importante como eso es **conocer la realidad del perfil de los docentes** del centro. Son dichos profesionales los responsables de que la parte curricular, organizativa y pedagógica de lo que se expone en el Proyecto Educativo se cumpla.

Dos centros de una misma localidad pueden ser dos ecosistemas diferentes: no será lo mismo un centro con docentes donde la mayor parte tenga su plaza definitiva en el mismo o que, por el contrario, tengan un porcentaje elevado de provisionales.

También serán dos centros diferentes según sus profesionales tengan más o menos experiencia docente, o con nivel de idiomas, o que sean docentes involucrados en programas y planes, o que tengan formación en TICS, en convivencia, etc.

Vemos que son muchas las circunstancias que experimenta un centro a lo largo de los años que va a incidir poderosamente en el contexto del centro, y por lo tanto en ese Perfil que queremos conseguir en el alumnado.

Pero para que el Proyecto Educativo sea el verdadero referente del centro, dichas circunstancias no nos deben hacer cambiar lo establecido para lograr los objetivos a largo plazo.

Será entonces cuando el **equipo directivo** tendrá que proponer diversas medidas para paliar los diferentes escenarios que se presentan.

Siguiendo con el ejemplo anteriormente citado, si mi perfil de centro quiere conseguir que el alumnado "*conozca los riesgos y adopte, con la orientación del docente, medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos (…)"*, pero tengo unos docentes con poca o ninguna formación en TIC, lo que no puedo hacer es cambiar mi Proyecto Educativo, puesto que es una idea y un plan de centro para establecerse durante los siguientes años.

Como equipo directivo tendré que utilizar todas las herramientas que me da la Administración Educativa para formar a mis docentes, y así cumplir con lo establecido en mi Proyecto Educativo. Y hacer, de esta manera, una cultura de centro a todos los niveles, que no sufra volantazos cada curso escolar, sino que mantenga una línea pedagógica y organizativa en el tiempo.

c) **Establecer el Perfil de Salida como base para la realización de las Programaciones Didácticas.**

Aunque sea el último paso, quizá sea uno fundamental, puesto que las profesoras y profesores tendrán un nexo de unión claro y adaptado al centro a través del cual se realicen unas **Programaciones Didácticas más cercanas a la realidad** que los docentes se vayan a encontrar en su aula y, sobre todo, con un nexo común entre ellos.

Las Programaciones Didácticas son los instrumentos de planificación curricular que permiten desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera coordinada entre todo el profesorado que imparte esa área, materia o ámbito.

Pero las Programaciones no se pueden convertir en compartimentos estanco que no tengan en cuenta aspectos relevantes del centro.

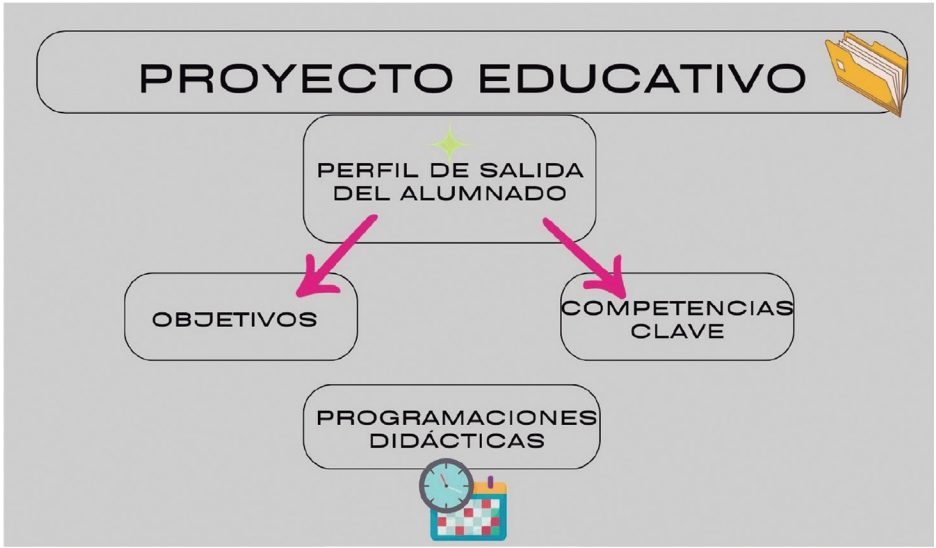
Utilizando el Perfil de Salida del alumnado conseguiremos unas Programaciones Didácticas que tendrán no sólo los objetivos de Etapa como referencia fundamental, sino que **obtendrán del Perfil** de lo que queremos conseguir de nuestro alumnado, **otro pilar a partir del cual tomar las decisiones pedagógicas y educativas** a realizar en las Programaciones.

Con este punto se conseguirán unas Programaciones Didácticas más cercanas a la realidad de las aulas y a su contexto, con un grado de planificación mayor y con un nexo común entre ellas. Siendo de esta manera **más eficientes y realistas.**

Todo ello con un objetivo claro: **conseguir un alumnado formado en los centros educativos que superen los Retos y Desafíos globales del siglo XXI.**

Hay que empezar a tener Programaciones Didácticas relacionadas con realidades tangibles de los contextos de los centros. Esto no quita que otras partes de las Programaciones (como son la parte evaluadora), vayan a seguir siendo importantes.

Tenemos que poner en valor el contenido de la frase expuesta en el Anexo I de los Reales Decretos, por ser tan clarificadora al respecto: *"La meta no es la mera adquisición de contenidos, sino aprender a utilizarlos para solucionar necesidades presentes en la realidad".*



Como resumen a lo expuesto a lo largo de este artículo indicar que lo se ha querido ejemplificar ha sido la **importancia del Perfil de Salida en relación al Proyecto Educativo.**

La primera intención había sido exponer dicha idea a través de ejemplos reales de centros educativos que hubiesen entendido y realizado su Proyecto Educativo tomando de referencia el Perfil de Salida.

Sin embargo, no se han podido exponer como se ha explicado a lo largo de lo escrito.

Solo cabe esperar que iniciativas como esta guía, con ejemplos innovadores como el **CEIP Reyes de España** (Lora del Río. Sevilla) y **CEIP Dulce Chacón** (Cáceres), ayuden a explicar las novedades tan importantes, y de tanto calado, que nos van a afectar en los próximos años a nivel educativo.

Muchas de las cuales pivotarán en torno al **Perfil de Salida del alumnado.**

CLAVE 3 (MÓDULO III)

CREAR SITUACIONES DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

Proyecto Atlántida

3. ¿Cómo facilitar una programación didáctica orientada al logro de las competencias que configuran el Perfil de Salida a partir de las diferentes situaciones de aprendizaje?

Incorporando las competencias clave del Perfil de Salida en cada una de las programaciones de materia, de ciclo o de área y algunas situaciones de aprendizaje.

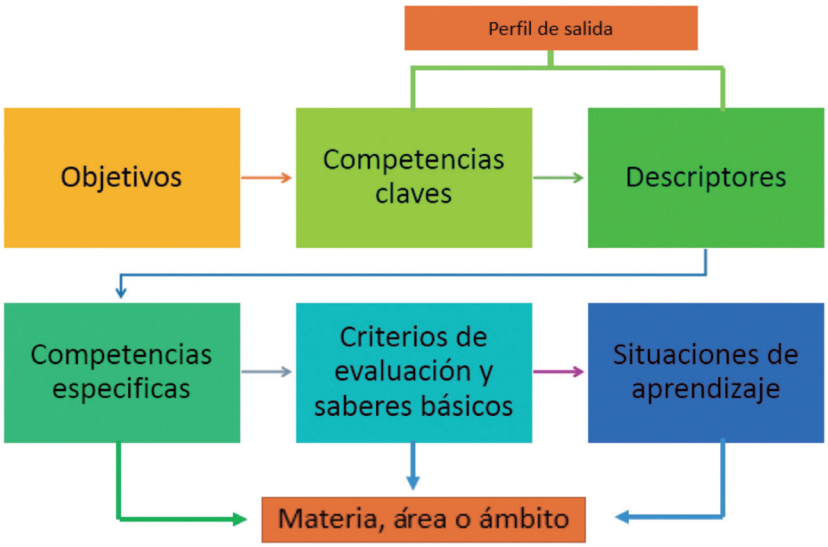
Compartiendo situaciones de aprendizaje en el mismo grupo clase.

3.1.
Planteamiento y respuesta

De acuerdo con la nueva estructura del currículo prescrito, podemos definir la programación de la enseñanza como la creación de situaciones de aprendizaje, entendidas como zonas de desarrollo potencial para el aprendizaje de las competencias clave del perfil de salida (ver Figura 12).

Las situaciones de aprendizaje se definirán en cada una de las áreas, asignaturas o materias, pero su referencia común serán los descriptores del perfil de salida. Todas ellas estarán estructuradas a partir de tareas relevantes cuya resolución requerirá de una efectiva movilización de los contenidos propios de cada una de las competencias claves implicadas en las tareas (conocimientos, habilidades y actitudes). Gráficamente los elementos que estructuran las situaciones de aprendizaje aparecen recogidos en la siguiente imagen.

Figura 12. Representación gráfica de la estructura del currículo escolar



En esta visión las situaciones de aprendizaje representan la dimensión espacio temporal en la que cada alumno o alumna se apoya en los niveles de dominio ya adquiridos para interaccionar con las tareas y adquirir nuevos y mejores niveles de dominio.

Figura 13. Las claves en la configuración de las situaciones de aprendizaje



Así pues, programar la enseñanza es definir una zona para el desarrollo potencial de las competencias clave en las que tanto el alumnado como el profesorado del mismo grupo clase interactúan para mejorar sus respectivos niveles de dominio apoyándose en los desempeños ya adquiridos y en la ayuda proporcionada por el profesorado y sus propios compañeros y compañeras.

Como nos recuerda el MCER, ***el equilibrio preciso entre un aprendizaje centrado en el/la profesor/a y una interacción colaborativa entre los aprendientes en grupos pequeños ha de reflejar el contexto, la tradición pedagógica en ese contexto y el nivel de dominio de los aprendientes en cuestión (ídem, 38)***

Ahora bien, teniendo en cuenta que la estructura normativa del currículo contempla un desarrollo basado en tres niveles de decisión, es muy importante situar la programación de la enseñanza en esta secuencia de decisión.

En este sentido, conviene no olvidar que el desarrollo del currículo basado en niveles de decisión convierte la construcción del currículo en una responsabilidad compartida, dado que todas las decisiones están condicionadas por el nivel inmediatamente superior. En el gráfico que presentamos a continuación pueden verse los tres niveles de decisión, así como los elementos del currículo sobre los que en cada momento es necesario decidir.

Figura 14. Niveles de decisión e instrumentos para un nuevo modelo de planificación educativa

CURRICULO PRESCRITO (Nivel de decisión 1)

OBJETIVOS DE ETAPA	PERFIL DE SALIDA (DESCRIPTORES OPERATIVOS DE LAS COMPETENCIAS CLAVE)	MATERIALES / ÁMBITOS		
		COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS

PROYECTO DE ETAPA Y/O CENTRO (Niveles de decisión 1 y 2)

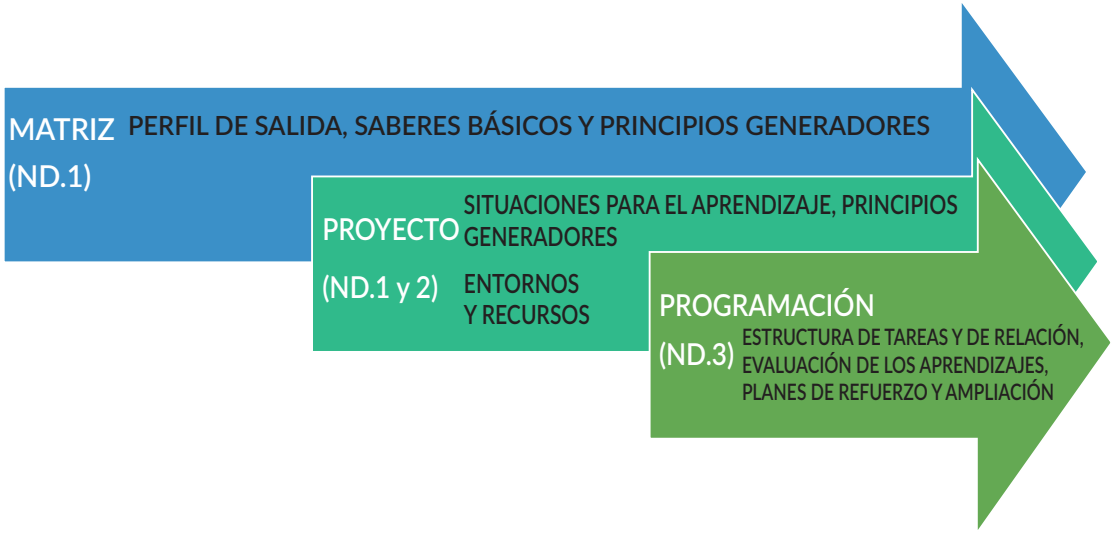
OBJETIVOS DE ETAPA	PERFIL DE SALIDA	CICLO / NIVEL	MATERIAS / ÁMBITOS	SITUACIONES PARA EL APRENDIZAJE	TEMAS TRANSVERSALES	PROYECTOS INTEGRADOS DE APRENDIZAJE	ENTORNOS (NATURAL, URBANO, DIGITAL)

PROGRAMACIONES DE MATERIA/AULA (Nivel de decisión 3)

DESCRIPTORES OPERATIVOS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS (Conocimientos; Habilidades; Actitudes)	SITUACIONES PARA EL APRENDIZAJE (SPA)	ENTORNOS (NATURAL, URBANO, DIGITAL)	TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS

El proceso de construcción del currículo escolar a partir de una secuencia de niveles de decisión no es sólo un proceso de concreción, sino que es un proceso recursivo en el que las decisiones adoptadas en los niveles superiores se asumen como propias y se toman como premisas para nuevas decisiones. En el gráfico que presentamos a continuación pueden verse la secuencia de decisión como un proceso recursivo (Figura 15)

Figura 15. El proceso recursivo de construcción del currículo escolar



En esta secuencia las programaciones se sitúan en el tercer nivel de decisión y van a configurar el currículo real del centro educativo como un entramado de situaciones de aprendizaje en el que tanto el profesorado como el alumnado tienen que aprender a moverse.

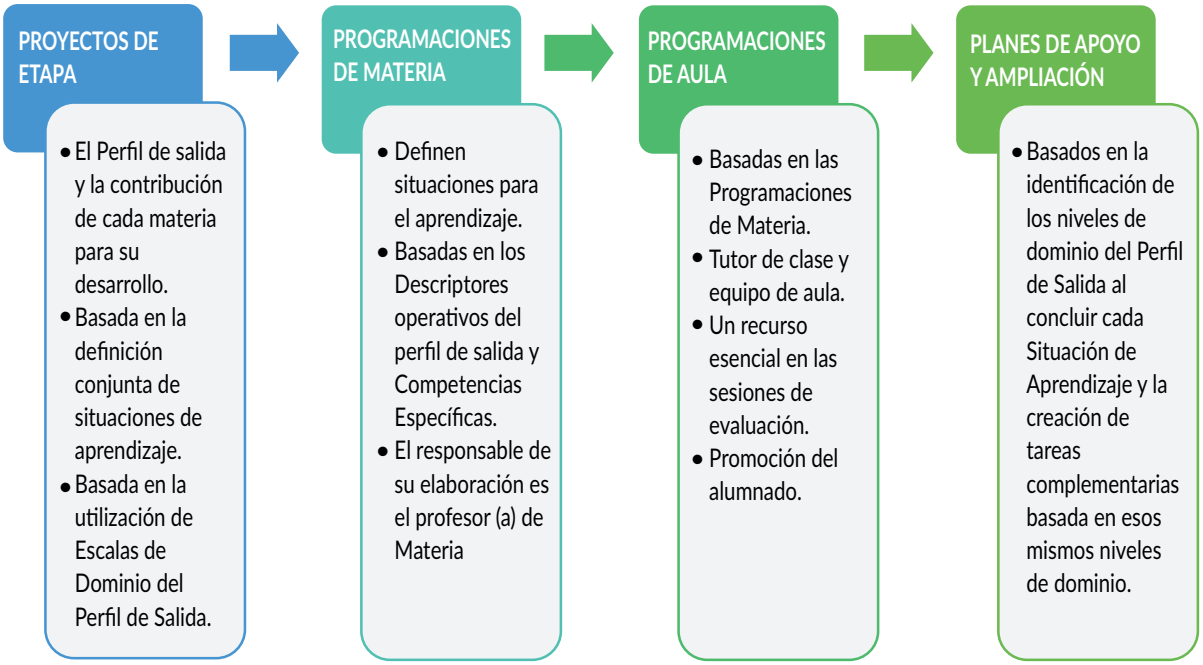
Este proceso recursivo requiere nuevos instrumentos de planificación educativa para hacer visible la contribución de todo el profesorado al logro común del Perfil de salida. El gráfico que presentamos a continuación recoge alguno de esos nuevos instrumentos.

No ignoramos que este cambio en la visión del desarrollo del currículo desde un proceso de concreción a un proceso recursivo supone un cambio sustancial. De hecho este cambio, modifica sustancialmente el sentido de lo que hacen cada uno de los agentes educativos.

Los agentes que participan en cada uno de los niveles de decisión transforman las decisiones anteriores en condiciones a partir de las cuales, se adoptan nuevas decisiones. Lo que ocurre en la realidad es que cada nivel de decisión plantea opciones a los niveles inferiores que cada uno de ellos activa de una u otra forma teniendo en cuenta su percepción de la situación.

Esta visión del desarrollo del currículo nos sitúa ante un nuevo modelo de planificación educativa que hemos dado en llamar un modelo de planificación estratégico y situacional. El gráfico 4 recoge los instrumentos de planificación que pueden utilizar los centros dentro de este nuevo modelo.

Figura 16. Los documentos del proceso de planificación del currículo escolar basado en un perfil de salida compartido por todo el centro educativo



3.2.

Orientaciones

Las actuales programaciones de los centros son la expresión de las normas reguladoras del currículo prescrito que estaba en vigor en el momento de su elaboración. Por eso es necesario revisar sus características y también sus fundamentos.

Debe quedar claro que, en ningún caso, se trata de rehacer completamente las programaciones, o de partir de cero. Hay que aprovechar las buenas prácticas, la organización y metodología que funciona, y a partir de ahí hacer una reflexión sobre la programación, siempre teniendo en cuenta la estructura que cada una de las administraciones educativas prescribe para la programación didáctica de área o materia.

Este trabajo de revisión debe hacerse de tal forma que contribuya a mejorar la comprensión que el profesorado tiene de este quehacer profesional, y especialmente, de la importancia y de la necesidad de que la programación sea considerada como una tarea colegiada vinculada al Proyecto Educativo de Centro.

A tener en consideración lo siguiente:

Proyecto Educativo de Centro: Recoge la línea pedagógica, medidas organizativas y de respuesta educativa para el alumnado de todo el centro. Se aprueba por parte del Consejo Escolar.

Proyecto curricular: Recoge las propuestas pedagógicas o programaciones didácticas de cada Ciclo o Departamento. Se aprueba por parte del Claustro.

Propuesta pedagógica o Programación didáctica: Concreta los elementos curriculares para cada nivel del ciclo o curso de una etapa. Se aprueba por parte del profesorado que compone el ciclo o departamento. El documento debe respetar tanto el Proyecto Educativo de Centro como la concreción curricular realizada y aprobada por el claustro.

Programación de Aula: Concreta la propuesta pedagógica o programación didáctica para un grupo en concreto. El docente encargado de impartir el área o materia es el responsable de su elaboración y deberá tomar en consideración y respetar los tres estadíos previos de concreción curricular.

En líneas generales, y siempre tomando en consideración la normativa propia de cada una de las comunidades autónomas, las programaciones didácticas para cada curso y nivel contendrán los siguientes elementos:

1. **Situaciones de aprendizaje**: Planteadas por el/la docente para adquirir las competencias específicas asociadas a un área o materia.

2. **Competencias específicas y criterios de evaluación vinculados**: Cabe recordar que la distribución de criterios de evaluación por nivel se habrá realizado previamente por acuerdo de Ciclo o Departamento y se habrá plasmado en la Propuesta pedagógica o Programación didáctica.

3. **Saberes básicos**: En relación con las competencias específicas y criterios de evaluación señalados en el apartado tercero.

4. **Organización de los espacios**: Aula, biblioteca, taller, laboratorio, pista polideportiva y la distribución que se pueda hacer de estos, por ejemplo por rincones o por ambientes.

5. **La distribución del tiempo**: La secuenciación de cada una de las situaciones de aprendizaje por trimestres y dentro de éstos, por semanas.

6. **Recursos**: Todos aquellos instrumentos o materiales que se vaya a hacer uso en cada una de las situaciones de aprendizaje planteadas. Por ejemplo, vídeos, presentaciones, audios, periódicos, revistas y manuales. En este apartado se concretarán los recursos ya indicados en la programación didáctica atendiendo al perfil del alumnado (según la descripción realizada) y nivel para el que se realiza la programación.

7. **Medidas de atención a la diversidad**: Se describirán los recursos materiales o instrumentos complementarios a utilizar, así como la coordinación con personal especializado (maestro/a de Pedagogía Terapeútica, Audición y Lenguaje, especialista en lenguaje de signos, Educador de Educación Especial o Fisioterapeuta).

8. **Evaluación**: Apartado en el que se concretará para el nivel concreto los instrumentos de evaluación, los criterios de calificación, los criterios de recuperación y las características de la convocatoria extraordinaria si se trata de una programación de la etapa de Bachillerato.

9. **Medidas de apoyo y refuerzo**: Como se ha indicado en el capítulo anterior, la repetición del alumnado es una medida de carácter extraordinario que se podrá proponer una vez agotadas las medidas de apoyo o refuerzo propuestas. En este apartado se hará referencia a todos aquellos recursos que el docente pondrá a disposición del alumnado que permanece durante un curso más en el mismo nivel, que promociona con el área o materia no superada o que iniciado el curso escolar se detecta que presenta dificultades de aprendizaje.

10. **Enriquecimiento curricular**: Referencia a los recursos complementarios a aplicar cuando se cuenta con alumnado diagnosticado con altas capacidades o atendiendo a su evolución precisa de mayor profundización en el área o materia.

3.2.1. ORIENTACIONES PARA TRANSFORMAR LOS ACTUALES MODELOS DE PROGRAMACIÓN A LOS NUEVOS MODELOS QUE INCORPORAN LOS CONDICIONANTES DEL NUEVO CURRÍCULO PRESCRITO

Estas orientaciones deben tener muy en cuenta algunas cuestiones esenciales.

→ La incorporación de las competencias clave del Perfil de Salida
→ La incorporación y la relación entre situaciones de aprendizaje en diferentes programaciones.
→ La relación entre diferentes programaciones, especialmente, entre las programaciones de materia y de aula.

→ La relación entre las situaciones de aprendizaje y las competencias clave y específicas que se seleccionan en cada programación. Es muy importante considerar que cada situación de aprendizaje define la zona de desarrollo para mejorar los niveles competenciales en cada grupo-aula.

3.2.2. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Es evidente que el cambio de mirada orientado hacia un aprendizaje competencial y no en esencia teórico implica un cambio metodológico que a continuación analizaremos, pero se espera además que tanto los equipos docentes de Ciclo como el profesorado de un Departamento sea capaz de incluir en su programación anual una metodología que haga partícipe a todo el alumnado sin exclusiones.

En este orden de consideraciones, proponemos una serie de indicaciones básicas sobre la metodología a incluir en una programación didáctica:

1. Apoyarse en las decisiones aprobadas para todo el centro en los órganos de coordinación docente. En este sentido es muy importante el trabajo conjunto en seminario o en grupos de trabajo.

2. Reflexionar sobre el significado del aprendizaje competencial y la contribución de la adquisición de las competencias específicas de un área o materia en la adquisición de las competencias clave y el perfil de salida de la enseñanza básica. De esta manera las estrategias metodológicas jugarán un papel esencial en el diseño de las diferentes situaciones de aprendizaje.

3. Tener en cuenta la diversidad existente en el aula de acuerdo con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje y la atención a las individualidades del alumnado. Se intentará eliminar las barreras existentes para el aprendizaje y que el alumnado pueda según sus posibilidades integrarse en el grupo aula.

3.2.3. SITUACIONES DE APRENDIZAJE

La actual ley educativa no hace referencia a las situaciones de aprendizaje en su articulado, sino que son los respectivos Reales Decretos de enseñanzas mínimas de las distintas etapas quienes realizan una definición al respecto, definiéndose como: "*situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas*".

Con respecto a su diseño se debe tener en consideración primordial lo siguiente:

→ **Justificación de la Situación de Aprendizaje:** Se trata de explicar los motivos que nos llevan a diseñar la situación de aprendizaje. En la explicación debemos explicitar cómo la situación de aprendizaje va a contribuir a la adquisición y desarrollo de las competencias clave y competencias específicas con las que está relacionada.
→ **Contenido:** En una situación de aprendizaje competencial se concretan y evalúan las experiencias de aprendizaje. Por ello, deben incluir tareas y actividades útiles y funcionales para el alumnado, si-

tuadas en contextos cercanos o familiares, significativos para este, que le supongan retos, desafíos, que despierten el deseo y la curiosidad por seguir aprendiendo.

→ **Atención a la diversidad:** La actual ley hace una referencia concreta al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como marco para abordar el obstáculo de los currículos inflexibles o "talla-única-para-todos". Al diseñar la situación de aprendizaje debemos tener en mente los tres principios que nos dirigen a una enseñanza personalizada:

- ↘ Proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje).
- ↘ Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje)
- ↘ Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje)

→ **Actividades:** La secuencia de actividades debe organizarse en función del aprendizaje que pretendamos conseguir, siguiendo una secuencia coherente que culmine en la propuesta de una tarea final. Las actividades han de ser variadas, contemplar los distintos niveles de dominio de los procesos cognitivos y estar graduadas según su complejidad. Siguiendo los principios fundamentales descritos por M. David Merrill (2009), la secuencia de actividades debe seguir los siguientes pasos:

1. Describir con detalle la experiencia de aprendizaje final y los desempeños del alumnado – tarea, proyecto, problema, etc.- (centralidad de la tarea).
2. Partir de los conocimientos reales del alumnado incluyendo actividades o situaciones significativas que sirvan para orientarlos hacia los nuevos aprendizajes (activación).
3. Proporcionar modelos de conceptos y procesos mediante recursos adecuados e instrucciones claras (demostración).
4. Programar actividades suficientes para que el alumnado domine rutinas (aplicación controlada) y ensaye procesos más complejos (aplicación situada en el contexto de la tarea propuesta).
5. Programar actividades de reflexión sobre el qué y el cómo se ha aprendido (metacognición) y actividades que permitan demostrar la adquisición efectiva del aprendizaje (integración). En este momento de la secuencia pueden plantearse actividades de autoevaluación y coevaluación.

3.3.

Ejemplificaciones

I. Coordina Grupo Atlántida

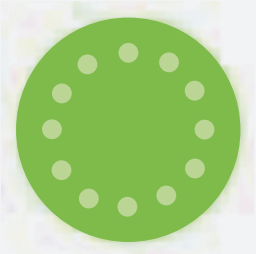
Introducción

Se presentan ahora diferentes ejemplificaciones de trabajos de docentes del Grupo de Investigación Atlántida, de Valencia, referidas a Situaciones de Aprendizaje, y Programaciones, en las etapas de primaria y Secundaria. De 3.3.1 a 3.3.4.

3.3.1. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE DE 3º DE PRIMARIA: "EXTINCIÓN DE LAS ESPECIES": DISCIPLINAR CMNSC

Autoría: José Ignacio Madalena Calvo.

ETAPA-NIVEL-ASIGNATURA	✓ **3º EDUCACIÓN PRIMARIA** ✓ **MATERIA:** CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL ✓ **TEMPORALIZACIÓN**: 12 SESIONES. TERCER TRIMESTRE
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	Con frecuencia aparecen noticias que advierten sobre el peligro de la desaparición de especies animales y con ello la destrucción de ecosistemas. Es necesario implicarse en la defensa ambiental a través de la sensibilización sobre este problema en diferentes ámbitos. En este caso del entorno escolar y de localidad o barrio. DUA. 7.1
JUSTIFICACIÓN DE SU RELEVANCIA	En la actualidad se estima que hay 1 millón de especies en peligro de extinción. Se trata de un declive dramático que ha hecho que los científicos comiencen a hablar de la sexta extinción con la particularidad, frente a otros momentos de la historia de la Tierra, de su aceleración atribuida a la acción humana en su ambición de aprovechamiento económico de todos los ecosistemas terrestres. Esta amenaza de desaparición y de pérdida de biodiversidad está poniendo en serio peligro los fundamentos de nuestras economías, medios de vida, seguridad alimentaria, salud y calidad de vida en todo el mundo. Es necesario que las nuevas generaciones tomen conciencia de este desafío que esrecogido en el ODS 15. El desafío exige actuaciones a nivel local y global. **DUA 7.2**
COMPORTAMIENTO QUE SE DESEA GENERAR O MODIFICAR	Cuestionar ciertos hábitos de consumo y uso social de recursos de ecosistemas y desarrollar otros sostenibles para evitar su degradación manifestada en la extinción de especies endémicas. **DUA 3.4**

PRÁCTICA SOCIAL	Campaña de divulgación para sensibilizar sobre un problema ambiental relevante. DUA 3.4
PRODUCTO O PRODUCTOS	A lo largo de la secuencia de actividades que configuran la situación de aprendizaje se presentarán 3 posibles productos: → Elaboración de un mapa conceptual sobre las causas de la extinción de especies. → Elaboración de una serie de mapas interactivos para sensibilizar a la comunidad educativa sobre el peligro de extinción en el que se encuentran algunas especies a partir de ejemplos que sean significativos. → El otro producto consiste en la creación de un póster o infografía donde se recojan propuestas para conservar el equilibrio ambiental y evitar la extinción de especies o ponerlas en peligro. DUA 8.2
O.D.S  GREEN COMP 	**ODS nº15 "Vida ecosistemas terrestres"**  Gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras, detener la pérdida de biodiversidad **ODS nº 17 "Alianzas para lograr objetivos"**  Fomentar y promover la constitución de alianzas eficaces en las esferas pública y de la sociedad civil para mejorar la coherencia de las políticas para el desarrollo sostenible basándose en datos oportunos, fiables yde calidad. **Greem Comp nº 1 "Incorporar valores de sostenibilidad" para reconocer que los humanos son parte de la naturaleza, respetar las necesidades de las otras especies y de la propia naturaleza para restaurar y regenerar ecosistemas saludables y resilientes** **Greem Comp** nº 4. **"Actuar para la sostenibilidad" p**ara actuar por el cambio colaborando con otros DUA 7.2
FOCO LINGÜÍSTICO:	Biodiversidad. DUA 2.1, 2.2
MEDIDAS DE RESPUESTA PARA LA INCLUSIÓN (Seleccionar según características y necesidades del alumnado del grupo)	
MEDIDAS UNIVERSALES **Nivel 2** **(Dirigidas a todo el alumnado del grupo)**	→ Accesibilidad física, sensorial, cognitiva y emocional → Organización de actividades colectivas que fomenten el trabajo en equipo y los grupos cooperativos. → Metodologías activas (ABP, ApS, estaciones de aprendizaje, grupos interactivos, etc.) → Programación multinivel → Codocencia (dos profesores/as en el aula) → Aplicación de las pautas DUA a las actividades y materiales → Otras

MEDIDAS PERSONALIZADAS **Nivel 3**	→ Accesibilidad con medios comunes (TIC, lectura fácil, audio descripciones, subtitulado, etc.) → Adecuación personalizada de la programación de aula (materiales, actividades, instrumentos de evaluación, productos finales) → Refuerzo pedagógico → Enriquecimiento → Enseñanza intensiva de las lenguas de aprendizaje para el alumnado de nueva incorporación → Otras
MEDIDAS ESPECIALIZADAS **Nivel 4**	→ Accesibilidad con medios específicos (emisora FM, teclados adaptados, modelos en relieve, etc.) → Flexibilización → Programas específicos para el aprendizaje de la lectura y la escritura → Programas específicos para la adquisición y el uso funcional de la comunicación, el lenguaje y el habla → Adaptaciones Curriculares Individuales Significativas → Apoyo dentro del aula del profesorado especializado PT/AL (codocencia) → Otras

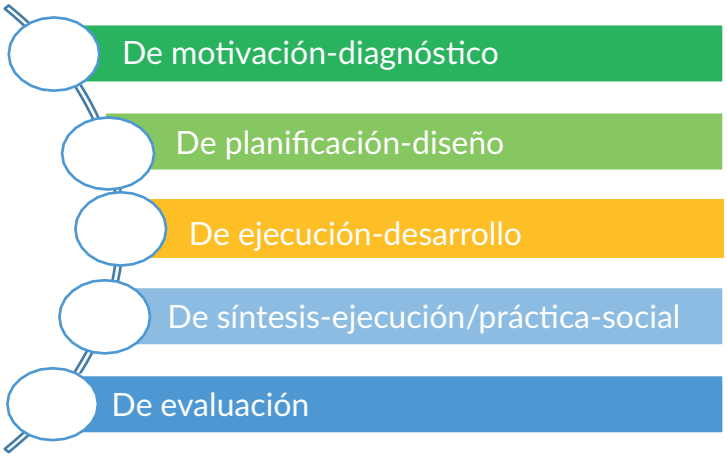
1 REFERENTE CURRICULAR RD 157/2022

¿Por qué se extinguen las especies?					
CONCRECIÓN CURRICULAR					
PERFIL DE SALIDA	**COMPETENCIA ESPECÍFICA**	**CRITERIOS DE EVALUACIÓN**	**SABERES BÁSICOS**	**ACTIVIDADES**	**EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**
CCL3, STEM4, CD1, CD2, CD3, CD4, CD5, CCEC4.	**CE.1** Utilizar dispositivos y recursos digitales de forma segura, responsable y eficiente, para buscar información, comunicarse y trabajar de manera individual, en equipo y en red, y para reelaborar y crear contenido digital de acuerdo con las necesidades digitales del contexto educativo.	**1.1.** Utilizar dispositivos y recursos digitales, de acuerdo con las necesidades del contexto educativo de forma segura, buscando información, comunicándose y trabajando de forma individual y enequipo, reelaborando y creando contenidos digitales sencillos.	***Bloque B.1. Digitalización del entorno personal deaprendizaje.*** → Dispositivos y recursos digitales de acuerdo con lasnecesidades del contexto educativo. → Estrategias de búsquedas guiadas de información segurasy eficientes en internet (valoración, discriminación, selección y organización	Actividades 3, 4, 5, 6, 7	**Actividad de evaluación:** Observación delproceso de búsqueda, registro con el apoyo de preguntas y organización de la información mediante un mapa conceptual. **Instrumento:** Lista de cotejo

STEM3, STEM4, CD5, CPSAA3, CPSAA4, CPSAA5, CE1, CE3, CCEC4	**CE.2** Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas, utilizando diferentes técnicas, instrumentos y modelos propios del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos y fenómenos que ocurren en el medio natural, social y cultural.	**2.1**. Formular preguntas y realizar predicciones razonadas, demostrando curiosidad por el medio natural, social y cultural cercano. **2.4** Proponer posibles respuestas a las preguntas planteadas, a través dela interpretación de la información y los resultados obtenidos, comparándolos con las predicciones realizadas. **2.5.** Presentar los resultados de las investigaciones en diferentes formatos, utilizando lenguaje científico básico y explicando los pasosseguidos. **2.4** Proponer posibles respuestas a las preguntas planteadas, a travésde la interpretación de la información y los resultados obtenidos, comparándolos con las predicciones realizadas. **2.5.** Presentar los resultados de las investigaciones en diferentes formatos, utilizando lenguaje científico básico y explicando los pasosseguidos.	***Bloque A. Iniciación en la actividad científica.*** → Procedimientos de indagación adecuados a las necesidades de la investigación (observación en el tiempo,identificación y clasificación, búsqueda de patrones, creación de modelos, investigación a través de búsqueda de información, experimentos con control de variables...). → Vocabulario científico básico relacionado con las diferentes investigaciones. → Fomento de la curiosidad, la iniciativa y la constancia en larealización de las diferentes investigaciones. → La importancia del uso de la ciencia y la tecnología para ayudar a comprender las causas de las propias acciones, tomar decisiones razonadas y realizar tareas de forma más eficiente.	Actividades 1, 2, 7 y 9 (se tienen en cuenta todas lasanteriores)	**Actividad de evaluación**: Reflexión sobre el proceso de indagación seguido mediante un informe. Se les darán pautas sobre las fases metodológicas que han seguido para comprobar si las identifican ysi reconocen el sentido de cada acción. **Instrumento**: Informe sobre el proceso deindagación con pautas. También se puedeusar un diario de clase donde anotan cadasesión qué y cómo se hizo en la anterior, para qué y cómo se ha de continuar.

STEM1, STEM2, STEM4, STEM5, CD1, CC4, CE1, CCEC1.	**CE.5** Identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio natural, social y cultural, analizando su organización y propiedades y estableciendo relaciones entre los mismos, para reconocer el valor del patrimonio cultural y natural, conservarlo, mejorarlo y emprender acciones para suuso responsable	**5.1**. Identificar las características, la organización y las propiedades de los elementos del medio natural, social y cultural a través de la indagación y utilizando las herramientas y procesos adecuados. **5.2**. Identificar conexiones sencillas entre diferentes elementos del medio natural social y cultural mostrando comprensión de las relaciones que se establecen. **5.3.** Proteger el patrimonio natural y cultural y valorarlo como un bien común, adoptando conductas respetuosas para su disfrute y proponiendo acciones para su conservación y mejora.	*Bloque A.2. La vida en nuestro planeta.* → Los reinos de la naturaleza desde una perspectiva generale integrada a partir del estudio y análisis de las características de diferentes ecosistemas. → Características propias de los animales que permiten su clasificación y diferenciación en subgrupos relacionados con su capacidad adaptativa al medio: obtención de energía, relación con el entorno y perpetuación de la especie.	Actividades 3, 4, 5, 6, 7 y 8	**Actividad de evaluación**: Obtener información a partir de diversas fuentes, conceptualizar los hechos estudiados, buscarinterrelaciones propias de algunos ecosistemas así como la relación de causas yconsecuencias de los procesos de extinción de especies animales. **Instrumentos**: Prueba cognitiva a partir de un estímulo sencillocon preguntas. Rúbrica para evaluar los dos productos finales
CCL5, STEM2, STEM5, CPSAA4, CC1, CC3, CC4, CE1.	**CE.6** Identificar las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, desde los puntosde vista social, económico, cultural, tecnológico y ambiental, para mejorar la capacidad de afrontar problemas, buscar soluciones y actuar de manera individual y cooperativa en su resolución, y para poner en práctica estilos de vida sostenibles y consecuentes con el respeto, el cuidado y la protección de las personas y del planeta.	**6.1**. Identificar problemas ecosociales, proponer posibles soluciones y poner en práctica estilos de vida sostenible, reconociendo comportamientos respetuosos de cuidado, corresponsabilidad y protección del entorno y uso sostenible de los recursos naturales, y expresando los cambios positivos y negativos causados en el medio por la acción humana.	*Bloque A.2. La vida en nuestro planeta.* → Relación del ser humano con los ecosistemas para cubrir las necesidades de la sociedad. Ejemplos de buenos y malos usos de los recursos naturales de nuestro planeta ysus consecuencias. *Bloque C.4. Conciencia ecosocial.* → La transformación y la degradación de los ecosistemas naturales por la acción humana. Conservación y protección de la naturaleza. El maltrato animal y su prevención.	Actividades 3,4, 5, 6, 7 y 8	

2 SECUENCIA DE ACTIVIDADES Diseño de la situación de aprendizaje



TIPO DE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	REFERENCIA DUA
DE MOTIVACIÓN-EXPLORAR IDEAS PREVIAS **¿Qué sabemos?**	**ACTIVIDAD 1** **P**lanteamiento de una puesta en común para plantearse hipótesis y preguntas sobre las causas de la extinción de especies tras haber observado un fragmento dedocumental que hable sobre la extinción de las especies. También se puede usar un dossier de titulares de prensa. Para ayudar a que se planteen estas preguntas e hipótesis se usará una técnica para generar ideas en torno a 3 cuestiones: ¿Por qué se extinguen los animales? ¿Es algo natural? ¿Es culpa de los seres humanos? ¿Por qué es importante este tema? Recursos documentales: el video https://www.nationalgeographic.com.es/naturaleza/animales-peligro-extincion-espana_14180 https://www.youtube.com/watch?v=7qjJtBKjgjs Dossier de noticias: https://www.noticiasturismorural.es/animales-peligro-extincion-espana/ igualdad, fundamentada en los resultados del estudio.	**DUA 8.1** *Utilización de modelos y herramientas para recabar información sobre las propias conductas.* **DUA 1.1, 1.2 y 1.3.** *Se ofrece, mediante vídeos, información multimodal como alternativa a la información auditiva y visual.* **DUA 3.1.** *Respondiendo a preguntas sobre lo observado el alumnado expresa sus conocimientos previos* **DUA 8.3** *De este modo se fomenta la comunidad y la colaboración*
DE PLANIFICACIÓN-DISEÑO **¿Qué vamos a hacer?** **¿Cómo nos organizamos?**	**ACTIVIDAD 2** Elaboración un pequeño guion o proyecto de trabajo: ¿Qué queremos averiguar? ¿Qué pensamos sobre las causas de este hecho? ¿Qué vamos a hacer con lo queaverigüemos? ¿cómo lo vamos a usar y con qué fin? Esta actividad tendrá como recurso un esquema gráfico que permita visualizar la organización de las preguntas y sus conexiones..	**DUA 8.1** *Con apoyo de la reflexión colectiva se identifican los sesgos que permitirán consensuar las metas y objetivos de la investigación* **DUA 9.1.** *Promover expectativas y creencias que optimizan lamotivación.* **DUA 6.1.** *El esquema organizado en fases anticipará de forma ordenadala consecución de las metas.* **DUA 3.3.** *Proporcionando esquemas que guían la ejecución del procedimiento de recogida de los datos (papel)*

DE DESARROLLO: ¿Qué información necesitamosy cómo vamos a obtenerla?	**ACTIVIDAD 3** Búsqueda, obtención y organización de la información necesaria para conocer el hecho de la extinción de especies a lo largo de la historia del planeta. Lapregunta motivadora o desafío sería: ¿estamos ante la 5ª extinción? Para ello se usarán varios documentos adaptados en cuanto a vocabulario y estructuras textuales y sintácticas sencillas y en cuanto al soporte gráfico.	**DUA 2.1.** *Se clarifica de forma precisa el vocabulario básico (conceptual) y los símbolos que aparecen en la unidad.* **DUA 2.2.** *Clarificar sintaxis y estructura* **DUA 2.5.** *Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios* **DUA 3.2** *Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales.* **DUA 3.3.** *Proporcionando esquemas que guían la ejecución del procedimiento de recogida de los datos (papel)* **DUA 6.2.** *Creación de una comisión responsable de la gestión del proyecto como apoyo a la planificación y al desarrollo de estrategiaseficaces.*
DE DESARROLLO: ¿Ha ocurrido lo mismo en elpasado?	**ACTIVIDAD 4** Estudio de algunos casos de extinción (o casi) a lo largo de la historia de algunas especies como dinosaurios, los dodos, los bisontes. Esta actividad se hace engrupo. Cada uno estudia un caso a partir de una documentación adaptada (en cuanto a léxico, sintaxis, resaltado de ideas importantes o apartados que expliciten la organización de la información) y una ficha para organizar la información y poder luego compartirla y contrastarla con los demás grupos.	**DUA 2.1.** *Se clarifica de forma precisa el vocabulario básico (conceptual) y los símbolos que aparecen en la unidad.* **DUA 2.2.** *Clarificar sintaxis y estructura* **DUA 2.5.** *Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios* **DUA 5.1.** *Utilizar múltiples medios de comunicación* **DUA 8.3** *De este modo se fomenta la comunidad y la colaboración*
DE DESARROLLO: ¿Qué relación tiene con lasacciones humana?	**ACTIVIDAD 5** Análisis de la acción humana y la destrucción de hábitats a partir de noticias de medios de comunicación (audiovisual y escrita) y textos expositivos de finalidaddivulgativa. Algunas preguntas para generar curiosidad: Qué pasa cuando los humanos invaden un hábitat: las enfermedades víricas letales: ébola, COVID	**DUA 5.1.** *Utilizar múltiples medios de comunicación* **DUA 6.2,** *Apoyar la planificación y el desarrollo de las estrategias* **DUA 6.3** *Facilitar la gestión de la información.*
DE DESARROLLO: ¿Qué podemos hacer?	**ACTIVIDAD 6** Análisis de la acción humana y la proteccionista. Cada grupo explora diversas opciones: → Recuperación de especies. ¿Es posible revivir a los dinosaurios? Verdad y mentira de *Jurasic Park*. → La creación de parques naturales. Conocer algún parque natural próximo (bien visitándolo, bien con la información que haya en su web). → Parques zoológicos y los grandes acuarios. Conocer algún parque natural próximo (bien visitándolo, bien con la información que haya en su web). → Tener mascotas protege de la extinción (animales domésticos y salvajes) → Normas de protección de especies: ¿se puede proteger a una especie depredadora para salvar el ecosistema (el caso polémico del lobo)?	**DUA 2.1.** *Se clarifica de forma precisa el vocabulario básico (conceptual) y los símbolos que aparecen en la unidad.* **DUA 2.2.** *Clarificar sintaxis y estructura* **DUA 2.5.** *Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios* **DUA 8.3** *Fomentar la colaboración y la comunidad*

	Cada grupo dispondrá de una documentación específica adaptada (en cuanto a léxico, sintaxis, resaltado de ideas importantes o apartados que expliciten la organización de la información) y una serie de preguntas para explorar la información. Las conclusiones se organizarán en torno a una ficha común que sirva para debatir sobre las diversas opciones.	
DE SÍNTESIS- **¿Qué hemos aprendido?** **¿Qué es lo importante?**	**ACTIVIDAD 7** Elaboración un mapa conceptual sobre las causas de la extinción de especies animales. Se puede usar la aplicación *Cmaps Tools* u otros programas más visuales.	**DUA 2.5.** *Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios* **DUA 5.2** *Se proponen múltiples formas y herramientas para la organización de la información y el cálculo de parámetros.* **DUA 3.4** *Refuerzo de la transferencia y generalización de los resultados de la investigación a situaciones de la vida cotidiana del alumnado haciendo que se evidencie el cambio comprensivo y comportamental.*
COMUNICACIÓN PRÁCTICA SOCIAL: **¿Qué vamos a comunicar?**	**ACTIVIDAD 8** Se proponen dos opciones: **OPCIÓN 1** Qué especies están en peligro: Elaboración de un mapa interactivo con imágenes de animales situados geográficamente a partir de un modelo. La fuente dereferencia son los resultados de una de las actividades anteriores. Se puede hacer con Genially. Se mostrarán ejemplos para crear un modelo. https://www.agenciasinc.es/var/ezwebin_site/storage/images/media/images/mapa-felinos_6712/5356056-1-eng-GB/Mapa-felinos_671_image800_.jpg A partir del análisis del modelo se puede crear una plantilla para describir la situación de cada especie que se quiera ejemplificar. **OPCIÓN B:** Elaboración de un poster o infografía donde se hagan propuestas de carácter conservacionista. La base para realizarlo está en la actividad. La fuente de referencia son los resultados de una de las actividades anteriores. Cada grupo puede hacer la suya o hacer una general donde se ensamblen las infografías decada grupo.	**DUA 3.4** *Refuerzo de la transferencia y generalización de los resultados de la investigación a situaciones de la vida cotidiana del alumnado haciendo que se evidencie el cambio comprensivo y comportamental inmediato y a medio plazo.* **DUA 8.2.** *Variar los niveles de exigencia y los recursos para optimizar los desafíos.* **DUA 5.2** *Se proponen múltiples formas y herramientas para la organización de la información y el cálculo de parámetros.* **DUA 6.4** *Aumento de la capacidad para hacer el seguimiento de los aprendizajes adquiridos y su consolidación por parte de todos los participantes a corto y medio plazo.*
DE EVALUACIÓN: ¿Qué *hemos aprendido?* ¿Cómo *lo hemos hecho?*	**La evaluación** se realiza de forma continua a lo largo de las actividades con el fin de orientar el aprendizaje. Finalmente, se valoran los desempeñosdemostrados en la realización de las actividades de síntesis y comunicación (concretadas en los productos)	**DUA 5.3.** *Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y ejecución.* **DUA 8.2.** *Variar los niveles de exigencia y los recursos para optimizar los desafíos.* **DUA 8.4** *Utilizar el feedback orientado hacia la maestría en una tarea.* **DUA 9.3** *Desarrollar la autoevaluación y la reflexión*

3 INSTRUMENTOS

EJEMPLO de rúbrica

Referentes: competencias específicas 1, 2, 5 y 6

- → **1.1.** Utilizar dispositivos y recursos digitales, de acuerdo con las necesidades del contexto educativo de forma segura, buscando información, comunicándose y trabajando de forma individual y en equipo, reelaborando y creando contenidos digitales sencillos.
- → **2.4** Proponer posibles respuestas a las preguntas planteadas, a través de la interpretación de la información y los resultados obtenidos, comparándolos con las predicciones realizadas.
- → **5.1.** Presentar los resultados de las investigaciones en diferentes formatos, utilizando lenguaje científico básico y explicando los pasos seguidos.
  Identificar conexiones sencillas entre diferentes elementos del medio natural social y cultural mostrando comprensión de las relaciones que se establecen.
- → **5.2.** Proteger el patrimonio natural y cultural y valorarlo como un bien común, adoptando conductas respetuosas para su disfrute y proponiendo acciones para su conservación y mejora.
- → **6.1.** Identificar problemas ecosociales, proponer posibles soluciones y poner en práctica estilos de vida sostenible, reconociendo comportamientos respetuosos de cuidado, corresponsabilidad y protección del entorno y uso sostenible de los recursos naturales, y expresando los cambios positivos y negativos causados en el medio por la acción humana.

RÚBRICA CREACIÓN DE UNA INFOGRAFÍA

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN: ELABORACIÓN de un póster o infografía donde se recojan propuestas para conservar el equilibrio ambiental y evitar la extinción de especies o ponerlas en peligro.

Se trata de una actividad que se realiza al final del proyecto de indagación en pequeño grupo. Esta actividad compleja conlleva una fase previa de planificación en la que el alumnado ha partido de una plantilla elaborada tras una puesta en común para organizar la información y un listado de ideas para ser mostradas. A partir de ahí cada grupo ha concretado su propuesta. Lo que ahora se valúa es el producto resultante en cuya elaboración el alumnado ha de mostrar el grado de desarrollo de algunos desempeños relacionados, principalmente, con la competencia STEM, CD, CCL y CC

ASPECTOS A VALORAR	EXCELENTE NIVEL DE DESEMPEÑO	BUEN NIVEL DE DESEMPEÑO	NIVEL BÁSICO	NIVEL NO DESARROLLADO
El póster está bien estructurado desde el punto de vista comunicativo	El póster está bien estructurado de acuerdo con la planificación. Los textos elaborados son legibles y coherentes. Utiliza varios formatos de representación de la información: dibujos, fotos, textos que facilitan la accesibilidad visual y cognitiva.	El póster sigue la estructura planificada con una buena distribución de la información que es bastante legible y coherente. Solo utiliza dos formatos de representación.	En el poster se reconoce a grandes rasgos la estructura planificada. Los textos son sencillos, poco elaborados. La variedad de recursos expresivos es limitada o está descompensada (demasiado texto en relación con imágenes o viceversa)	No se ha tenido en cuenta la estructura que se ha planificado. La información aparece de forma caótica que dificulta la comprensión de su mensaje

La selección de ejemplos, imágenes,noticies o documentos es relevante.	La selección de la información es relevante para argumentar las propuestas para conseguir el equilibrio ambiental centrándose en la conservación de la biodiversidad. Se han incluido diversos documentos (tomados de diversas fuentes o propios) ilustran y fundamentan las propuestas haciendo referenciaexplícita a varias causas y consecuencias	La selección de información y de imágenes se adecuada. Los ejemplos contribuyen a comprender las propuestas dirigidas a conservar la biodiversidad. Estas propuestas tienen cierta complejidad y relacionan causas y consecuencias	La selección de información es parcialmente correcta. La cantidad de documentos aportados es limitada y algunas imágenes no son adecuadas. La información es sencilla, conpocos ejemplos y las propuestas tienden a basarse en razonamientos monocausales.	La selección dela información es poco relevante, anecdótica. Las ideas no están bien articuladas y las propuestas no son coherentes con el conocimiento sobre losfactores que ponen en peligro los ecosistemas y la biodiversidad..
El trabajo en grupo ha sido efectivo	Todos los miembros del grupo han desarrollado su rol con responsabilidad, han contribuir a crear un buen ambiente de trabajo y se han resuelto posibles conflictos dialogando. Ha habido una interacción positiva y constante. Todos han contribuir a hacer mejor el trabajo aportante ideas y haciendo críticas para enriquecerlo.	El nivel de interacción y colaboración ha sido adecuado y se han asumido los roles asignados. La participación en algún momento ha sido desigual, aunque los posibles conflictos han sido solucionados con la intervención del docente.	La colaboración no ha sido equilibrada. Alguna persona ha participado poco o el grupo se ha dividido para hacer las partes del cartel con poca coordinación. Con frecuencia el ambiente del grupo ha perjudicado el nivel de atención.	La colaboración apenas ha existido. Ha habido pocas interacciones centradas en el trabajo. Los conflictos internos han perjudicado seriamente los resultados.
Se han utilizado las herramientas digitales de forma adecuada.	Se ha hecho un uso efectivo de las herramientas digitales con la ayuda del docente. Se ha usado algunos de los recursos del procesador de texto para revisar la ortografía o dar formato), el uso de imágenes obtenidas en la web y el uso asistidode una herramienta sencilla para elaborar carteles o infografías a partir de una plantilla dada.	Se ha hecho un uso bastante efectivo de algunas herramientas digitales como el procesador de texto para revisar la ortografía y dar formato, traducción de termas). Se ha sabido obtener e introducir imágenes obtenidasen la web. El aspecto de las diapositivas es bastante correcto (equilibrio entre la cantidad de texto y las imágenes, tipografía de los títulos)	Se ha hecho un uso poco efectivo de algunas herramientas digitales como el procesador de texto para revisar la ortografía. Ha mostrado dificultades para obtener y copiar imágenes de la web. El aspecto de las diapositivas tiene errores: desequilibrio entre la cantidad de texto y las imágenes, tipografía de los títulos incoherente.	No se ha hecho un uso efectivo de algunasherramientas digitales como el procesadorde texto para revisar la ortografía o dar formato). Ha mostrado dificultades para obtener imágenes. El aspecto de la imagengeneral se percibe como desordenado (textos muy largos, imágenes pequeñas, tipografía incoherente)

ANEXO FOCO LINGÜÍSTICO

- → Características
- → Frase o sentencia
- → Definición
- → Sinónimos
- → Imagen
- → No ejemplo

BIODIVERSIDAD	
Características La biodiversidad incluye la variedad de seres vivos, de ecosistemas y variedad genética. La biodiversidad es el resultado de la evolución de los seres vivos y del medio a lo largo de millones de años.	**Frase o sentencia** La biodiversidad representa la riqueza y la variedad de la vida. Durante milenios ha hecho posible el desarrollo de la humanidad y es una fuente potencial para hacer frente a desafíos futuros.
Definición La biodiversidad es la variedad de seres vivos que existen en la Tierra y las relaciones que establecen entre sí y con el medio natural que los rodea. La biodiversidad incluye todas las formas de vida: animales, plantas, hongos y microorganismos.	**Sinónimos** Diversidad biológica, diversidad de formas de vida, variedad de seres vivos
Imagen https://www.goconqr.com/ficha/14361688/ecosistemas IMAGEN A ELEGIR	**No ejemplo** En determinados espacios, la acción humana ha reducido la biodiversidad al destruir ecosistemas o a eliminar directamente a ciertas especies animales o vegetales que se consideran dañinas para desarrollar determinadas actividades humanas. Ejemplos de ello son la destrucción de bosques en la Amazonia o el exterminio de especies animales cazadas en exceso. https://web.ins.gob.pe/es/prensa/noticia/la-perdida-de-la-biodiversidad-afecta-la-salud-de-los-peruanos IMAGEN A ELEGIR

3.3.2. PROPUESTA PEDAGÓGICA, PROGRAMACIÓN ANUAL Y SITUACIÓN DE APRENDIZAJE "DE CHICOS O DE CHICAS" 3º ESO

Autoría: Sergio Requena Sarría y Esperanza García Morales.

Justificación

El departamento ha decidido para el presente curso combinar tareas sencillas y tareas desarrolladas con secuencias didácticas más complejas, temporalizadas como se muestra en la siguiente tabla.

	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS					
	Cocina	**GEOGEBRA**	**Modelizar**	**SIMULAR**	**Criptografias**	**ENCUESTAS**
CE1		X	X	X		X
CE2		X	X	X		X
CE3			X	X		
CE4		X	X	X		
CE5	X	X	X	X	X	X
CE6	X		X	X	X	
CE7		X	X	X	X	X
CE8				X	X	X
CE9	X	X	X	X	X	X
CE10		X		X		X

SABERES BÁSICOS						
BLOQUES CONTENIDO	**1º TRIMESTRE**		**2º TRIMESTRE**		**3º TRIMESTRE**	
	Sencilla	**ABRP**	**Sencilla**	**ABP**	**Sencilla**	**ApS**
Numérico	Cocina	-	-	-	-	-
De la medida	-	-	-	SIMULAR	-	-
Espacial	-	GEOGEBRA	-	-	-	-
Algebraico	-	-	Modelizar	-	Criptografía	-
Estocástico	-	-	-	-	-	ENCUESTAS
Socioafectivo	Transversal con todo (añadiendo actividades en las secuencias didácticas)					

	MAPA ANUAL PARA LA EVALUACIÓN DE LOS DESEMPEÑOS ASOCIADOS A LAS COMPETENCIAS CLAVE																															
	DESCRIPTORES OPERATIVOS DE LAS COMPETENCIAS CLAVE																															
	CCL					**CP**			**STEM**					**CD**					**CPSAA**					**CE**			**CC**				**CCEC**			
SSAA	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4
Cocina									X	X	X		X		X	X		X	X			X	X		X	X				X	X			
GEOGEBRA					X			X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X		X	X		X	X		X			X
Modelizar	X								X	X	X	X	X	X	X	X		X	X			X	X		X	X			X	X	X			X
SIMULAR	X		X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X		X	X		X	X	X	X		X	X
Criptografías	X		X			X			X	X	X	X	X	X	X	X		X	X			X	X		X	X			X	X	X	X	X	X
ENCUESTAS	X		X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X		X	X		X	X	X		X	X	X

Medidas de respuesta para la inclusión

Todas las situaciones de aprendizaje se diseñan aplicando, a todas las actividades de la secuencia didáctica y a los materiales del alumnado, las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Para responder a las características y necesidades del alumnado que las requiere se aplican de forma personalizada o especializada las medidas de respuesta más adecuadas en cada caso. Estas pautas y medidas se indican en la programación de cada una de las situaciones de aprendizaje.

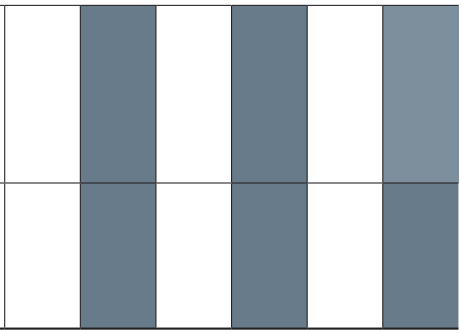
Situaciones de aprendizaje 3º ESO

1. Cocina (Almorzamos) como una tarea competencial sencilla. Organizar un almuerzo en el IES cocinando la misma receta para diferente número de personas (tortilla de patatas y coca del yogur). Elegir el almuerzo (tortilla y coca), conseguir las recetas, comprar los ingredientes y cocinar de forma que una tortilla y una coca sigan con exactitud las cantidades y medidas y el resto, aunque tenga la información, puede decidir no seguir la receta y fiarse de su intuición. Se cuenta con la ayuda de un cocinero para el grupo de control.	**4. Simular (Incendios)** como una tarea desarrollada con una secuencia metodológica de aprendizaje basado en proyectos (ABP). Programar un simulador de incendios basado en un autómata celular probabilístico. Se simularán situaciones de incendios reales y se analizará como matematizar la incertidumbre.
2. Geogebra (Diseñamos) como una tarea desarrollada con una secuencia metodológica de aprendizaje basado en la resolución de problemas (ABRP). A lo largo del curso se realizarán actividades en el entorno de trabajo online de geogebra. Las actividades irán dirigidas a utilizar el entorno de trabajo para diseñar logotipos, estructuras fractales y planos de reformas. Estas actividades también pueden formar parte de secuencias metodológicas ABP y ApS en colaboración con el departamento de tecnología o educación plástica y visual.	**5. Criptografias (Scape Room)** como una tarea competencial sencilla. Se utilizará el cifrado César y el algoritmo RSA para encriptar y descifrar mensajes. Se convertirá en juego (SCAPE ROOM) junto la resolución de ecuaciones y sistemas de ecuaciones.
3. Modelizar (Préstamos y más) como una tarea competencial sencilla. Actividades dirigidas a modelizar diferentes situaciones: (1) término general de una progresión en la simulación de un préstamo y (2) utilizando calculadoras gráficas y sensores obtener expresiones algebraicas para diferentes familias de funciones.	**6. Encuestas (De chicos o de chicas)** como una tarea desarrollada con una secuencia metodológica de aprendizaje servicio (ApS) en coordinación con la concejalía de igualdad del ayuntamiento de Carlet. Se elaborará una encuesta sobre estereotipos de género entre adolescentes de 16 años del municipio que posteriormente se pasará entre toda la población obteniendo un informe de resultados que se proporcionará a la concejalía para diseñar políticas municipales dirigidas a trabajar aquellos aspectos que el informe ponga de relevancia.

PROGRAMACIÓN ANUAL DE AULA

MATERIA: MATEMÀTICAS CURSO: 3º ESO GRUPO:							
PERFIL SALIDA	**COMPETENCIAS ESPECÍFICAS/CRITERIOS DE EVALUACIÓN**	**1R TRIMESTRE**		**2º TRIMESTRE**		**3R TRIMESTRE**	
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
STEM1, STEM2, STEM3, STEM4, CD2, CPSAA5, CE3, CCEC4.	**C_E1 Interpretar, modelizar y resolver problemas de la vida cotidiana y propios de las matemáticas, aplicando diferentes estrategias y formas de razonamiento, para explorar distintas maneras de proceder y obtener posibles soluciones.**						
	CREV1.1. Interpretar problemas matemáticos organizando los datos, estableciendo las relaciones entre ellos y comprendiendo las preguntas formuladas.						
	CREV1.2. Aplicar herramientas y estrategias apropiadas que contribuyan a la resolución de problemas.						
	E1.3. Obtener soluciones matemáticas de un problema, activando los conocimientos y utilizando las herramientas tecnológicas necesarias.						
STEM1, STEM2, CD2, CPSAA4, CC3, CE3.	**C_E2 Analizar las soluciones de un problema usando diferentes técnicas y herramientas, evaluando las respuestas obtenidas, para verificar su validez e idoneidad**						
	desde un punto de vista matemático y su repercusión global.						
	CREV2.1. Comprobar la corrección matemática de las soluciones de un problema.						
	CREV2.2. Comprobar la validez de las soluciones de un problema y su coherencia en el contexto planteado, evaluando el alcance y repercusión de estas desde diferentes perspectivas (de género, de sostenibilidad, de consumo responsable, etc.).						
CCL1, STEM1, STEM2, CD1, CD2, CD5, CE3.	**C_E3 Formular y comprobar conjeturas sencillas o plantear problemas de forma autónoma, reconociendo el valor del razonamiento y la argumentación, para generar nuevo conocimiento.**						
	CREV3.1. Formular y comprobar conjeturas sencillas de forma guiada analizando patrones, propiedades y relaciones.						
	CREV3.2. Plantear variantes de un problema dado modificando alguno de sus datos o alguna condición del problema.						
	3.3. Emplear herramientas tecnológicas adecuadas en la investigación y comprobación de conjeturas o problemas.						
STEM1, STEM2, STEM3, CD2, CD3, CD5, CE3.	**C_E4 Utilizar los principios del pensamiento computacional organizando datos, descomponiendo en partes, reconociendo patrones, interpretando, modificando y creando algoritmos, para modelizar situaciones y resolver problemas de forma eficaz.**						
	CREV4.1. Reconocer patrones, organizar datos y descomponer un problema en partes más simples facilitando su interpretación computacional.						
	E4.2. Modelizar situaciones y resolver problemas de forma eficaz interpretando y modificando algoritmos.						
STEM1, STEM3, CD2, CD3, CCEC1.	**C_E5 Reconocer y utilizar conexiones entre los diferentes elementos matemáticos, interconectando conceptos y procedimientos, para desarrollar una visión de las matemáticas como un todo integrado.**						
	CREV5.1. Reconocer las relaciones entre los conocimientos y experiencias matemáticas, formando un todo coherente.						
	CREV5.2. Realizar conexiones entre diferentes procesos matemáticos aplicando conocimientos y experiencias previas.						

STEM1, STEM2, CD3, CD5, CC4, CE2, CE3, CCEC1.	**C_E6 Identificar las matemáticas implicadas en otras materias y en situaciones reales susceptibles de ser abordadas en términos matemáticos, interrelacionando conceptos y procedimientos, para aplicarlos en situaciones diversas.**						
	CREV6.1. Reconocer situaciones susceptibles de ser formuladas y resueltas mediante herramientas y estrategias matemáticas, estableciendo conexiones entre el mundo real y las matemáticas y usando los procesos inherentes a la investigación: inferir, medir, comunicar, clasificar y predecir.						
	CREV6.2. Identificar conexiones coherentes entre las matemáticas y otras materias resolviendo problemas contextualizados.						
	CREV6.3. Reconocer la aportación de las matemáticas al progreso de la humanidad y su contribución a la superación de los retos que demanda la sociedad actual.						
STEM3, CD1, CD2, CD5, CE3, CCEC4.	**C_E7 Representar, de forma individual y colectiva, conceptos, procedimientos, información y resultados matemáticos, usando diferentes tecnologías, para visualizar ideas y estructurar procesos matemáticos.**						
	CREV7.1. Representar conceptos, procedimientos, información y resultados matemáticos de modos distintos y con diferentes herramientas, incluidas las digitales, visualizando ideas, estructurando procesos matemáticos y valorando su utilidad para compartir información.						
	CREV7.2. Elaborar representaciones matemáticas que ayuden en la búsqueda de estrategias de resolución de una situación problematizada.						
CCL1, CCL3, CP1, STEM2, STEM4, CD2, CD3, CE3, CCEC3.	**C_E8 Comunicar de forma individual y colectiva conceptos, procedimientos y argumentos matemáticos, usando lenguaje oral, escrito o gráfico, utilizando la terminología matemática apropiada, para dar significado y coherencia a las ideas matemáticas.**						
	CREV8.1. Comunicar información utilizando el lenguaje matemático apropiado, utilizando diferentes medios, incluidos los digitales, oralmente y por escrito, al describir, explicar y justificar razonamientos, procedimientos y conclusiones.						
	CREV8.2. Reconocer y emplear el lenguaje matemático presente en la vida cotidiana comunicando mensajes con contenido matemático con precisión y rigor.						
STEM5, CPSAA1, CPSAA4, CPSAA5, CE2, CE3.	**C_E9 Desarrollar destrezas personales, identificando y gestionando emociones, poniendo en práctica estrategias de aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje y adaptándose ante situaciones de incertidumbre, para mejorar la perseverancia en la consecución de objetivos y el disfrute en el aprendizaje de las matemáticas.**						
	CREV9.1. Gestionar las emociones propias, desarrollar el autoconcepto matemático como herramienta, generando expectativas positivas ante nuevos retos matemáticos.						
	CREV9.2. Mostrar una actitud positiva y perseverante, aceptando la crítica razonada al hacer frente a las diferentes situaciones de aprendizaje de las matemáticas.						

CCL5, CP3, STEM3, CPSAA1, CPSAA3, CC2, CC3.	**C_E10 Desarrollar destrezas sociales reconociendo y respetando las emociones y experiencias de los demás, participando activa y reflexivamente en proyectos en equipos heterogéneos con roles asignados, para construir una identidad positiva como estudiante de matemáticas, fomentar el bienestar personal y grupal y crear relaciones saludables.**	
	CREV10.1. Colaborar activamente y construir relaciones trabajando con las matemáticas en equipos heterogéneos, respetando diferentes opiniones, comunicándose de manera efectiva, pensando de forma crítica y creativa y tomando decisiones y realizando juicios informados.	
	CREV10.2 Participar en el reparto de tareas que deban desarrollarse en equipo, aportando valor, favoreciendo la inclusión, la escucha activa, asumiendo el rol asignado y responsabilizándose de la propia contribución al equipo.	

1R TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3R TRIMESTRE
1. COCINA (ALMORZAMOS) ODS 3, 12 2. GEOGEBRA (DISEÑAMOS) ODS 7, 9, 11, 17	3. MODELIZAR (PRÉSTAMOS) ODS 6,8, 11, 12 4. SIMULAR (INCENDIOS) ODS 1,13,14,15	5. CRIPTOGRAFIAS (SCAPE ROOM) ODS 5,10,16 6. ENCUESTAS (DE CHICOS O DE CHICAS) ODS 5,17

DE CHICOS O DE CHICAS

ETAPA-NIVEL-ASIGNATURA	✓ **3º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA** ✓ **MATERIA: MATEMÁTICAS** ✓ **TEMPORALIZACIÓN: MITAD DEL 3R TRIMESTRE**
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	Identificar los estereotipos de género entre los adolescentes del municipio de Carlet. Para ello, a partir de un modelo el alumnado elaborará una encuesta sobre estereotipos de género entre adolescentes de 16 años del municipio, que posteriormente se pasará entre toda la población obteniendo un informe de resultados que se proporcionará a la concejalía para diseñar políticas municipales dirigidas a trabajar aquellos aspectos que el informe ponga de relevancia. Esta situación de aprendizaje deriva en la organización de la unidad de programación siguiendo la secuencia didáctica de aprendizaje servicio (ApS). DUA. 7.1
JUSTIFICACIÓN DE SU RELEVANCIA	Las matemáticas nos ayudarán a aportar datos fiables para tomar decisiones en base a ellos y justificar las mismas **DUA 7.2**
COMPORTAMIENTO QUE SE DESEA GENERAR O MODIFICAR	Pretendemos actuar sobre los prejuicios derivados de los estereotipos de género con el objetivo de hacer que el alumnado tome conciencia de la influencia de los mismos sobre sus comportamientos cotidianos en diferentes contextos para ofrecerles la posibilidad de modificar o cambiar de forma reflexiva y autónoma. **DUA 3.4**

PRÁCTICA SOCIAL	Entrega y presentación del informe de resultados en un acto público a la concejalía de igualdad del ayuntamiento de Carlet. Irá acompañada de una dramatización de las situaciones asociadas a cada pregunta que representan los resultados del informe por parte del alumnado de los tres centros. Al acto estará invitada toda la comunidad escolar, familias y vecinos. DUA 3.4
PRODUCTO O PRODUCTOS	→ El producto final es la elaboración de un informe sobre estereotipos de género basado en datos estadísticos sobre los adolescentes de 16 años de la localidad de Carlet. Antes el alumnado elaborará como productos parciales vídeos para la observación de conductas y un Canva para su candidatura. DUA 8.2
O.D.S  GREEN COMP 	**ODS n °5 "Igualdad de género"**  Aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres, hombres, niños y niñas a todos los niveles. Destacando la responsabilidad compartida en el hogar, la familia y la participación en la vida política, económica y pública. **ODS nº 17 "Alianzas para lograr objetivos"**  Fomentar y promover la constitución de alianzas eficaces en las esferas pública y de la sociedad civil para mejorar la coherencia de las políticas para el desarrollo sostenible basándose en datos oportunos, fiables y de calidad. **GREEM COMP nº 4 "Actuar para la sostenibilidad"** Para actuar por el cambio colaborando con otros DUA 7.2
FOCO LINGÜÍSTICO:	Prejuicios, estereotipo, igualdad, género, investigación y alianzas. DUA 2.1, 2.2
MEDIDAS DE RESPUESTA PARA LA INCLUSIÓN (Seleccionar según características y necesidades del alumnado del grupo)	
MEDIDAS UNIVERSALES **Nivel 2** **(Dirigidas a todo el alumnado del grupo)**	→ Accesibilidad física, sensorial, cognitiva y emocional → Organización de actividades colectivas que fomenten el trabajo en equipo y los grupos cooperativos → Metodologías activas (ABP, ApS, estaciones de aprendizaje, grupos interactivos, etc.) → Programación multinivel → Docencia compartida (dos profesores/as en el aula) → Aplicación de las pautas DUA a las actividades y materiales → Otras
MEDIDAS PERSONALIZADAS **Nivel 3**	→ Accesibilidad con medios comunes (TIC, lectura fácil, audio descripciones, subtitulado, etc.) → Adecuación personalizada de la programación de aula (materiales, actividades, instrumentos de evaluación, productos finales) → Refuerzo pedagógico

	→ Enriquecimiento → Enseñanza intensiva de las lenguas de aprendizaje para el alumnado de nueva incorporación → Otras
MEDIDAS ESPECIALIZADAS **Nivel 4**	→ Accesibilidad con medios específicos (emisora FM, teclados adaptados, modelos en relieve, etc.) → Flexibilización → Programas específicos para el aprendizaje de la lectura y la escritura → Programas específicos para la adquisición y el uso funcional de la comunicación, el lenguaje y el habla → Adaptaciones Curriculares Individuales Significativas → Apoyo dentro del aula del profesorado especializado PT/AL (docencia compartida) → Otras

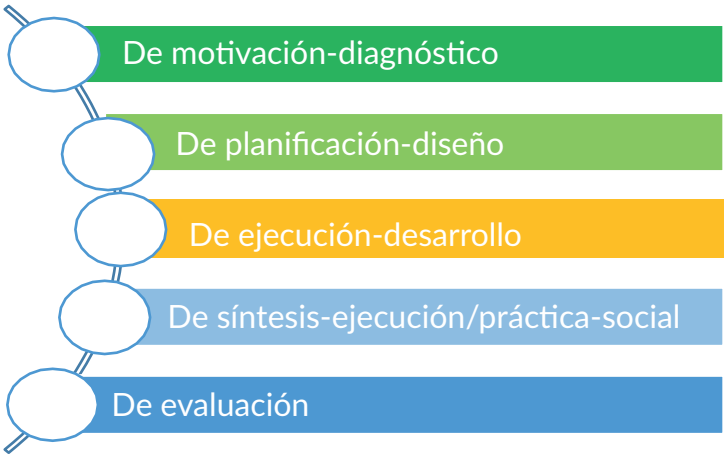
1 REFERENTE CURRICULAR RD 217/2022

"De chicos o de chicas"					
CONCRECIÓN CURRICULAR					
PERFIL DE SALIDA	**COMPETENCIA ESPECÍFICA**	**CRITERIOS DE EVALUACIÓN**	**SABERES BÁSICOS**	**ACTIVIDADES**	**EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**
STEM3 (ApS) CCL5 CP3 CPSAA 1,3 CC2,3	CE.10 Desarrollar destrezas sociales reconociendo y respetando las emociones y experiencias de los demás, participando activa y reflexivamente en proyectos en equipos heterogéneos con roles asignados, para construir una identidad positiva como estudiante de matemáticas, fomentar el bienestar personal y grupal y crear relaciones saludables.	10.1 Colaborar activamente y construir relaciones trabajando con las matemáticas en equipos heterogéneos, respetando diferentes opiniones, comunicándose de manera efectiva, pensando de forma crítica y creativa y tomando decisiones y realizando juicios informados.	*Bloque F. Sentido socioafectivo* Conductas empáticas y estrategias de gestión de conflictos Actitudes inclusivas y aceptación de la diversidad presente en el aula y en la sociedad.	Actividad 0	**Actividad de evaluación:** Elaboración de vídeos y preguntas asociadas al contenido del vídeo I**nstrumento:** Debate con un guion a partir de las preguntas que han aportado. Escala de observación sobre la participación e implicación en el debate.
		10.2 Participar en el reparto de tareas que deban desarrollarse en equipo, aportando valor, favoreciendo la inclusión, la escucha activa, asumiendo el rol asignado y responsabilizándose de la propia contribución al equipo.	*Bloque F. Sentido socioafectivo* Trabajo en equipo y toma de decisiones. Técnicas colaborativas para optimizar el trabajo en equipo y compartir y construir conocimiento matemático.	Actividad 1	**Actividad de evaluación**: Elaborar un Canva con las propuestas de cada candidatura a la comisión gestora municipal y defensa pública de la misma **Instrumento**: Guía de observación del Canva (Lista de cotejo). Rúbrica para la expresión oral.

STEM1 **STEM2** CD3,5 CC4 CE2,3 CCEC1	**CE.6** Identificar las matemáticas implicadas en otras materias y en situaciones reales susceptibles de ser abordadas en términos matemáticos, interrelacionando conceptos y procedimientos, para aplicarlos en situaciones diversas.	**6.1** Reconocer situaciones susceptibles de ser formuladas y resueltas mediante herramientas y estrategias matemáticas, estableciendo conexiones entre el mundo real y las matemáticas y usando los procesos inherentes a la investigación: inferir, medir, comunicar, clasificar y predecir.	***Bloque E. Sentido Estocástico*** Organización y análisis de datos Estrategias de recogida y organización de datos de situaciones de la vida cotidiana que involucran una sola variable. Diferencia entre variable y valores individuales.	Actividad 2	**Actividad de evaluación**: Selección de preguntas y respuestas para formar parte de la encuesta a partir de modelos de encuestas e infografías sobre estereotipos de género. **Instrumento**: Guía de observación del modelo de encuesta (Lista de cotejo). Rúbrica para la expresión escrita
STEM3 CD1,2,5 CE3 CCEC4 **STEM1** **STEM3** CD2,3 CCEC1	**CE.7** Representar, de forma individual y colectiva, conceptos, procedimientos, información y resultados matemáticos, usando diferentes tecnologías, para visualizar ideas y estructurar procesos matemáticos. (TIC) **CE.5** Reconocer y utilizar conexiones entre los diferentes elementos matemáticos, interconectando conceptos y procedimientos, para desarrollar una visión de las matemáticas como un todo integrado.	**6.1** Representar conceptos, procedimientos, información y resultados matemáticos de modos distintos y con diferentes herramientas, incluidas las digitales, visualizando ideas, estructurando procesos matemáticos y valorando su utilidad para compartir información. **6.2** Elaborar representaciones matemáticas que ayuden en la búsqueda de estrategias de resolución de una situación problematizada. **4.1** Reconocer las relaciones entre los conocimientos y experiencias matemáticas, formando un todo coherente. **4.2** Realizar conexiones entre diferentes procesos matemáticos aplicando conocimientos y experiencias previas.	Bloque E. Sentido Estocástico Gráficos estadísticos: representación mediante diferentes tecnologías (calculadora, hoja de cálculo, aplicaciones...) y elección del más adecuado. Medidas de localización: interpretación y cálculo con apoyo tecnológico en situaciones reales. Análisis e interpretación de tablas y gráficos estadísticos de variables cualitativas, cuantitativas discretas y cuantitativas continuas en contextos reales. Comparación de dos conjuntos de datos atendiendo a las medidas de localización y dispersión.	Actividades 3 y 4	**Actividad de evaluación**: Realización de tablas, gráficos estadísticos y cálculo de parámetros de centralización y dispersión (cuando corresponda) de forma manual para cada pregunta, acompañados de conclusiones por escrito sobre la información que representan. Utilización de la hoja de cálculo compartida de Google docs para introducir la información de las encuestas y por medio de las herramientas estadísticas que ofrece elaborar gráficas y conclusiones de la encuesta global. **Instrumento**: Prueba escrita para valorar la utilización de las técnicas de recuento, la elaboración de tablas de frecuencias y gráficos de

					barras, sectores y bigotes y cálculo de parámetros. Entrevista a los alumnos para observar y valorar el nivel de comprensión e interpretación de los resultados globales del estudio.
STEM 2 STEM 4 CCL1,3 CD2,3 CE3 CCEC3	CE 8 Comunicar de forma individual y colectiva conceptos, procedimientos y argumentos matemáticos, usando lenguaje oral, escrito o gráfico, utilizando la terminología matemática apropiada, para dar significado y coherencia a las ideas matemáticas.	7.1 Comunicar información utilizando el lenguaje matemático apropiado, utilizando diferentes medios, incluidos los digitales, oralmente y por escrito, al describir, explicar y justificar razonamientos, procedimientos y conclusiones.		Actividades 5 y 6	**Actividad de evaluación**: Elaboración de un informe estadístico siguiendo un modelo. Elaboración del guion para la participación en las dos partes del acto público. **Instrumento**: Guía de observación para valorar si el informe se ajusta al tipo de documento deseado (Lista de cotejo). Rúbrica para la expresión escrita. Rúbrica para la expresión oral.

2 SECUENCIA DE ACTIVIDADES Diseño de la SdA



TIPO DE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	REFERENCIA DUA
DE MOTIVACIÓN-DIAGNÓSTICO ***¿Qué sabemos?*** ***¿Qué necesitamos saber?*** **¿Necesidad *real del servicio?***	**ACTIVIDAD 1:** A partir de la observación de conductas en el IES sobre comportamientos diferenciadores entre chicas y chicos elaboran vídeos por grupos con ejemplos de las mismas. Cada vídeo va acompañado de preguntas para generar un debate al respecto. De esta forma el alumnado tiene la oportunidad de expresar sus opiniones y sus sentimientos frente a estos comportamientos para a través de la reflexión colectiva identificar prejuicios y estereotipos que los normalizan. A partir de nuestras conclusiones surge la necesidad de verificarlas con otros adolescentes del municipio y para ello deciden ponerse en contacto con los dos centros educativos del municipio (IES 9 d'Octubre i La Devesa School). De esta manera pretenden conseguir datos para afirmar o contradecir sus primeras impresiones. Paralelamente se preguntan si alguna institución local podría ofrecer datos sobre igualdad y estereotipos en la adolescencia. Y ante la no disponibilidad de esta información surge la iniciativa de aportar esos datos a través de una encuesta. De esta forma los tres centros y la concejalía de igualdad del ayuntamiento de Carlet acordamos la realización de un estudio estadístico para obtener información relevante y utilizarla para tomar decisiones en materia de igualdad, fundamentada en los resultados del estudio.	**DUA 8.1** *Utilización de modelos y herramientas para recabar información sobre las propias conductas.* **DUA 1.1, 1.2 y 1.3.** *Se ofrece, mediante vídeos, información multimodal como alternativa a la información auditiva y visual.* **DUA 3.1.** *Respondiendo a preguntas sobre lo observado el alumnado expresa sus conocimientos previos.* **DUA 8.1** *Con apoyo de la reflexión colectiva se identifican los sesgos que permitirán consensuar las metas y objetivos de la investigación.* **DUA 8.3** *De este modo se fomenta la comunidad y la colaboración.*
DE PLANIFICACIÓN-DISEÑO ***¿Qué vamos a hacer?*** ***¿Cómo nos organizamos?***	**ACTIVIDAD 2** De forma asamblearia cada centro elige a sus representantes (alumnado y profesorado) que se reunirán con los miembros de la concejalía designados para el servicio con la finalidad de establecer responsabilidades, provisión y gestión de recursos, espacios, calendario y aspectos matemáticos y estadísticos. Se creará una comisión permanente responsable de la toma de decisiones en todas las fases del servicio (comisión gestora) que proporcionará información relevante sobre el contenido y los aspectos organizativos de cada una de las fases del proyecto por medio de un esquema gráfico que las represente.	**DUA 7.2 y 7.1** *La participación de todos los miembros de la comunidad educativa y del municipio a través de representantes elegidos en asamblea asegura la relevancia, el valor y la autenticidad y permite la participación de todos en el diseño de actividades.* **DUA 8.3** *Se refuerza la comunidad y la colaboración.* **DUA 6.2.** *Creación de una comisión responsable de la gestión del proyecto como apoyo a la planificación y al desarrollo de estrategias eficaces.* **DUA 6.1.** *El esquema organizado en fases anticipará de forma ordenada la consecución de las metas.*

DE EJECUCIÓN-DESARROLLO: ***Diseñamos el cuestionario y recogemos la información***	**ACTIVIDAD 3:** A partir de modelos de encuestas, sobre estereotipos de género, cada centro trabajará con su alumnado la elaboración de un modelo propio. La comisión gestora acordará el modelo definitivo de entre los propuestos por cada centro y el procedimiento para la recogida en papel de los datos en actos simultáneos.	**DUA 2.1.** *Se clarifica de forma precisa el vocabulario básico (conceptual) y los símbolos que aparecen en la unidad.* **DUA 2.5 y 3.2** *Proporcionando modelos que sirvan como ejemplo del modelo propio, destacando patrones y características comunes.* **DUA 3.3.** *Proporcionando esquemas que guían la ejecución del procedimiento de recogida de los datos (papel).*
DE EJECUCIÓN-DESARROLLO: ***Aplicamos lo que hemos aprendido para recoger y tratar la información***	**ACTIVIDAD 4:** La comisión gestora asigna a cada centro un número de cuestionarios y cada centro organizará la información de manera apropiada y de acuerdo con las pautas tomadas por la comisión mediante tablas de frecuencias, gráficas de barras y/o diagramas de sectores. Una vez recogida y organizada la información de forma manual se utilizará una hoja de cálculo compartida para introducir toda la información de los tres centros y elaborar gráficas y calcular parámetros que nos ayuden a la interpretación de los resultados.	**DUA 6.2, 6.3** *Las pautas acordadas apoyan la planificación y el desarrollo de las estrategias que facilitan la gestión de la información.* **DUA 5.2** *Se proponen múltiples formas y herramientas para la organización de la información y el cálculo de parámetros.*
DE EJECUCIÓN-DESARROLLO: ***Aplicamos lo que hemos aprendido y analizamos resultados***	**ACTIVIDAD 5:** Teniendo en cuenta que el estudio se ha realizado sobre toda la población del alumnado de 16 años matriculado en los centros de la localidad, se trata de estadística descriptiva y no inferencial. Por tanto, a partir de los parámetros y gráficos obtenidos de la información global cada centro la interpretará y extraerá conclusiones para cada pregunta del cuestionario. La comisión gestora revisará y unificará la redacción de las conclusiones definitivas del estudio.	**DUA 7.1 y 8.3** *Se refuerza a la participación y la autonomía del alumnado de cada centro fomentando a la vez la colaboración.* **DUA 2.3** *Se apoya la decodificación proporcionando representaciones múltiples de los gráficos y parámetros a interpretar.*
DE SÍNTESIS-EJECUCIÓN: ***¿Qué hacemos con lo que hemos aprendido?***	**ACTIVIDAD 6.** Por último, cada centro, siguiendo un modelo de informe estadístico, contribuirá a la redacción final de la parte que le ha sido asignada desde la comisión gestora. Mediante una documento de texto compartido se redactará el informe final para ser entregado a la concejalía en un acto público.	**DUA 2.1 y 2.5** *Se clarifica de forma precisa el vocabulario básico (conceptual) y los símbolos a utilizar en el informe y se proporciona un modelo de informe estadístico.* **DUA 5.1** *Se promueve la utilización de herramientas interactivas.* **DUA 7.2 y 8.3** *Se resalta la relevancia, el valor y la autenticidad del producto final reforzando el servicio a la comunidad que este representa.*
DE SÍNTESIS-PRÁCTICA SOCIAL: ***¿Qué hacemos con lo que hemos CONSEGUIDO?***	**ACTIVIDAD 7** Con las propuestas del alumnado de cada centro la comisión gestora organiza el acto público para el que se realizan invitaciones y difusión de este. El acto consta de dos partes. En la primera, se realizará una presentación pública de los resultados y se hará entrega del documento final. En la segunda, el alumnado dramatizará	**DUA 5.1** *Se promueve la utilización de múltiples medios para la comunicación de los resultados de la investigación tanto formales como sociales.* **DUA 9.2** *Uso de modelos y situaciones reales sobre habilidades personales para afrontar problemas de la vida cotidiana.* **DUA 3.4** *Refuerzo de la transferencia y generalización de los resultados de la investigación a situaciones de la vida cotidiana del alumnado haciendo que se evidencie el cambio comprensivo y comportamental.*

DE EVALUACIÓN: ***¿Qué hemos aprendido?*** ***¿Cómo lo hemos hecho?***	ACTIVIDAD 8. → El impacto del servicio prestado, mediante: • elaboración en cada centro de un decálogo que recoge nuevos comportamientos posibles frente a los observados. Adquiriendo el compromiso de revisar nuestros decálogos durante el siguiente curso académico. • a través de indicadores de participación en la actividad de difusión. • en las actuaciones del ayuntamiento derivadas del informe a corto y a medio plazo. → Niveles competenciales adquiridos mediante instrumentos de evaluación para la fase de ejecución-desarrollo: • para la actividad diagnóstico evaluaremos la capacidad de elaborar preguntas asociadas a situaciones cotidianas donde se evidencian estereotipos de género. • para la actividad de diseño evaluaremos la capacidad de elaborar propuestas y generar opinión a través de la defensa de su candidatura. • para las actividades de desarrollo evaluaremos la comprensión y utilización de los saberes estadísticos para obtener conclusiones a sus preguntas.	**DUA 3.4** *Refuerzo de la transferencia y generalización de los resultados de la investigación a situaciones de la vida cotidiana del alumnado haciendo que se evidencie el cambio comprensivo y comportamental inmediato y a medio plazo.* **DUA 6.4** *Aumento de la capacidad para hacer el seguimiento de los aprendizajes adquiridos y su consolidación por parte de todos los participantes a corto y medio plazo.* **DUA 8.4** *La evaluación se realiza a lo largo de la secuencia de actividades utilizando el feedback orientado a la mejora del proceso de aprendizaje y de la elaboración colaborativa del producto final.* **DUA 9.3** *Se ofrecen múltiples oportunidades a través de pruebas e instrumentos variados que permiten comprobar durante el proceso los logros y el desarrollo de las competencias implicadas por medio de la auto/coevaluación realizada por el alumnado y de la heteroevaluación que simultáneamente realiza el profesorado.*

3 INSTRUMENTOS

EJEMPLO LISTA DE COTEJO (Check-list)

→ Referentes: Competencia específica 8 Criterio 8.1

Check-list	GUÍA DE OBSERVACIÓN DEL INFORMTE ESTADÍSTICO

CRITERIO 8.1 Comunicar información utilizando el lenguaje matemático apropiado, utilizando diferentes medios, incluidos los digitales, oralmente y por escrito, al describir, explicar y justificar razonamientos, procedimientos y conclusiones.	
JUSTIFICACIÓN	Hay una introducción justificando porque se ha realizado el estudio SÍ NO
DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN	Hay nueve tablas con nueve gráficos donde se describen las características de la población objeto según su: 1. Instituto al que pertenecen SÍ-NO 2. Curso SÍ-NO 3. Sexo SÍ-NO 4. Número de hermanos 5. Situación laboral de la madre SÍ-NO 6. Situación laboral del padre SÍ-NO 7 Nivel de estudios de la madre SÍ-NO 8. Nivel de estudios del padre SÍ-NO 9. País de origen

TRABAJO INDIVIDUAL Y DE EQUIPO	Número de preguntas que has completado para aportar al informe final 1-2-3-4-5-6
COMPRENSIÓN DE LOS RESULTADOS	En cada pregunta: 1 Se especifica la característica de la población (sexo y nivel de estudios) sobre la que se van a dar los resultados. SÍ NO 2 Se acompaña de una tabla y un gráfico para describir resultados globales y poder comparar con las características especificadas. SÍ NO 3 Cuando se considera necesario se acompañan los resultados del cálculo de la media poblacional, la desviación típica, el coeficiente de variación y algún percentil. 4 En las gráficas y tablas aparece la información relevante de entre toda la información disponible. SÍ NO 5 Siempre hay conclusiones por escrito para expresar que nos ha aportado el estudio sobre la pregunta que queríamos averiguar información. SÍ NO
CUESTIONES DE ESTILO	En la entrega definitiva sobre el documento compartido se cumplen las directrices establecidas por la comisión gestora en cuánto a: 1 Tipo y tamaño de la letra del cuerpo-texto (Arial 11) y los títulos (Arial 14) SÍ NO 2 Formato de las tablas (línea simple, alineado al centro y en medio de la celda) SÍ NO 3 Formato y tamaño de los gráficos según lo acordado SÍ NO 4 Distribución en la viñeta según lo acordado SÍ NO 5 Encabezado, márgenes y numeración de las páginas (por defecto el de Google docs.) SÍ NO En la redacción de la pregunta y las conclusiones: 1. Se cumple con las normas gramaticales y ortográficas del castellano. SÍ NO 2. Se ajusta al modelo de párrafo consensuado por la comisión gestora para dar coherencia y cohesión al texto. SÍ NO

ANEXO FOCO LINGÜÍSTICO

- → **Características**
- → **Frase o sentencia**
- → **Definición**
- → **Sinónimos**
- → **Imagen**
- → **No ejemplo**

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO	
Características Se asocia a cada género desde su nacimiento unas expectativas. En chicos: Racionalidad, valentía, En chicas: Ternura, intuición, ...	**Frase o sentencia** En las mujeres predomina el corazón sobre la cabeza, relacionándose así la razón con lo masculino y la irracionalidad con lo femenino.
Definición Modelos de conducta social basados en ideas preconcebidas sobre cómo son o cómo deben ser los hombres y las mujeres. Estas características justifican aspectos como la elección vocacional, características de personalidad determinadas...	**Sinónimos** Roles de género que describen quién hace qué, dónde, y cuándo, es decir, se trata de deberes, prohibiciones, expectativas acerca de las personas con un sexo determinado.
Imagen ELEGIR IMAGEN	**No ejemplo** Igualdad de género donde los derechos, responsabilidades y oportunidades de los varones y mujeres no dependen de su naturaleza biológica. ELEGIR IMAGEN

3.3.3. PROPUESTA PEDAGÓGICA, PROGRAMACIÓN DE MATERIA CON CUATRO SITUACIONES DE APRENDIZAJE Y AMPLIACIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE "PROFESIÓN GEÓLOG@", 1º ESO BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA

Autoría: Sofía García Honrubia.
Docente de Biología y Geología en el IES XIXONA, Xixona (Alicante)

A continuación se muestra un ejemplo de **programaciones de Secundaria**, de la materia de ***Biología y Geología*** para **1º de la ESO**, a partir de la normativa vigente en Comunidad Valenciana del Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria.

Se adjuntan los siguientes códigos QR desde los cuales se puede visualizar la información detallada de:

Propuesta pedagógica de Departamento

Programación de materia

Situación de aprendizaje ampliada

Mapa anual 1º ESO

Genially programación interdisciplinar bachillerato.

A partir de la propuesta pedagógica del Departamento de Biología y Geología para 1º ESO, se muestra la programación de aula. Dicha programación consta de **cuatro situaciones de aprendizaje** basadas en las *profesiones científicas* para orientar al alumnado hacia las posibles salidas académicas y profesionales cuando finalice sus estudios obligatorios.

PROGRAMACIÓN DE AULA curso escolar 2023/24

ETAPA EDUCACIÓN SECUNDARIA

NIVEL	ESO	**GRUPO**	1º ESO
DOCENTE/S	Sofía García Honrubia	**MATERIA/S IMPLICADAS**	Biología y Geología
LEGISLACIÓN	Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.		

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 1: Profesión Geólog@.

1. Características del grupo-clase
Se comentan las características generales del grupo: número de alumnado, si existen alumnos repetidores en el grupo, ambiente de trabajo en general, si existe presencia de alumnado con NEAE (alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo) y NEE (alumnado con necesidades educativas especiales). Se les realizará las adaptaciones que se estimen necesarias a partir de las pautas DUA y en coordinación con el equipo de orientación. Etc. Todo lo que el docente estime oportuno tener en cuenta.
Temporalización: 36 sesiones de una hora de duración. primer trimestre.

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE:

Esta programación de aula toma como punto de partida la propuesta pedagógica elaborada por el Departamento de Biología y Geología, impartida en el aula a lo largo de 3 horas/semanales. Está organizada en Unidades Didácticas Integradas (UDIs), mediante las cuales se van a proponer una o varias tareas y actividades de aprendizaje desde las cuales se trabajarán (y se podrán evaluar) las competencias clave mediante la elaboración de un producto final, o más de uno, que tendrá una aplicación real en la vida del alumnado, del centro y/o sociedad. El punto de partida (actividad de motivación) del conjunto de tareas de una UDI será la situación de aprendizaje que se redactará como un reto o situación/problema e intentando conectar con los intereses del alumnado, para llegar desde esta situación más próxima a su realidad al abordaje de alguno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Las situaciones de aprendizaje están planteadas a partir de las profesiones científicas para fomentar las posibles salidas profesionales y laborales desde las materias de Ciencias relacionadas con la Biología y Geología. Mostrar al alumnado desde los inicios qué podemos esperar de las Ciencias, por qué estudiarlas, que nos pueden aportar y posibles vías de investigación, estudio y desarrollo.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 1: PROFESIÓN GEÓLOG@.

El Planeta Tierra nos proporciona todo lo que necesitamos para obtener alimentos y llevar una vida saludable, en forma de recursos naturales. Estos recursos son tierra, agua, animales y plantas. Pero la aparición del hombre propició el uso de estos recursos y en numerosas ocasiones, un posterior impacto negativo en el medio ambiente debido a una mala gestión de los mismos. Debemos realizar un uso adecuado y sostenible de los recursos del Planeta y para ello vamos a conocer una de las profesiones científicas que se encarga de estudiar nuestro Planeta, el medio ambiente, los tipos de recursos existentes, las fuentes de energía centrándonos en las no contaminantes, etc. cómo es la profesión de Geólogo/a.

¿Sabes qué es un Geólog@? ¿A qué se dedica?. A partir de una lluvia de ideas sobre qué es la Geología, qué estudia y para qué sirve, profundizaremos en las posibles salidas profesionales de esta disciplina, trabajando la igualdad de género, qué se encargan de investigar, estudiar, qué herramientas emplean y qué soluciones nos aportan a la vida real que mejoran la calidad de vida de las personas, los seres vivos y/o ayudan a cuidar y preservar el Planeta con ayuda de los avances tecnológicos.

Se propone llevar a cabo esta situación de aprendizaje mediante diversos retos o desafíos y la realización de diversas tareas:

→ Trabajar un cuaderno de laboratorio en el primer trimestre (que iremos ampliando a lo largo del curso).
→ Elaborar líneas del tiempo con fenómenos geológicos y tecnológicos.
→ Concurso fotográfico “Relieves de Jijona” y explicar procesos geológicos acontecidos.
→ Diario de clase: “uso sostenibles de los recursos”.

La aplicación social de estos productos será para el aprendizaje del propio alumnado, para realizar exposiciones en el centro y dar a conocer sus trabajos, se difundirá en la Web del centro educativo así como en la Web de divulgación científica de los Departamentos de Biología y Geología, Física y Química del IES Xixona para motivar a otros compañeros y a la sociedad hacia las Ciencias y dar a conocer las maravillas que se esconden tras ellas.

ODS	4- Educación de calidad Submetas: **4.4** De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento. **4.7** De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.
ODS	5- Igualdad de género Metas del objetivo: **5.5** Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública.
ODS	7- Energía asequible y no contaminante Metas del objetivo: concienciar a la sociedad sobre un uso responsable de las energías, potenciar las energías no contaminantes, seguras, asequibles y sostenibles en el tiempo.

A continuación se detalla la concreción curricular de la situación de aprendizaje:

→ Objetivos Generales de la Etapa (OGE)
→ Competencias clave y con qué descriptores operativos contribuye la materia de Biología y Geología de 1º ESO.
→ Competencias Específicas (CE).
→ Criterios de evaluación y desempeños evaluables.
→ Saberes básicos.

Se muestra una parte de la **concreción curricular** de esta situación de aprendizaje (se puede consultar de forma ampliada desde el código QR correspondiente).

O.G.E.	DESCRIPTORES OPERATIVOS Perfil de salida	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DESEMPEÑOS
a) b) c) d) e) f) g) h) i) j) k) l)	CD1	**CE1.** Resolver problemas científicos abordables en el ámbito escolar a partir de trabajos de investigación de carácter experimental.	1.3. Hacer búsquedas de información y recogida de datos, atendiendo criterios de validez, calidad y fiabilidad de las fuentes de manera guiada.	→ ***Realiza búsquedas de información y recogida de datos*** (con criterios de validez, calidad, fiabilidad) de forma guiada.
	STEM2 CPSAA3		1.4. Diseñar experimentos para comprobar hipótesis y obtener resultados que las validan o refutan siguiendo las pautas del trabajo científico.	→ ***Diseña experimentos*** para comprobar hipótesis. → ***Obtiene resultados para aceptar o rechazar*** los pasos del método científico.
	STEM2, STEM 5 CPSAA3, CPSAA4		1.5. Elaborar informes sencillos de las investigaciones realizadas.	→ ***Elabora informes sencillos*** de las investigaciones realizadas.
	CD3 STEM3	**CE2.** Analizar situaciones problemáticas reales utilizando la lógica científica y explorando las posibles consecuencias de las soluciones propuestas para afrontarlas.	2.1. Utilizar acertadamente las herramientas informáticas necesarias para su trabajo de manera guiada.	→ ***Utiliza correctamente las herramientas informáticas*** de forma guiada.
	STEM5 CPSAA4		2.2. Analizar críticamente la solución propuesta a un problema sencillo en función de los saberes básicos que se movilicen.	→ ***Analiza de forma crítica*** la solución propuesta a un problema sencillo.

Para llevar a cabo los retos propuestos en la programación de aula se deberán poner en práctica los **saberes básicos** relacionados con cada situación de aprendizaje.

SABERES BÁSICOS para llevar a cabo la situación de aprendizaje

BLOQUE 1. METODOLOGÍA DE LA CIENCIA

→ Contribución de las grandes científicas y científicos en el desarrollo de las ciencias biológicas y geológicas.
→ Estrategias de utilización de herramientas digitales para la busca de la información, la colaboración y la comunicación de procesos, resultados e ideas en diferentes formatos (infografía, presentación, póster, informe, gráfico...).
→ Lenguaje científico y vocabulario específico de la materia de estudio en la comprensión de informaciones y datos, la comunicación de las ideas propias, la discusión razonada y la argumentación sobre problemas de carácter científico.
→ Procedimientos experimentales en laboratorio: control de variables, toma (error en la medida) y representación de los datos (mesas y gráficos), análisis e interpretación de estos.
→ Pautas del trabajo científico en la planificación y ejecución de un proyecto de investigación en equipo: identificación de preguntas y planteamiento de problemas que puedan responderse, formulación de hipótesis, contrastación y puesta a prueba a través de la experimentación, y comunicación de resultados.
→ Procedimientos y métodos de observación de hechos o fenómenos naturales desde el prisma del naturalista inquieto: capacidad de incorporar las observaciones a los conocimientos adquiridos y cuestionamiento de la evidencia.
→ Instrumentos, herramientas y técnicas propias del laboratorio de biología. Normas de seguridad en el laboratorio.

BLOQUE 4. LA TIERRA

→ Tipos de procesos geológicos.
→ La Tierra como sistema complejo en que interaccionan rocas, agua, aire y vida: procesos geológicos externos.
→ Origen de la Tierra y del sistema solar.
→ Los materiales de la Tierra: origen y tipo.
→ Relación de objetos y materiales cotidianos con los minerales y las rocas utilizados en la fabricación.
→ Estructura básica de la Tierra.
→ Dinámica interna de los materiales terrestres: manifestaciones de la energía interna. Terremotos y los volcanes como manifestaciones de la energía interna del planeta.
→ El tiempo en geología: escalas y medida del tiempo.
→ Relaciones entre los cambios en la historia de la Tierra y el origen y la evolución de la vida (acontecimientos que marcan las divisiones temporales).
→ Recursos geológicos y sostenibilidad.
→ Riesgos geológicos y cambio climático.

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Organización de los espacios de aprendizaje para todos los retos planteados:

Las tareas y actividades programadas se desarrollarán en el aula principalmente aunque se trabajará mediante el modelo AdF (Aulas del Futuro) que en Comunidad Valenciana se conocen como *"aulas transformadoras"*. Se trabajará conforme a este modelo adaptado a la realidad del centro educativo y de sus espacios.

El modelo AdF utiliza diversas metodologías activas para el desarrollo competencial con el apoyo de las tecnologías digitales en espacios flexibles:

→ **Metodologías activas:** aprendizaje basado en proyectos (ABP), gamificación, Flipped Classroom, aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje cooperativo, la simulación, design thinking (pensamiento del diseño), aprendizaje basado en el pensamiento, aprendizaje competencial, método del caso, etc.
→ **Competencias** clave (descriptores operativos del perfil de salida).
→ **Flexibilidad de espacios.**
→ **Herramientas TIC.**

Mediante el modelo AdF se potencia la creatividad y aprendizaje del alumnado, la colaboración, dinamización e innovación.

Para llevar a cabo esta situación de aprendizaje **se proponen cuatro retos**. A continuación **se detalla el primero** de ellos: RETO 1.

RETO 1:

Ejemplo de las características de los retos:

1. *Se requiere que los/as alumnos/as realicen un cuaderno de laboratorio personalizado a partir de la investigación científica mediante prácticas de laboratorio, uso del material de laboratorio de forma segura y responsable y cumplir las normas de seguridad.*
2. *Se requiere que los/as alumnos/as encuentren información y valoren su idoneidad para resolver la tarea o el producto final.*
3. *Se requiere que los/as alumnos/as realicen conexiones entre diversas fuentes de información para la resolución de la tarea o del producto final.*
4. *Se requiere que los/as alumnos/as realicen actividades en su entorno para la resolución de la tarea o el producto final.*

Descripción: Poner en práctica el método científico, normas y seguridad en el laboratorio mediante prácticas sencillas y un uso adecuado de los materiales y recursos.

TAREA 1: Cuaderno de laboratorio	
ACTIVIDADES	**Pautas DUA**
0. ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN - EXPLORACIÓN DE IDEAS PREVIAS: **Lluvia de ideas:** ¿Qué es un Geólog@? ¿Qué tipo de trabajos realiza? ¿Qué investiga?. ¿Hace uso de las tecnologías para llevar a cabo su trabajo? ¿Realiza trabajo de campo? ¿Realiza trabajo en el laboratorio? ¿Emplea el método científico en sus investigaciones? Se puede utilizar la herramienta "Mentimeter". Ver ejemplo. ¿Qué sabemos? ¿Qué queremos saber? ¿A dónde queremos llegar, nuestras metas?. *Puesta en común en clase, en gran grupo.*	**DUA 1.1, 1.2 y 1.3.** **DUA 3.1.** **DUA 8.1** *Se ofrece mediante vídeos información auditiva y visual al alumnado, promovemos los conocimientos previos, dejando claros cuáles son nuestras metas y objetivos.*

1. ACTIVIDAD DE PLANIFICACIÓN: **1.1** Aplicación de los pasos del método científico a partir de supuestos prácticos relacionados con el entorno próximo del alumnado. **1.2** Recordatorio de las normas y seguridad en el laboratorio y en el trabajo de campo. **1.3** Distribuir al alumnado por parejas. Trabajarán en pareja pero cada alumno elaborará su propio cuaderno de laboratorio.	**DUA 1.1, 1.2 y 1.3.** **DUA 3.1.** **DUA 8.1** *Se ofrece mediante vídeos información auditiva y visual al alumnado, promovemos los conocimientos previos, dejando claros cuáles son nuestras metas y objetivos.*
2. ACTIVIDAD DE DESARROLLO: juego de orientación. **2.1** Estudiamos las tecnologías utilizadas por los geólog@s en nuestro entorno cercano: uso de la brújula y GPS. **2.2** Visualizar vídeos de cómo funciona una brújula y un GPS y cómo podemos orientarnos gracias a las nuevas tecnologías. **2.3** Práctica de campo. Aplicamos la brújula y el GPS para orientarnos primero en el centro educativo y luego en los alrededores. **2.4** Tomar notas en el cuaderno de laboratorio, anotar los obstáculos con los que nos hemos encontrado y posibles propuestas de mejora.	**DUA 2.1. y 2.5** **DUA 3.3.** **DUA 5.2. y 6.2** **DUA 8.3.** *Definir parte del vocabulario y símbolos, ilustrar las ideas principales mediante diversos medios, de forma guiada, utilizando diferentes herramientas para la construcción del cuestionario para los trabajadores con una planificación previa fomentando la colaboración entre el grupo-clase.*
3. ACTIVIDAD DE SÍNTESIS: **3.1** Sintetizar las ideas principales del estudio de investigación sobre cómo orientarnos en nuestro cuaderno de laboratorio. Anotar los resultados del trabajo en parejas y conclusiones. **3.2** Puesta en común de todos los grupos sobre los resultados obtenidos y los inconvenientes que hayan podido surgir. **3.3** Comparar las reflexiones de los compañeros y entre todos consensuar y establecer propuestas de mejora. **3.4** Reflexionar sobre el trabajo en grupo y la colaboración con los compañeros dando forma al trabajo realizado. **3.5** Extraemos conclusiones del trabajo realizado y compartimos las reflexiones como propuestas de mejora.	**DUA 2.1, 2.2 y 2.5** **DUA 3.4** **DUA 5.1 y 5.2.** **DUA 8.3** *Definir parte del vocabulario y símbolos, ilustrar las ideas principales mediante diversos medios, sintetizar la información y darle forma extrayendo los resultados, transmitir las conclusiones y comparad con las reflexiones de los compañeros, favoreciendo la colaboración y el trabajo en comunidad.* **DUA 8.2** **DUA 4.2** **DUA 5.2** *Se proporcionarán alternativas y diversidad en cuanto a las herramientas y apoyos permitidos, variando el nivel de complejidad del producto a elaborar.*
4. ACTIVIDAD DE CONCEPTUALIZACIÓN: **4.1** Trabajar conceptos clave de la secuencia de aprendizaje a modo de glosario: símbolos visuales, lingüísticos,etc.	**DUA 1.1 y 1.3** **DUA 2.1 y 2.2** **DUA 3.2**
5. ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN: **5.1** El alumnado realizará tareas de autoevaluación y coevaluación para evaluar su aprendizaje y el de sus compañeros, siempre desde el constructivismo, aportando propuestas de mejora.	**DUA 8.4 Y 9.3 DUA 6.4** *Se facilita al alumnado un guión para evaluar a sus compañeros y que permitirá propuestas de mejora como retroalimentación positiva. Junto con la autoevaluación, compararemos con las aportaciones realizadas por los compañeros y realizaremos una posterior reflexión para comparar los progresos.*

Criterios de evaluación:	Instrumentos de evaluación:
1.4 ***1.5*** ***2.2*** ***2.3***	Escala de valoración del Cuaderno laboratorio

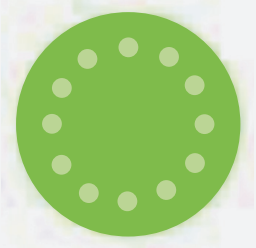
Desde los **códigos QR** se puede acceder además a los tipos de agrupamientos utilizados en esta situación de aprendizaje, espacios de aprendizaje, temporalización, recursos y materiales, medidas de atención a la inclusión educativa, actividades extraescolares y complementarias propuestas, etc.

Para finalizar, la **evaluación** de esta **programación de aula** y sus **situaciones de aprendizaje** se puede acceder desde el ***anexo "Prácticas de evaluación competencial" de esta guía.***

3.3.4. PROPUESTA PEDAGÓGICA COMPOSTADORA INTERDISCIPLINAR, 3º PRIMARIA

María Pullades, Fani Pastor, Margarita Casanoves

ETAPA-NIVEL-ASIGNATURA	✓ **PRIMARIA: 3r NIVEL DE PRIMARIA** ✓ **ÁREA O ÁREAS: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Lengua Castellana y Matemáticas** ✓ **TEMPORALIZACIÓN: 2ª trimestre**
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	La situación de aprendizaje propone al alumnado que tome conciencia de la necesidad de un correcto reciclaje cambiando sus comportamientos cotidianos y los de sus familias respecto al aprovechamiento de los restos orgánicos como abono natural para utilizarlos en diversos procesos de producción en lugar de los abonos químicos. Todo ello con el objetivo de contribuir a revertir el daño que estamos ocasionando al planeta y que sin duda es una de las causas del llamado cambio climático. Se parte del conocimiento de los diferentes residuos orgánicos que generamos y de los procesos para su reciclaje o reutilización. El alumnado se familiarizará con los procesos que hacen posible el tratamiento de la materia orgánica en los centros de compostaje y descubrirá sus posibles usos como un valioso recurso natural. Con este conocimiento construirá su propia compostadora y utilizará el compost elaborado en el huerto de la escuela. DUA. 7.1
JUSTIFICACIÓN DE SU RELEVANCIA	En el marco de las jornadas ambientales que cada año organiza el Ayuntamiento de la población, con la colaboración de la Asociación "Del camp a la taula," el alumnado tomará conciencia de la necesidad urgente de actuar en su entorno más cercano para revertir el daño causado por hábitos de consumo irresponsable y por el uso generalizado de pesticidas, herbicidas y abonos químicos, a fin de prevenir la pérdida de la biodiversidad, y con ella la degradación de los distintos ecosistemas. **DUA 7.2**

COMPORTAMIENTO QUE SE DESEA GENERAR O MODIFICAR	La toma de conciencia de que adoptar hábitos de consumo responsable y modos de producción sostenible consiste en hacer más y mejor con menos, llevará al alumnado a modificar sus comportamientos cotidianos a la hora de consumir, generar residuos, reciclar y, siempre que esté a su alcance, producir de manera responsable. Esos cambios en sus hábitos pueden ser un ejemplo positivo para otras personas de su entorno. **DUA 3.4**
PRÁCTICA SOCIAL	El alumnado de 3º dará a conocer a todo el alumnado de la escuela, con el apoyo de un tríptico informativo, los aprendizajes adquiridos y la experiencia vivida en el proceso. También compartirá su experiencia con la *Comunidad Educativa* y su entorno inmediato explicándola en la radio local y publicando el tríptico en la web del centro. **DUA 3.4**
PRODUCTO O PRODUCTOS	Los **productos finales** serán la construcción y puesta en marcha de una **compostadora** para elaborar abono orgánico y utilizarlo en el huerto de la escuela y la elaboración de un **tríptico informativo** con los conocimientos adquiridos y los resultados de la experiencia vivida. **DUA 8.2**
O.D.S  **GREEN COMP** 	**ODS 12. Producción y consumo responsables** Producción y consumo de alimentos (agricultura, procesamiento de alimentos, elecciones y hábitos alimentarios, generación de desechos, deforestación, sobre consumo de alimentos y hambre) Generación y gestión de desechos (prevención, reducción, reciclaje, reutilización). **ODS 13. Acción por el clima** Peligros relacionados con el cambio climático que llevan a desastres como sequías, extremos climáticos, etc. y su impacto social y económico desigual en hogares, comunidades y países, y entre países. **ODS 15. Vida de ecosistemas terrestres** Cambio climático y biodiversidad, ecosistemas como alcantarillas de carbono, reducción del riesgo de desastres y ecosistemas (ecosistemas como una barrera natural a los desastres naturales). **GREEM COMP nº 1 "Incorporar valores de sostenibilidad"** Reflexionar sobre los valores personales y como variarlos. **GREEM COMP nº 4 "Actuar para la sostenibilidad"** Para actuar por el cambio colaborando con otros. **DUA 7.2**   
FOCO LINGÜÍSTICO:	Residuo, compostaje, reversión y lombricultura. **DUA 2.1, 2.2**

MEDIDAS DE RESPUESTA PARA LA INCLUSIÓN (Seleccionar según características y necesidades del alumnado del grupo)	
MEDIDAS UNIVERSALES **Nivel 2** **(Dirigidas a todo el alumnadodel grupo)**	→ Accesibilidad física, sensorial, cognitiva y emocional → Organización de actividades colectivas que fomenten el trabajo en equipo y los grupos cooperativos → Metodologías activas (ABP, ApS, estaciones de aprendizaje, grupos interactivos, etc.) → Programación multinivel → Docencia compartida (dos profesores/as en el aula) → Aplicación de las pautas DUA a las actividades y materiales → Otras
MEDIDAS PERSONALIZADAS **Nivel 3**	→ Accesibilidad con medios comunes (TIC, lectura fácil, audio descripciones, subtitulado, etc.) → Adecuación personalizada de la programación de aula (materiales, actividades, instrumentos de evaluación, productos finales) → Refuerzo pedagógico → Enriquecimiento → Enseñanza intensiva de las lenguas de aprendizaje para el alumnado de nueva incorporación → Otras
MEDIDAS ESPECIALIZADAS **Nivel 4**	→ Accesibilidad con medios específicos (emisora FM, teclados adaptados, modelos en relieve, etc.) → Flexibilización → Programas específicos para el aprendizaje de la lectura y la escritura → Programas específicos para la adquisición y el uso funcional de la comunicación, el lenguaje y el habla → Adaptaciones Curriculares Individuales Significativas → Apoyo dentro del aula del profesorado especializado PT/AL (docencia compartida) → Otras

1 REFERENTE CURRICULAR RD 157/2022

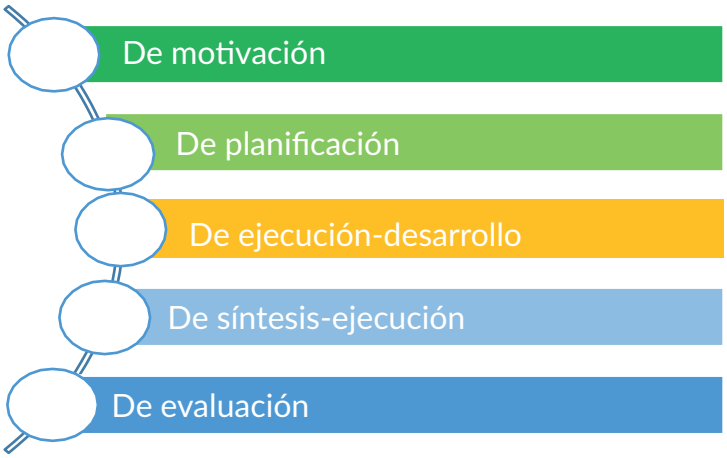
"LA COMPOSTADORA: TRANSFORMACIÓN DE LOS RESIDUOS ORGÁNICOS "					
CONCRECIÓN CURRICULAR					
PERFIL DE SALIDA	COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES
Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural					
CCL3, STEM4, CD1, CD2, CD3, CD4, CD5, CCEC4	C.E.1. Utilizar dispositivos y recursos digitales de forma segura, responsable y eficiente, para buscar información, comunicarse y trabajar de manera individual, en equipo y en red, y para reelaborar y crear contenido digital de acuerdo con las necesidades digitales del contexto educativo.	**1.1.** Utilizar dispositivos y recursos digitales, de acuerdo con las necesidades del contexto educativo de forma segura, buscando información, comunicándose y trabajando de forma individual y en equipo, reelaborando y creando contenidos digitales sencillos.	**B. Tecnología y digitalización.** **1.** Digitalización del entorno personal de aprendizaje. → Dispositivos y recursos digitales de acuerdo con las necesidades del contexto educativo. → Estrategias de búsquedas guiadas de información seguras y eficientes en internet (valoración, discriminación, selección y organización).	Actividades 6,7,8	**Actividad de evaluación:** Heteroevaluación de los resultados de la búsqueda de información. **Instrumento**: Rúbrica de evaluación de uso de dispositivos y recursos digitales.
CCL1, CCL2, CCL3, STEM2, STEM4, CD1, CD2, CC4	C.E.2. Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas, utilizando diferentes técnicas, instrumentos y modelos propios del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos y fenómenos que ocurren en el medio natural, social y cultural.	**2.1.** Formular preguntas y realizar predicciones razonadas, demostrando curiosidad por el medio natural, social y cultural cercano. 2.2. Buscar y seleccionar información de diferentes fuentes seguras y fiables, utilizándola en investigaciones relacionadas con el medio natural, social y cultural y adquiriendo léxico científico básico. 2.3. Realizar experimentos guiados, cuando la investigación lo requiera, utilizando diferentes técnicas de indagación y modelos, empleando de forma segura instrumentos y dispositivos, realizando observaciones y mediciones precisas y registrándolas correctamente.	**A. Cultura científica.** **1.** Iniciación en la actividad científica. → Procedimientos de indagación adecuados a las necesidades de la investigación (observación en el tiempo, identificación y clasificación, búsqueda de patrones, creación de modelos, investigación a través de búsqueda de información, experimentos con control de variables...). → Vocabulario científico básico relacionado con las diferentes investigaciones. → Fomento de la curiosidad, la iniciativa y la constancia en la realización de las diferentes investigaciones. → La importancia del uso de la ciencia y la tecnología para ayudar a comprender las causas de las propias acciones, tomar decisiones razonadas y realizar tareas de forma más eficiente.	Actividades 1,2,5,6,7	**Actividad de evaluación:** Autoevaluación y coevaluación del cuaderno de campo elaborado durante la experiencia a partir de una guía proporcionada por el profesorado. **Instrumento:** Escala de valoración que identifique logros y posibilidades de mejora. **Actividad de evaluación:** Demostrar los conocimientos científicos adquiridos después de la experiencia. **Instrumento:** Prueba escrita competencial.

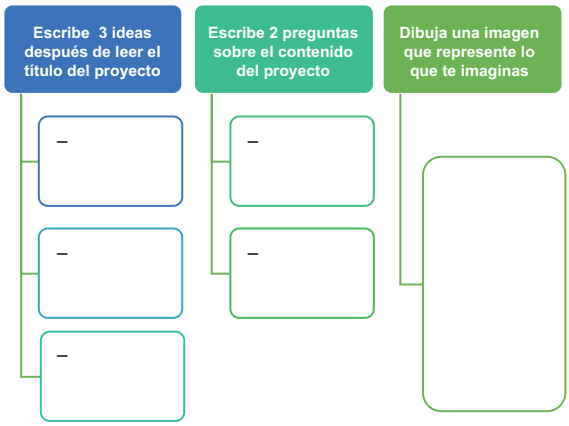
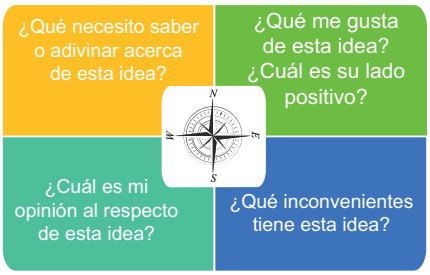
CCL5, STEM2, STEM5, CP-SAA4, CC1, CC3, CC4, CE1	C.E. 6. Identificar las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, desde los puntos de vista social, económico, cultural, tecnológico y ambiental, para mejorar la capacidad de afrontar problemas, buscar soluciones y actuar de manera individual y cooperativa en su resolución, y para poner en práctica estilos de vida sostenibles y consecuentes con el respeto, el cuidado y la protección de las personas y del planeta.	6.1. Identificar problemas ecosociales, proponer posibles soluciones y poner en práctica estilos de vida sostenible, reconociendo comportamientos respetuosos de cuidado, corresponsabilidad y protección del entorno y uso sostenible de los recursos naturales, y expresando los cambios positivos y negativos causados en el medio por la acción humana.	**C. Sociedades y territorios.** ***4. Conciencia ecosocial.*** → El cambio climático. Introducción a las causas y consecuencias del cambio climático, y su impacto en los paisajes de la Tierra. Medidas de mitigación y de adaptación. → Responsabilidad ecosocial. Eco dependencia e interdependencia entre personas, sociedades y medio natural. → La transformación y la degradación de los ecosistemas naturales por la acción humana. Conservación y protección de la naturaleza. El maltrato animal y su prevención. → Estilos de vida sostenible. El consumo y la producción responsables, la alimentación equilibrada y sostenible, el uso eficiente del agua y la energía, la movilidad segura, saludable y sostenible, y la prevención y la gestión de los residuos.	Actividades 2,4,8,9,10	**Actividad de evaluación:** Debate en pequeños grupos sobre los problemas ecosociales relacionados con la SA que el alumnado debe identificar para proponer posibles soluciones sostenibles. **Instrumento:** Rúbrica de evaluación de la participación, la identificación de los problemas ecosociales y de sobre las propuestas sostenibles a los problemas identificados.
Lengua Castellana					
CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD1, CPSAA4, CP-SAA5	**C.E.**4. Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita e implícita, y realizando con ayuda reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y para responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.	4.2. Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no formales elementales de textos escritos y multimodales, valorando su contenido y estructura e iniciándose en la evaluación de su fiabilidad.	**B. Comunicación:** ***2.Géneros discursivos*** → Tipologías textuales: la narración, la descripción, el diálogo y la exposición. **D. Reflexión sobre la lengua** → Procedimientos elementales de adquisición de vocabulario. → Relación entre intención comunicativa y modalidad oracional.	Actividades 3,4,8	**Actividad de evaluación:** Realización de una prueba escrita de comprensión lectora con un texto expositivo sobre alguno de los contenidos de la SA. **Instrumento:** Prueba escrita competencial.

CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CP-SAA5, CC2	**C.E.5.** Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, textualización, revisión y edición, para construir conocimiento y para dar respuesta a demandas comunicativas concretas.	5. Producir textos escritos y multimodales sencillos, con coherencia y adecuación, en distintos soportes, iniciándose en el uso de las normas gramaticales y ortográficas más sencillas al servicio de la cohesión y progresando, de manera acompañada, en la movilización de estrategias sencillas, individuales o grupales, de planificación, textualización y revisión.	**3. Procesos:** → Producción escrita: convenciones del código escrito y ortografía reglada básica. → Coherencia y cohesión textual. Uso de elementos gráficos y paratextuales básicos al servicio de la comprensión.	Actividades 3,4	**Actividad de evaluación:** Autoevaluación del texto argumentativo escrito como resumen del debate ¿Son nuestros hábitos adecuados para el planeta? Autoevaluación del borrador del texto del Tríptico para su mejora. Autoevaluación del texto revisado. **Instrumento:** Rúbricas de expresión escrita de textos informativos y argumentativos.
CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CP-SAA5, CC2, CE3	**C.E.6** Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de dos o más fuentes, de forma planificada y con el debido acompañamiento, evaluando su fiabilidad y reconociendo algunos riesgos de manipulación y desinformación, para transformarla en conocimiento y para comunicarla de manera creativa, adoptando un punto de vista personal y respetuoso con la propiedad intelectual.	6.2. Compartir los resultados de un proceso de investigación sencillo, individual o grupal, sobre algún tema de interés personal o ecosocial, realizado de manera acompañada.	**3. Procesos:** → Estrategias básicas, individuales o grupales, de planificación, textualización, revisión y autocorrección. → Escritura en soporte digital acompañada.	Actividades 3,6,8,9,10	**Actividad de evaluación:** Coevaluación del texto del tríptico en formato digital ilustrándolo con imágenes. **Instrumento:** Rúbrica del producto final: Tríptico (formato y contenido).

Matemáticas					
STEM1, STEM2, STEM3, CD1, CD3, CD5, CE3	C.E. 4. Utilizar el pensamiento computacional, organizando datos, descomponiendo en partes, reconociendo patrones, generalizando e interpretando, modificando y creando algoritmos de forma guiada, para modelizar y automatizar situaciones de la vida cotidiana.	4.1. Automatizar situaciones sencillas de la vida cotidiana que se realicen paso a paso o sigan una rutina, utilizando de forma pautada principios básicos del pensamiento computacional. 4.2. Emplear herramientas tecnológicas adecuadas en el proceso de resolución de problemas.	**E. Sentido estocástico.** 1. Organización y análisis de datos. → Gráficos estadísticos de la vida cotidiana (pictogramas, gráficas de barras, histogramas...): lectura e interpretación. → Estrategias sencillas para la recogida, clasificación y organización de datos cualitativos o cuantitativos discretos en muestras pequeñas mediante calculadora y aplicaciones informáticas sencillas. → Gráficos estadísticos sencillos (diagrama de barras y pictogramas) para representar datos, seleccionando el más conveniente, mediante recursos tradicionales y aplicaciones informáticas sencillas. → Comparación gráfica de dos conjuntos de datos para establecer relaciones y extraer conclusiones.	Actividad 4	**Actividad de evaluación:** Heteroevaluación de los registros en las tablas sobre el crecimiento de las semillas. Coevaluación de los gráficos elaborados a partir de los registros. **Instrumento:** Escalas de valoración sobre el formato y el contenido.
CCL5, CP3, STEM3, CPSAA1, CPSAA3, CC2, CC3	C.E 8 Desarrollar destrezas sociales, reconociendo y respetando las emociones, las experiencias de los demás y el valor de la diversidad y participando activamente en equipos de trabajo heterogéneos con roles asignados, para construir una identidad positiva como estudiante de matemáticas, fomentar el bienestar personal y crear relaciones saludables.	8.1 Trabajar en equipo activa y respetuosamente, comunicándose adecuadamente, respetando la diversidad del grupo y estableciendo relaciones saludables basadas en la igualdad y la resolución pacífica de conflictos. 8.2 Participar en el reparto de tareas, asumiendo y respetando las responsabilidades individuales asignadas y empleando estrategias sencillas de trabajo en equipo dirigidas a la consecución de objetivos compartidos.	**F. Sentido socioafectivo.** 1. Creencias, actitudes y emociones. 2.Trabajo en equipo, inclusión, respeto y diversidad.	Actividades 2,4,8,9,10	**Actividad de evaluación:** Coevaluación y heteroevaluación del trabajo grupal realizado en las actividades que lo han requerido. **Instrumento:** Rúbrica de evaluación del trabajo cooperativo.

2 SECUENCIA DE ACTIVIDADES Diseño de la SdA



TIPO DE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	REFERENCIA DUA
DE MOTIVACIÓN *¿Qué sabemos? ¿Qué necesitamos saber? ¿Necesidad real del servicio?*	**ACTIVIDAD 1:** Presentamos al alumnado el proyecto y realizamos la dinámica "*3 ,2,1 Puente*" para que aporte sus ideas previas. 	**DUA 1.2.** *En la presentación de la unidad se clarifica de forma precisa qué y cómo vamos a trabajar y cuál es el objetivo que perseguimos mediante gráficos o esquemas.* **DUA 3.1.** *Activamos los conocimientos previos que tiene sobre el tema.*
DE PLANIFICACIÓN *¿Qué vamos a hacer? ¿Cómo nos organizamos?*	**ACTIVIDAD 2** *Se proyecta el vídeo de presentación* de la asociación «Del camp a la taula: ***¿Qué hacemos con la basura?*** → Tras su visionado recogeremos las ideas del alumnado en la plantilla siguiente utilizando la dinámica «*Puntos cardinales*». Primero de manera individual y después en grupo. A partir de ellas elaboraremos un plan de acción. 	**DUA 1.3.** *Se ofrece, mediante la utilización de las tecnologías, información multimodal como alternativa a la información auditiva y visual.* **DUA 1.2., 2.1** *Se muestra previamente el vocabulario básico (conceptual) y los símbolos que aparecen en la unidad.* **DUA 3.2.** *Con el fin de mejorar la comprensión se destacarán las ideas fundamentales y sus relaciones.*

	ACTIVIDAD 3 ¿Todo se puede reciclar o todo es basura? Iniciamos una charla- coloquio sobre el tema: No todo es basura. A continuación, escuchamos el *cuento «La naturaleza reutiliza»* y contestamos a las preguntas que se formulan. Razonamos qué enseñanza se extrae de este cuento. **ACTIVIDAD 4** Fabricamos nuestros ***semilleros enrollados.*** Ponemos en práctica el reciclaje. Realizamos un texto explicativo del proceso seguido. Observamos el crecimiento de las diferentes semillas que hemos metido en los semilleros, lo registramos diariamente en una tabla para después hacer un gráfico y comparar los diferentes crecimientos de esas semillas. Podemos ayudarnos de un dibujo. **ACTIVIDAD 5. *¿Son nuestros hábitos de vida adecuados para el planeta?*** Utilizaremos *el Juego de los recursos* para intentar dar una respuesta. Abriremos un coloquio para reflexionar sobre lo trabajado en el juego. Recogemos las ideas del coloquio en un **texto argumentativo**.	**DUA 3.4.** *Se proporcionan plantillas y organizadores que faciliten conectar la información nueva con los conocimientos previos.* **DUA 5.1** *Se promueve la utilización de múltiples medios para la comunicación de los resultados de la investigación tanto formales como sociales.* **DUA 5.3 Se** *usa variedad de mentores: profesor, familiares voluntarios (que usen distintas estrategias didácticas) y compañeros.* DUA 8.1 *Con apoyo de la reflexión colectiva se identifican los objetivos de manera explícita lo que permitirá consensuar las metas de la investigación.*
DE EJECUCIÓN-DESARROLLO: ***Diseñamos el cuestionario y recogemos la información***	**ACTIVIDAD 6**: **¿Qué *sabemos del papel que juegan los insectos, hongos y bacterias en la naturaleza?*** Llena este: *antes pensaba / ahora pienso*. Haz primero el "antes pensaba" y después visiona el vídeo «De bichos va la cosa» y completa el "ahora pienso". Reflexiona alrededor de lo que has aprendido. **ACTIVIDAD 7**: **Construimos un absorbente-bichos**, los ponemos en los árboles del patio y hacemos la observación de los insectos que se recogen en él. Realizamos una descripción de cada uno de ellos, acompañado de una imagen o dibujo.	**DUA 3.4.** *Se proporcionan plantillas y organizadores que faciliten conectar la información nueva con los conocimientos previos.* **DUA 4.1** *Se proporcionan alternativas en el ritmo, en los plazos y en la acción que hay que realizar para responder a las preguntas o hacer las tareas.* **DUA 5.1** *Se promueve la utilización de múltiples medios para la comunicación de los resultados de la investigación tanto formales como sociales.*
	ACTIVIDAD 8: Investigamos ***qué es el compost, quién lo hace, cómo se hace y qué materiales sirven***. Nos dividimos en grupos. Buscamos información para dar respuesta a estas cuestiones. Recogeremos la información y la daremos a conocer al resto de la clase en una exposición. Cada grupo puede elegir su formato de presentación entre. Power point, visual-thinking, padlet, lapbook digital, (*Dinámica de cooperativa*).	**DUA 1.3.** *Se ofrece, mediante la utilización de las tecnologías, información multimodal como alternativa a la información auditiva y visual.* **DUA 2.3.** *Se utilizan como apoyo listas de términos o palabras clave.* **DUA 7.1** Se *proporcionan opciones para captar el interés optimizando la elección individual y la autonomía.* DUA 8.3 *Se crean grupos de colaboración que fomenten la interacción entre iguales.*

	ACTIVIDAD 9: ¿Cuál es el papel de los gusanos de tierra? (lombrices), investigamos sobre su importancia, sus usos y la historia de la «lombricultura» ayudados por familiares voluntarios que nos guiaran en el proceso y lo plasmaremos en un *genially* que colgaremos en *teams*. **ACTIVIDAD 10**: Ayudados por familiares voluntarios pondremos en marcha la «***lombricompostadora***» con el fin de visualizar el proceso de elaboración del humus (abono orgánico muy demandado). Registraremos la temperatura, la humedad y la alimentación de los gusanos en su hábitat hasta la producción del humus y elaboraremos gráficos con los datos registrados.	DUA 2.3. *Se utilizan como apoyo listas de términos o palabras clave.* DUA 4.2. *Se favorece el uso efectivo de herramientas de apoyo asegurando que ni las tecnologías ni el currículo generan barreras.* DUA 5.3 *Se usa variedad de mentores: profesor, familiares voluntarios (que usen distintas estrategias didácticas) y compañeros.* DUA 8.3 *Se crean grupos de colaboración con responsabilidades, objetivos y roles claros en los que se fomenta la interacción entre iguales.*
DE SÍNTESIS-EJECUCIÓN: ***¿Qué hacemos con lo que hemos aprendido?***	**ACTIVIDAD 11**. Preparamos un tríptico informativo que después subiremos a la web del cole. Lo daremos a conocer en nuestra escuela y a las otras escuelas a través de la radio del pueblo. Haremos 4 cuatro grandes grupos y nos repartimos las tareas. **ACTIVIDAD 12**. Instalamos la compostadora en el espacio del huerto de la escuela.	DUA 8.3. *Se fomenta la interacción entre iguales y se generan expectativas para el trabajo en grupo.*
DE EVALUACIÓN: ***¿Qué hemos aprendido? ¿Cómo lo hemos hecho?***	**ACTIVIDAD 13**. Participación de un grupo de la clase en la radio del pueblo, donde se dará a conocer el proyecto a partir de la información recogida en el tríptico. El resto del grupos hace el mismo, pero en las aulas de 4.º, 5.º y 6.º de nuestro centro. **ACTIVIDAD 14**: Visitamos al alumnado de 3.º de las otras escuelas para dar a conocer el proyecto con la información recogida en el tríptico. (Si el alumnado de 3.º de las otras escuelas ha participado en los taller medioambientales haremos un coloquio para compartir experiencias). **ACTIVIDAD 15.** Vaciado y valoración de los cuestionarios, Realizar una autoevaluación i coevaluación del trabajo realizado. Diseñar propuestas de mejora.	DUA 8.3. *Se fomenta la colaboración entre iguales y se generan expectativas para el trabajo en grupo.* DUA 9.1. *Se utilizan pautas y rúbricas de objetivos para la autorregulación.* DUA 9.3 *Se ofrecen múltiples oportunidades a través de pruebas e instrumentos variados que permiten comprobar durante el proceso los logros y el desarrollo de las competencias implicadas por medio de la auto / coevaluación realizada por el alumnado y de la heteroevaluación que simultáneamente realiza el profesorado.* DUA 9.1. *Se utilizan pautas y rúbricas de objetivos para la autorregulación.*

SECUENCIA DE ACTIVIDADES POR PEQUEÑOS RETOS O TAREAS

RETO 1 **Diseñar un role-playing**	• Diseñar un role-playing que muestre las diferentes fases de la gestión de desechos, desde su inicio en la recogida de material orgánico en el contenedor marrón en casa, la escuela, etc. hasta la utilización del compuesto en el huerto escolar. • Planificar el producto final, es decir, el propio juego, mediante un trabajo cooperativo. • Definir los distintos roles (texto descriptivo de cada cual de ellos). • Analizar las fases y explicar que hacer en cada una de ellas (texto narrativo/instructivo). • Definir qué aspectos se quieren reseñar en el juego, y como se va a diseñar.
RETO 2 **Diseñar y dirigir un proyecto o campaña de acción relacionada con la protección del clima**	• Analizar si el cambio climático ha afectado a los cultivos del entorno, que formulen sus supuestos, vean las consecuencias producidas y cómo podemos contribuir a paliar esos efectos. • Pasar todos los datos obtenidos a gráficos y hacer el estudio estadístico correspondiente. • Indicar si ha habido cambio en el clima /tiempo en los últimos años. • Formular hipótesis alrededor de los datos obtenidos y relacionarlos con los cultivos que han desaparecido. • Diseñar todo lo que comporta una campaña de difusión. • Hacer un simulacro de la campaña en la escuela mostrándola al alumnado del tercer ciclo.
RETO 3 **La web como servicio de difusión y concienciación**	• Incorporar a la web del centro el estudio realizado en los retos anteriores. • Abrir en la página web del centro una pestaña (foro) para aportaciones individuales y/o grupales sobre temas de cambio climático, que se puedan trabajar en el aula.
RETO 4 **Llevar a cabo un taller de compostaje y mostrar la formación de material orgánico**	• Recoger la materia orgánica de las aulas y del comedor para ponerla en la compostadora. • Hacer un seguimiento del proceso de compostaje y elaborar con los datos recogidos un estudio estadístico con gráficos y análisis de estos.
RETO 5 **Celebración de días relevante ligados al tema: el Día de la Tierra (22 de abril) y/o el Día Mundial del Medio Ambiente (5 de junio) con el diseño de talleres y actividades para el resto del centro**	• Programar actividades de aprendizaje servicio, a realizar por parte de todo el centro para celebrar esos días señalados y concienciar de su importancia. • Confeccionar un mural que recoja imágenes de las actividades realizadas.

3 INSTRUMENTOS

EJEMPLOS RÚBRICAS DE EVALUACIÓN

R1 UTILIZACIÓN DE DISPOSITIVOS Y RECURSOS DIGITALES

→ MNSC Competencia específica 1 Criterio 1.

CMNSC 1.1. Utilizar dispositivos y recursos digitales, de acuerdo con las necesidades del contexto educativo de forma segura, buscando información, comunicándose y trabajando de forma individual y en equipo, reelaborando y creando contenidos digitales sencillos.				
ASPECTOS QUE VALORAR	**EXCELENTE NIVEL DE DESEMPEÑO**	**BUEN NIVEL DE DESEMPEÑO**	**NIVEL BÁSICO**	**NIVEL NO DESARROLLADO**
DISPOSITIVOS Y RECURSOS	Utiliza con autonomía dispositivos y recursos digitales adecuados a la necesidad del contexto de trabajo.	Utiliza con autonomía algunos dispositivos y recursos digitales adecuándolos con ayuda a la necesidad del contexto de trabajo.	Utiliza siguiendo pautas y modelos algunos dispositivos y recursos digitales adecuados al contexto de trabajo.	Utiliza con dificultad dispositivos y recursos digitales adecuados al contexto de trabajo a pesar de la ayuda recibida.
SEGURIDAD Y BÚSQUEDA	Busca de forma autónoma la información necesaria de forma segura.	Busca con supervisión la información necesaria de forma segura.	Busca de forma guiada la información necesaria siguiendo pautas para hacerlo de forma segura.	Busca la información necesaria con ayuda y no lo hace de forma segura.
TRABAJO INDIVIDUAL Y DE EQUIPO	Realiza de forma autónoma sus tareas individuales con eficacia y colabora en las tareas grupales con responsabilidad.	Realiza con supervisión sus tareas individuales y colabora en las tareas grupales con responsabilidad.	Realiza con apoyo sus tareas individuales y colabora en las tareas grupales con responsabilidad.	Necesita ayuda constante para realiza sus tareas individuales y le cuesta colaborar en las tareas grupales.
CREACIÓN DE CONTENIDOS DIGITALES	Crea de forma autónoma sus propios contenidos digitales sencillos utilizando adecuadamente la información seleccionada.	Crea de forma guiada sus propios contenidos digitales sencillos utilizando adecuadamente la información seleccionada.	Crea siguiendo modelos dados contenidos digitales sencillos utilizando con ayuda la información seleccionada.	Crea con ayuda sus propios contenidos digitales sencillos sin utilizar de forma adecuada la información seleccionada.

R2 IDENTIFICAR PROBLEMAS ECOSOCIALES Y PROPONER SOLUCIONES

→ CMNSC Competencia específica 6 Criterio 6.1

CRITERIO: CMNSC 6.1 Identificar problemas ecosociales, proponer posibles soluciones y poner en práctica estilos de vida sostenible, reconociendo comportamientos respetuosos de cuidado, corresponsabilidad y protección del entorno y uso sostenible de los recursos naturales, y expresando los cambios positivos y negativos causados en el medio por la acción humana.

ASPECTOS QUE VALORAR	EXCELENTE NIVEL DE DESEMPEÑO	BUEN NIVEL DE DESEMPEÑO	NIVEL BÁSICO	NIVEL NO DESARROLLADO
PARTICIPACIÓN EN EL DEBATE	Participa por propia iniciativa en el debate sobre los problemas ecosociales y sus posibles soluciones.	Participa respondiendo al estímulo de la persona moderadora en el debate sobre los problemas ecosociales y sus posibles soluciones.	Participa de forma guiada por la persona moderadora en el debate sobre los problemas ecosociales y sus posibles soluciones.	Se niega a participar en el debate a pesar de los estímulos y la guía de la persona moderadora sobre los problemas ecosociales y sus posibles soluciones.
IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS	Identifica todos los problemas ecosociales que se plantean expresando todos los cambios positivos y negativos importantes causados por la acción humana.	Identifica la mayoría de los problemas ecosociales que se plantean expresando de forma parcial los cambios positivos y negativos causados por la acción humana.	Identifica algunos de los problemas ecosociales que se plantean expresando de forma parcial los cambios positivos y negativos causados por la acción humana.	Identifica alguno de los problemas ecosociales que se plantean, pero no expresa los cambios positivos y negativos causados por la acción humana.
PROPUESTAS Y SOLUCIONES SOSTENIBLES	Propone soluciones sostenibles y describe con detalle los comportamientos que implican.	Propone algunas soluciones sostenibles as y describe de forma general los comportamientos que implican.	Propone algunas soluciones sostenibles adecuadas, pero no siempre describe los comportamientos que implican.	Propone alguna solución, pero no es sostenible.

R3 COEVALUACIÓN DEL TRABAJO COOPERATIVO

→ CMCT Competencia específica 8 Criterios 8.1 y 8.2

Según el trabajo realizado indicar en qué nivel os situaríais en cada ítem (marca con una X) y explica las razones que os han llevado a esa evaluación.

MATEMÁTICAS **CRITERIO 8.1 Trabajar en equipo activa y respetuosamente, comunicándose adecuadamente, respetando la diversidad del grupo y estableciendo relaciones saludables basadas en la igualdad y la resolución pacífica de conflictos.** **CRITERIO 82 Participar en el reparto de tareas, asumiendo y respetando las responsabilidades individuales asignadas y empleando estrategias sencillas de trabajo en equipo dirigidas a la consecución de objetivos compartidos.**				
ASPECTOS QUE VALORAR	**EXCELENTE NIVEL DE DESEMPEÑO**	**BUEN NIVEL DE DESEMPEÑO**	**NIVEL BÁSICO**	**NIVEL NO DESARROLLADO**
PARTICIPACIÓN GRUPAL	Todas las personas del grupo participan con entusiasmo.	La mayor parte de las personas del grupo participan activamente.	Al menos la mitad de las personas del grupo participan.	Sólo una o dos personas participan activamente.
RESPONSABILIDAD COMPARTIDA	Todas las personas del grupo comparten por igual la responsabilidad de la tarea.	La mayor parte de las personas del grupo comparten la responsabilidad en la tarea.	La responsabilidad es compartida al menos por la mitad de las personas del grupo.	La responsabilidad recae en una sola persona.
CALIDAD DE LA INTERACCIÓN	Todas las personas del grupo escuchan con atención y respetan los puntos de vista y opiniones de las demás y sus interacciones siempre están centradas en la tarea.	La mayoría de las personas del grupo escuchan con atención y respetan los puntos de vista y opiniones de las demás y sus interacciones se centran en la tarea.	Al menos la mitad de las personas del grupo escuchan y respetan los puntos de vista y opiniones de las demás, aunque se distraen a menudo de la realización de la tarea.	Hay poca interacción entre las personas del grupo, algunas personas mantienen breves conversaciones y la mayoría de ellas están distraídas o desinteresadas por la realización de la tarea.
ROLES DENTRO DEL GRUPO	Cada persona del grupo ha demostrado un desempeño efectivo en un rol bien definido.	Cada persona del grupo tiene un rol asignado, pero al no estar claramente definido el desempeño demostrado no ha sido siempre efectivo.	Cada persona del grupo tiene un rol asignado al menos la mitad de ellas no lo han seguido por lo que su desempeño no ha sido efectivo.	No se han asignado roles entre las personas del grupo por lo que el desempeño no ha sido efectivo.

ANEXO FOCO LINGÜÍSTICO

- → **Características**
- → **Frase o sentencia**
- → **Definición**
- → **Sinónimos**
- → **Imagen**
- → **No ejemplo**

COMPOSTAJE	
Características: → Mejora las propiedades físicas, químicas y biológicas del suelo. → Mejora la sanidad y el crecimiento de las plantas. → Es fuente importante de nutrimentos para las plantas. → Aumenta la capacidad de retención de humedad del suelo y la capacidad de intercambio de cationes. → Es una fuente de alimentos para los microorganismos. → Amortigua los cambios de pH en el suelo. → Disminuye los cambios bruscos de temperatura.	**Frase o sentencia:** → Desde que la agricultura se inventó, hace cerca de 5.000 años, los campesinos aseguraron la fertilidad de sus campos mediante materiales orgánicos descompuestos de los residuos animales y vegetales de sus granjas. Esta técnica estaba basada en lo que ocurría en la Naturaleza sin la ayuda del ser humano, donde la materia orgánica de plantas y animales. IMAGEN A ELEGIR
Definición El compostaje es la descomposición de la materia orgánica por organismos descomponedores (bacterias, hongos) y por animales detritívoros, como lombrices y escarabajos que tiene como resultado un producto denominado compost.	**Sinónimos** abono pajote mantillo compost 
Imagen ELEGIR IMAGEN	**No ejemplo** ELEGIR IMAGEN

II. Cordinan ADIDE y USIE

3.3.5. INTRODUCCIÓN: DOCUMENTO BASE SOBRE SITUACIONES DE APRENDIZAJE Y PROGRAMACIONES

Trabajo realizado a cargo de Sonia Ibáñez Abad, Inspectora de Educación de la Comunidad Valenciana y Mª. Lourdes Alcalá Ibáñez, Inspectora de Educación de Aragón

La LOMLOE nos emplaza a llevar a cabo una enseñanza-aprendizaje desde un enfoque competencial e inclusivo para nuestro alumnado. Se describen toda una serie de finalidades y principios que hemos de hacer llegar a nuestro alumnado como garantía del derecho a la educación. Así pues, al profesorado le toca asumir el reto de la adecuación de las herramientas pedagógicas en las que planifica su actuación docente a realizar en el aula.

Como bien marca el artículo 6 de la LOMLOE, entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación para cada una de las enseñanzas. En los diferentes reales decretos por los que se ha establecido la ordenación y las enseñanzas mínimas de cada una de las etapas educativas se han definido los elementos básicos necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje que son los objetivos, las competencias clave, las competencias específicas, los criterios de evaluación, los saberes básicos y las situaciones de aprendizaje.

Así pues, las programaciones didácticas LOMLOE han de desarrollar todos estos elementos más aquellos que se consideren adecuados para llevar a la concreción y contextualización necesaria para un centro educativo hasta a un grupo-clase concreto al que dirijamos la acción educativa.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha establecido las variables comunes para el territorio español, y Ceuta y Melilla que dependen directamente del mismo, pero cada comunidad autónoma con las competencias en materia de educación transferidas ha elaborado sus propios currículos de cada una de las etapas educativas, así como las necesarias indicaciones para llevar a cabo el desarrollo curricular en las aulas por medio de los diferentes documentos pedagógicos.

Así pues, observamos diferentes materiales de apoyo a la hora de realizar las **programaciones didácticas** de cada uno de los territorios españoles. Podemos encontrar diversidad de elementos que han de contener las programaciones, pero debiendo recoger siempre los elementos básicos que se describen en los reales decretos de enseñanzas mínimas. Hay diversidad de plantillas elaboradas adecuadas a cada territorio para ayudar en el proceso de redacción de las programaciones.

Quisiéramos hacer una breve mención a algunos de estos materiales elaborados por medio de las diferentes Consejerías de Educación, o en algunos casos por el Servicio de la inspección de Educación con el objetivo común de facilitar el conocimiento de los nuevos elementos de programación, y ayudar en la realización del diseño tanto de programaciones como de las situaciones de aprendizaje impulsando al profesorado al cambio acorde a las novedades de la LOMLOE.

1. **Castilla -La Mancha dispone de una GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN elaborada por el Grupo de trabajo del Área de Evaluación, Planificación y Organización Escolar del Servicio de Inspección de Educación de la Delegación Provincial de Educación, Cultura y Deportes de Albacete. Autores: Fausto Díaz de Prado, Antonio Jiménez González y Jesús Ángel Tendero Sánchez.**

En este material de 28 páginas se incluyen las diferentes referencias legales de desarrollo curricular de la LOMLOE a la Comunidad de Castilla- La Mancha en cada uno de los diferentes apartados que ha de desarrollar una programación. Sirve de documento madre para la realización de cada una de las programaciones según el área/materia con indicaciones de los apartados que cabe elaborar por parte del equipo de ciclo o departamento didáctico para la máxima contextualización de la misma a la realidad concreta.

2. **Galicia dispone de un MANUAL DE AYUDA PARA LA ELABORACIÓN DE PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS Educación Infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y Bachillerato.**

En este material de 58 páginas se incluye un glosario al inicio del mismo. Hay referencias legales concretas al articulado de los currículos publicados de las diferentes etapas educativas. En cada uno de los apartados se indica la finalidad, una breve descripción conceptual, aspectos que se podrían incluir en el apartado a modo de ejemplos e ideas, e información de interés, lo cual hace que de forma muy didáctica se entienda todo aquello que se describe. También se incluye una lista de control para la evaluación de la propia programación didáctica.

3. **GUÍA PARA EL ASESORAMIENTO SOBRE LA ELABORACIÓN DE PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS EN INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. Material de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. Viceconsejería Inspección General. Junta de Andalucía**

En este material de 22 páginas se describen unos conceptos previos relacionados con la programación didáctica al inicio del mismo para clarificar aspectos como ¿Qué es?, ¿Quién la elabora? ¿Qué procedimiento se debe seguir para su elaboración? ¿quién la aprueba? ¿quién la evalúa? ¿qué procedimiento se debe seguir para su evaluación? ¿qué debe contener la programación didáctica? En el desarrollo de la guía, apartado por apartado, se van desarrollando uno a uno los diferentes apartados presentándolos por medio de una pregunta a la que se responde. De esta forma se facilita entender aquello que se está explicando sabiendo a qué pregunta responde. También se incluye una lista de cotejo con indicadores de evaluación de la programación didáctica.

Cabe destacar como novedad de la LOMLOE la elaboración de **situaciones de aprendizaje**, entendiéndolas estas como aquellas situaciones y actividades necesarias programar por el profesorado implicando un despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas.

- → Crea de manera estructurada y planificada la situación para que tenga lugar el aprendizaje.
- → Exige una planificación previa que garantice el abordaje de todas las competencias específicas previstas y los saberes básicos asociados.
- → Favorece el aprendizaje dándole sentido al mismo.
- → Requiere la adecuación a la realidad del aula, por lo que ha de ser flexible y en constante adaptación.

¡HAGAMOS EL PINO! OTRA FORMA DE PROGRAMAR. LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA COMPETENCIAL (LOMLOE). Material de Aragón

Autoras: Mª Lourdes Alcalá Ibáñez, Inspectora de Educación y Rosa Gasque Rubio, profesora de Educación Secundaria Obligatoria. Extracto capítulo 5 y 6 elaborado por Mª. Lourdes Alcalá Ibáñez

Cada docente tiene el reto de realizar una buena Planificación Docente, partiendo de los desarrollos curriculares. A pesar de la formación y de las normativas publicadas, esta tarea continúa siendo un desafío que suscita numerosas dudas y más en la actualidad, con la implantación del nuevo currículo. Nos surgen interrogantes como ¿Por dónde empiezo?, ¿Cómo estructuro una PPDD?... Por lo tanto, el objetivo de esta unidad es proporcionar una guía práctica que simplifique este proceso a través de directrices específicas y facilite a los equipos docentes la elaboración de documentos institucionales que sean realmente eficaces, prácticos y sirvan de guía en el proceso de aprendizaje. Para ello, vamos a tomar como referencia el documento sobre PPDD publicado en la Revista Supervisión 21.

https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/677

La programación didáctica es el documento específico de planificación, desarrollo y evaluación de cada una de las áreas y materias; y de acuerdo con el Proyecto Curricular de centro, se concretan los distintos elementos del currículo adaptándolos a las características específicas del alumnado.

La programación didáctica se sitúa en el escalón más cercano a la acción educativa, al trabajo en el aula, y su finalidad se relaciona directamente con la gestión práctica del proceso de enseñanza y aprendizaje y con su resultado. Es el documento en el que se explicitan las intenciones educativas concretas.

Afecta directamente a la labor profesional de las y los docentes, ya que una de las funciones del profesorado es la programación y enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados (artículo 91 de Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación), evitando la improvisación y el activismo sin intención educativa. Así mismo, proporciona un marco coherente al equipo docente del centro. La programación tiene que ver también con el alumnado, puesto que determina los aprendizajes imprescindibles y esperables al final del ciclo o curso escolar. En última instancia implica a la comunidad educativa de cada centro escolar, por significar la concreción contextualizada de las decisiones tomadas previamente en el Proyecto Educativo y, más específicamente, en el Proyecto Curricular de Centro. Acompaña, por tanto, a la acción educativa a lo largo del curso.

Además, la realización de la programación didáctica responde a un requerimiento normativo, el de garantizar el derecho a una evaluación objetiva. Éste no puede garantizarse si previamente no se ha asegurado la publicidad de los contenidos, objetivos y criterios de evaluación, para que puedan ser conocidos por parte del alumnado y de sus padres, madres o representantes legales cuando sean menores de edad.

La elaboración de una programación, por lo tanto, se sitúa en el ámbito de la toma de decisiones del equipo docente, y sirve como elemento que permite aumentar la conciencia de cada profesor y profesora sobre su práctica educativa, para lo que ha de responder a las características de adecuación, concreción, flexibilidad y viabilidad. puede determinar el modelo de programación didáctica (por materias, por ámbitos, por proyectos globales o interdisciplinares...),

Cada centro, dentro del ámbito del desarrollo de su autonomía, puede determinar el modelo de programación didáctica (por áreas, por ámbitos, por proyectos globales o interdisciplinares...). En los centros de

Educación Primaria, los Equipos Didácticos elaborarán la programación didáctica correspondientes a las áreas de conocimiento integradas en la etapa, de acuerdo con el currículo oficial y con las directrices generales establecidas por la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP).

En este sentido, los equipos docentes deben reflexionar y tomar decisiones sobre los aspectos esenciales que condicionan y determinan el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos: las líneas metodológicas del centro, los agrupamientos y la organización de las acciones educativas y la evaluación. En definitiva, establecer un itinerario pedagógico de centro que tendrá como finalidad conseguir que todo el alumnado supere con éxito la enseñanza básica y, por tanto, alcance el Perfil de Salida. Esto será el indicador de que el alumnado sabe activar los aprendizajes adquiridos para responder a los principales desafíos a los que deberá hacer frente a lo largo de su vida. El objetivo es organizar la actividad didáctica y seleccionar las experiencias de aprendizaje, concretando en unidades didácticas, unidades de programación o unidades de trabajo y poniendo especial cuidado en el diseño de situaciones de aprendizaje, siempre teniendo en cuenta la diversidad del alumnado.

1. Normativa

Las programaciones didácticas, supervisadas por la CCP, deberán elaborarse según dictan en las instrucciones 42 y siguientes de las II.O.F., según la ordenación curricular correspondiente. Los Equipos Didácticos deberán presentar las correspondientes programaciones con un índice que se ajuste a lo indicado en la Orden del currículo correspondiente:

Las programaciones didácticas de cada nivel, se elaborarán de acuerdo a lo establecido en la normativa vigente en cada CCAA, en Aragón tendrán que contemplar los distintos aspectos que establecen las ordenes de currículo:

En la etapa de Educación Infantil: Se ajustará a lo señalado en el artículo 26 de la Orden ECD/853/2022, de 13 de junio:

Educación Primaria: Se ajustará a lo señalado en el artículo 42 de la Orden ECD/1112/2022 por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón:

a) Competencias específicas y criterios de evaluación del ciclo.
b) Concreción, agrupamiento y secuenciación dentro de cada curso de los saberes básicos y de los criterios de evaluación en unidades didácticas.
c) Procedimientos e instrumentos de evaluación, con especial atención al carácter formativo de la evaluación y a su vinculación con los criterios de evaluación.
d) Criterios de calificación.
e) Características de la evaluación inicial, criterios para su valoración, así como consecuencias de sus resultados en la programación didáctica y, en su caso, el diseño de los instrumentos de evaluación.
f) Actuaciones generales de atención a las diferencias individuales para el ciclo y adaptaciones curriculares para el alumnado que las precise.
g) Plan de seguimiento personalizado.

h) Estrategias didácticas y metodológicas: Organización, recursos, agrupamientos, enfoques de enseñanza, criterios para la elaboración de situaciones didácticas y otros elementos que se consideren necesarios.
i) Concreción del Plan Lector establecido en el Proyecto Curricular de Etapa.
j) Concreción del Plan de implementación de elementos transversales establecido en el Proyecto Curricular de Etapa.
k) Concreción del Plan de utilización de las tecnologías digitales establecido en el Proyecto Curricular de Etapa.
l) En su caso, medidas complementarias que se plantean para el tratamiento del área de conocimiento dentro de proyectos o itinerarios bilingües o plurilingües, o de lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad Autónoma de Aragón.
m) Mecanismos de revisión, evaluación y modificación de las Programaciones Didácticas en relación con los resultados académicos y procesos de mejora.
n) Actividades complementarias y extraescolares programadas, de acuerdo con el Programa anual de actividades complementarias y extraescolares.

En su caso, medidas complementarias que se plantean para el tratamiento del área de conocimiento dentro de proyectos o itinerarios bilingües o plurilingües, o de proyectos de lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Además, para el segundo ciclo incluirán las estrategias de aproximación a la lectura y desarrollo de la expresión oral y las estrategias para la aproximación a la expresión escrita.

A partir de estas premisas, el profesorado desarrollará su actividad docente conforme a lo establecido en el proyecto curricular de etapa y en la programación didáctica. Corresponde a cada docente, en coordinación con el equipo didáctico del grupo, la adecuación de dichas programaciones, mediante unidades de didácticas y situaciones de aprendizaje a las características específicas de los alumnos que le hayan sido encomendados.

La programación de aula es la adaptación de la programación didáctica a las características concretas de un grupo de alumnos y la acción que se desarrolla entre profesores y alumnos para sistematizar y ordenar el trabajo escolar.

La secuencia ordenada de las unidades de programación que se vayan a trabajar durante el curso constituirá la base específica de la programación de aula.

Educación Secundaria: Las programaciones deberán elaborarse según dictan en las instrucciones 38 y siguientes de las II.O.F., así como la ordenación curricular correspondiente.

> *En Educación Secundaria Obligatoria se ajustarán a lo señalado en el artículo 59 de la Orden ECD/1172/2022.*
> *En Bachillerato: Se ajustarán a lo señalado en el artículo 54 de la Orden ECD/1173/2022.*
> *En Formación Profesional: Artículo 20 de la Orden de 29 de mayo de 2008, de la consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece la estructura básica de los currículos de los ciclos formativos de formación profesional y su aplicación en la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA de 4 de junio).*

2. Procedimiento para la elaboración de una programación didáctica

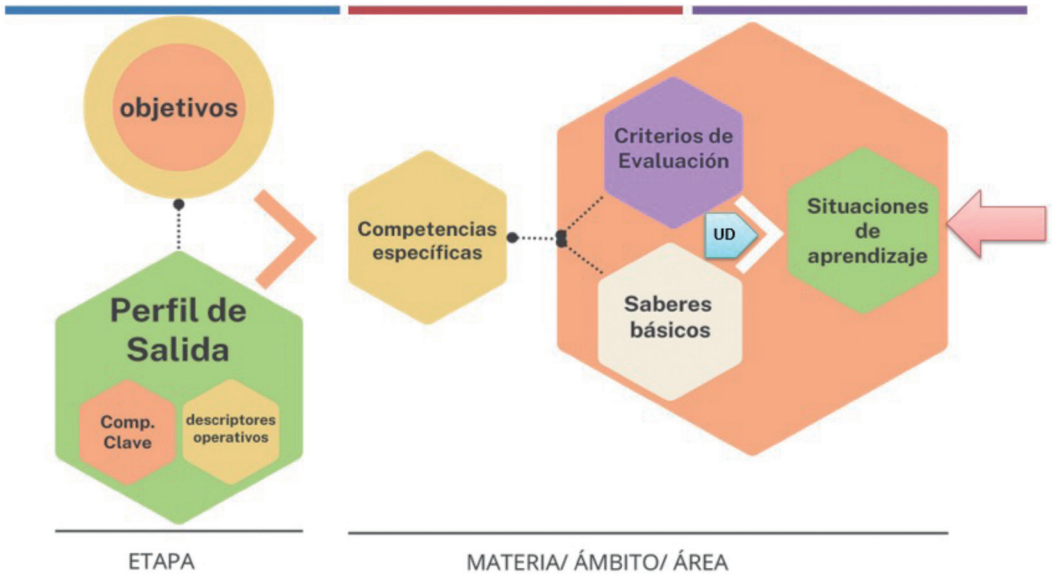
Al principio nos planteábamos estas tres preguntas:
¿Por dónde empiezo?
¿Qué debo hacer?
¿Qué documentos legales debo tener en cuenta?

Ya sabemos por dónde empezar y cuáles son los cimientos de una PPDD: el currículo, el contexto del centro y los alumnos y alumnas. Una vez que tenemos claro cuáles son y qué información nos facilita cada uno de ellos, podemos seguir con las siguientes tres preguntas:

¿Cómo estructuro una PPDD?
¿Cómo debo plantear las Unidades Didácticas?
¿Cómo debo diseñar las situaciones de aprendizaje?

La elaboración de una programación consiste en la toma de decisiones del equipo docente para tomar conciencia sobre la práctica educativa y responder a las características de adecuación, concreción, flexibilidad y viabilidad. Len definitiva, debe ser una herramienta útil para el equipo docente, la hoja de ruta para el docente.

Relación de elementos curriculares



Fuente: Elaboración propia

Los elementos curriculares de cada materia o de cada área son los siguientes:

Competencias específicas: se vinculan a las competencias clave y conducen al Perfil de Salida, recogiendo las orientaciones sobre situaciones de aprendizaje.

Contenidos o saberes básicos: son saberes sobre los que construir aprendizajes deseables a partir de contextos próximos y necesidades del alumnado y que se podrán adaptar por los centros educativos en su autonomía curricular.

Criterios de evaluación: vinculados a los saberes básicos y relacionados con los descriptores operativos a través de las competencias específicas.

El docente tiene libertad para abordar los criterios de evaluación cuando y como desee, pero tiene que tener presente que, al término de la etapa, todos los alumnos tienen que haber logrado superar todos los criterios de evaluación de su materia/área. Con ellos, la evaluación de la materia implica la evaluación de las competencias clave.

Orientaciones metodológicas: cómo abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los diferentes saberes básicos en distintas situaciones de aprendizaje. Se apuesta por el trabajo interdisciplinar, favoreciendo la co-docencia y el trabajo colaborativo.

Unidad didáctica: Es la unidad básica de la programación (de ciclo, curso o departamento) donde se interrelacionan todos los elementos curriculares del proceso enseñanza-aprendizaje por un período de tiempo determinado y con una coherencia interna secuencias y dirigida a la consecución de unos resultados de aprendizaje. El conjunto de las unidades didácticas compone la programación didáctica para un curso escolar.

Situaciones de aprendizaje: las situaciones de aprendizaje representan una herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares de las distintas áreas, mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad. Con ellas se busca ofrecer al alumnado la oportunidad de conectar sus aprendizajes y aplicarlos en contextos cercanos a su vida cotidiana, favoreciendo su compromiso con el aprendizaje propio de cada área curricular. (Real Decreto 157/2022).

La elaboración de la programación didáctica empleará estos elementos como fichas de juego para el diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje en el aula. El currículo nos va a indicar lo que tenemos que conseguir (perfil de salida y competencias) y nos puede orientar sobre la metodología a seguir. La combinación de los elementos curriculares está en manos de cada equipo docente, que tiene que pensar y diseñar el recorrido didáctico en su área o materia atendiendo al contexto del aula en el que va a intervenir.

Mi tarea como docente es hacer la combinación de criterios y saberes que considere más adecuada teniendo en cuenta las líneas metodológicas del centro educativo y el contexto del alumnado de mi aula. Puedo elegir con qué saber o qué saberes básicos puedo aplicar un criterio de evaluación para ir en busca de una competencia específica, que contribuirá a una competencia clave. Cuando lo hago, construyo el camino cognitivo para llegar a una situación de aprendizaje.

Aspectos esenciales de la PPDD



Fuente: Elaboración propia

2.1. Elaboración de una programación didáctica competencial (LOMLOE)

A continuación, se ofrece una tabla comparativa de los elementos de la programación didáctica según la anterior Ley Educativa (Ley 8/2013) y los elementos de la programación didáctica según la LOMLOE. Seguidamente, se puede observar una tabla con las indicaciones básicas para elaborar una programación didáctica competencial, atendiendo a lo dispuesto en la LOMLOE, para que sirva como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Relación de los apartados de la PPDD con respecto a los currículos anteriores

ELEMENTOS DE PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA SEGÚN LA LOMLOE	QUÉ INFORMACIÓN TIENE QUE CONSTAR EN LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA
a) Competencias específicas y criterios de evaluación asociados a ellas.	Asocia los criterios de evaluación de tu materia a las competencias específicas (ya están asociadas en el Anexo II de tu materia).
b) Concreción, agrupamiento y secuenciación de los saberes básicos y de los criterios de evaluación en unidades didácticas.	Asocia los saberes básicos a los criterios de evaluación para construir unidades didácticas (tienes que hacer tú la asociación según los elementos del Anexo II de tu materia: piensa y deseña).
c) Procedimientos e instrumentos de evaluación con especial atención al carácter formativo de la evaluación y a su vinculación con los criterios de evaluación.	Cómo vas a evaluar el área o la materia, con qué instrumentos de evaluación y con qué criterios de evaluación. Este punto lo tiene que pensar y diseñar cada docente, pero partiendo de los criterios de evaluación que determina el currículo.
d) Criterios de calificación.	Cómo va a traducirse la evaluación en una calificación. Este punto lo tiene que pensar y diseñar cada docente, pero partiendo de los criterios de evaluación que determina el currículo.
e) Características de la evaluación inicial, criterios para su valoración, asi como consecuencias de sus resultados en la programación didáctida y, en su caso, el diseño de los instrumentos de evaluación.	Cómo se va a abordar la evaluación inicial, qué criterios se van a tener en cuenta para analizar los resultados y poder emplearla como herramienta para tener la información desde la que parte el alumnado en el área o materia.

En este apartado nos centraremos en desarrollar los apartados novedosos que introduce la LOMLOE en las programaciones didácticas con respecto a los currículos anteriores.

2.2. Competencias específicas y criterios de evaluación asociados a ellas

Estos elementos curriculares están detallados y relacionados en las ordenes de currículo respectivas. Por tanto, los equipos docentes deben conocer y tener claro cuáles son las competencias específicas que deben conseguir los alumnos en cada área/materia.

En primaria, si quiero trabajar por ciclo las áreas, no es necesario hacer ningún cambio porque tanto las competencias específicas como los criterios de evaluación son elementos prescriptivos del currículo. Sí quiero trabajar por cursos, tengo que tener en cuenta que estos criterios de evaluación son los que se establecen al terminar el ciclo.

2.3. Concreción, agrupamiento y secuenciación de los saberes básicos y de los criterios de evaluación en unidades didácticas

Hay que tener en cuenta que es una programación competencial, por lo que todos los elementos de la unidad didáctica tienen que partir de las competencias específicas. Una competencia específica se puede trabajar desde diferentes saberes básicos y con diferentes metodologías, por lo que una programación competencial es aquella que, durante un trimestre, trabaja las competencias específicas de la materia o del área con unos saberes básicos concretos, durante el segundo trimestre las volverá a abordar desde otros saberes básicos y, lo mismo ocurrirá en el tercer trimestre.

Relaciones entre PPDD, UUDD y Situaciones de aprendizaje



Fuente: Alcalá, M. L. y Gasque, R. (2023).

2.4. Procedimientos e instrumentos de evaluación, con especial atención al carácter formativo de la evaluación y a su vinculación con los criterios de evaluación

Qué vas a evaluar y cómo lo vas a evaluar. Estos son los aspectos esenciales de este punto de la programación. Ahora bien, hay que diferenciar entre procedimientos de evaluación (cómo vas a evaluar los instrumentos de evaluación: rúbricas, exámenes, listas de chequeo, prueba gamificada, etc.) e instrumentos de evaluación (qué vas a pedir al alumnado para poder evaluarle: cuaderno, fichas, debate, presentación visual, etc.).

2.5. Criterios de calificación

Este apartado de la PPDD tendría que explicar cómo obtener la calificación, es decir, la expresión cuantitativa de los resultados de la evaluación de la materia.

No olvidemos que los Criterios de calificación ponderan los criterios de evaluación a través de los distintos instrumentos de evaluación, y determinan el nivel de suficiencia que debe alcanzar el alumnado.

2.6. Características de la evaluación inicial, criterios para su valoración, así como consecuencias de sus resultados en la programación didáctica y, en su caso, el diseño de los instrumentos de evaluación

La Evaluación inicial permite al equipo docente tomar decisiones relativas al desarrollo del currículo para adecuarse a las características del alumnado al que dirigimos la PPDD. ("En la materia, curso y grupo de alumnos a quien dirijo mis actuaciones se encuentra en este momento, y por ello, tomo las decisiones –agrupamientos, materiales, propuestas, etc.- pertinentes cuando programo").

La Evaluación inicial no es útil si sólo nos sirve para comprobar todo aquello "que el alumno ha olvidado durante el verano". Debe recoger información sobre capacidades, estrategias de aprendizaje, aplicación de los conocimientos, actitud ante el proceso, habilidades de trabajo con los demás, etc.

Tendrían que aparecer los procedimientos e instrumentos de evaluación (más de uno) que se van a utilizar y las consecuencias derivadas de los mismos. ("¿Qué uso hago de la información obtenida?").

Sugerimos las Listas de observación (con aspectos observables claros y concretos sobre actuaciones, interacciones, conocimientos, etc.) como un instrumento de evaluación indispensable para este apartado.

Es el profesorado el que debe considerar la inclusión o no de pruebas orales y escritas en este proceso de recogida de información que constituye la Evaluación inicial.

¿Cuál puede ser un buen inicio en el diseño de instrumentos de Evaluación inicial? Puede ayudar el contemplar verbos que expresan demandas propias de este proceso:

→ Acciones de Aprender a Aprender: Manejar, desarrollar, plantear, etc.
→ Acciones de Autonomía, Iniciativa, etc.: Organizar, elegir, planificar, etc.

2.7. Actuaciones generales de atención a las diferencias individuales para el ciclo y adaptaciones curriculares para el alumnado que las precise. Plan de seguimiento personalizado

Su cometido es abordar de un modo más concreto cómo se da respuesta desde cada materia y para cada grupo, a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades, que se han incorporado tarde al sistema educativo o que lo necesitan por condiciones personales o historia escolar, familiar, etc.

Después de analizar los resultados de la evaluación inicial, se trata de concretar en nuestra área/ materia y para el curso escolar en el que se diseña la Programación Didáctica:

→ Qué alumnado se contempla en estas medidas.
→ Medidas generales y específicas de intervención educativa en nuestra área materia y para el grupo al que se destina la Programación

Seguimiento personalizado de las medidas individuales aplicadas al alumno/alumna.

2.8. Estrategias didácticas y metodológicas: organización, recursos, agrupamientos, enfoques de enseñanza, criterios para la elaboración de situaciones de aprendizaje y otros elementos que se consideren necesarios

La metodología puede definirse como el conjunto de estrategias, procedimientos y acciones que son organizadas y planificadas por el docente, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje de todo su alumnado y el logro de los objetivos planteados. Así pues, toca ahora:

- → Exponer qué estrategias, procedimientos y acciones son las que dan forma a tus actuaciones en tu materia y grupo.
- → Qué Metodologías (metodologías activas) son determinantes en tus decisiones.
- → Cómo se traduce en cuestiones tan concretas como: agrupamiento del alumnado, selección de materiales y recursos, propuestas de aula…

En el PCE, en el apartado de Líneas pedagógicas y métodos didácticos, el centro tiene que priorizar los principios metodológicos que más se ajustan a su realidad educativa. Partiendo de ellos, los Departamentos elaborarán unos ejes mínimos de trabajo que deben concretarse en las Programaciones Didácticas.

No olvidemos en todas las ordenes de currículo hay un artículo con los principios pedagógicos a tener en cuenta en las aulas. También en cada una de las enseñanzas y de las áreas y materias, hay un apartado de Orientaciones metodológicas que puede servir de punto de partida.

No debemos olvidar que en todas ordenes de currículo se incluye un artículo que detalla los principios pedagógicos esenciales a tener en cuenta en el entorno del aula. Asimismo, en cada nivel educativo y en las distintas áreas y materias, encontramos secciones de Orientaciones Metodológicas que pueden servir como punto de partida."

1. Elaboración de una situación de aprendizaje competencial

Una situación de aprendizaje es una secuencia didáctica en la que se da la progresión cognitiva desde mecanismos de orden inferior a mecanismos de orden superior se basa en: ejercicios, actividades, tareas y situaciones de aprendizaje.

A continuación, se ofrece la Taxonomía de Bloom y su paralelismo con los procesos cognitivos de la secuencia didáctica, que comienza en procesos cognitivos de orden inferior (ejercicios, actividades) y termina en procesos cognitivos de orden superior (tareas y situaciones de aprendizaje).

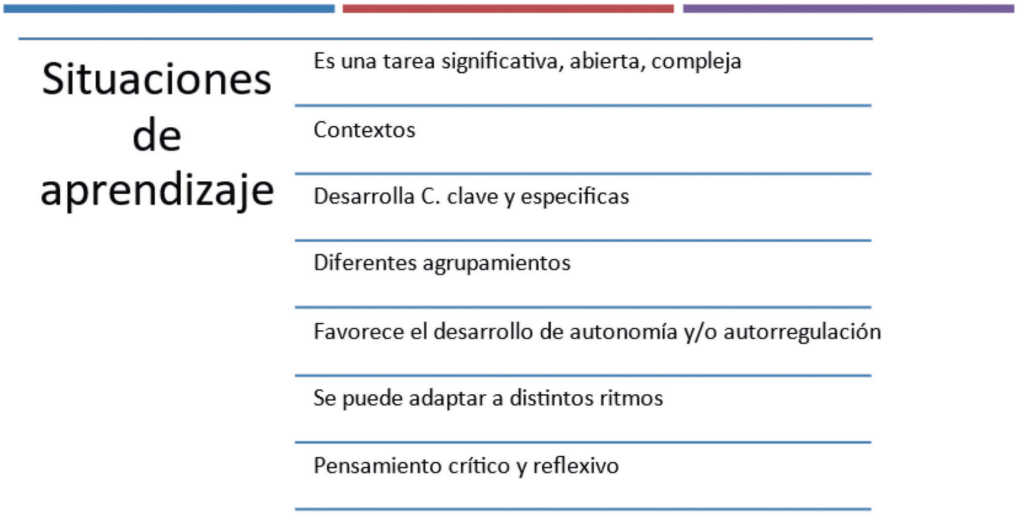
Relaciones entre ejercicios, actividades, tareas y situaciones de aprendizaje

EJERCICIOS, ACTIVIDADES, TAREAS Y SITUACIONES DE APRENDIZAJE			
EJERCICIOS	**ACTIVIDADES**	**TAREAS**	**SITUACIONES DE APRENDIZAJE**
Ejercicios repetitivos, mecánicos y procedimentales. Son la base para poder hacer actividades	Propuesta didáctica que plantea situaciones de vivencia y experimentación de hechos y comportamientos. Están orientadas a la utilización de algún conocimiento o a la adquisición de uno nuevo, el dominio de una habilidad o un procedimiento y/o a la comprensión de conceptos. Son importantes para consolidad conceptos y procedimientos.	Uso de las herramientas entrenadas en los ejercicios y en las actividades para el análisis, reflexión y solución de problemas en un contexto concreto.	Actividades contextualizadas en las que es necesario interactuar, dialogar, planificar, seleccionar y tomar decisiones argumentadas.
Ejemplo: realización del eje cronológico de la Historia de Teruel.	**Ejemplo:** buscar información sobre los monumentos medievales de la ciudad de Teruel y ponerlos en relación con el eje cronológico de la Historia de la ciudad.	**Ejemplo:** planificar una ruta turística visitando los monumentos medievales más significativos de Teruel.	**Ejemplo:** salida al centro de Teruel en la que el alumnado tiene que hacer de guía turístico al profesorado.

Fuente: Alcalá, M. L. y Gasque, R. (2023).

Las situaciones de aprendizaje son solo una herramienta metodológica más de las que disponemos para alcanzar niveles cognitivos superiores. No todas las unidades didácticas tienen que tener una situación de aprendizaje, pero todas las situaciones de aprendizaje tienen que estar enmarcadas en una secuencia didáctica, pues no hay que olvidar que las situaciones de aprendizaje necesitan de otros eslabones cognitivos inferiores que se trabajan en forma de ejercicios, tareas y actividades.

Situaciones de aprendizaje



Fuente: elaboración propia

Por tanto, esta secuencia didáctica, enmarcada en una unidad didáctica o proyecto, puede convertirse en una situación de aprendizaje atendiendo a dos puntos fundamentales:

1. Proponen una experiencia basada en los siguientes aspectos:

   a) Experiencias basadas en las competencias específicas y en contextos cercanos para lograr aprendizajes útiles y significativos.
   b) Experiencias desafiantes y motivadoras para lograr el desarrollo cognitivo, emocional y psicomotriz.
   c) Se usan metodologías diversas y adecuadas para lograr un buen clima de aula. La diversidad de recursos y de agrupamientos, así como la atención a la diversidad son aspectos esenciales a tener en cuenta.
   d) Demuestran la consecución de los criterios de evaluación con instrumentos de evaluación y de calificación diversos.

2. Parten de los criterios de evaluación y las competencias específicas para trabajar las competencias clave con vistas al perfil de salida.

La secuencia didáctica en la que se da la progresión cognitiva desde mecanismos de orden inferior a mecanismos de orden superior se basa en: ejercicios, actividades, tareas y situaciones de aprendizaje.

A continuación, se ofrece la Taxonomía de Bloom y su paralelismo con los procesos cognitivos de la secuencia didáctica, que comienza en procesos cognitivos de orden inferior (ejercicios, actividades) y termina en procesos cognitivos de orden superior (tareas y situaciones de aprendizaje).

Relaciones entre procesos cognitivos

CREAR **Cambiar o crear algo nuevo en un modelo o proponer soluciones alternativas a un problema contextualizado.**	Procesos cognitivos de orden superior (aprendizaje significativo)	**SITUACIONES DE APRENDIZAJE**
EVALUAR **Justificar, presentar y defender opiniones realizando juicios sobre la información y las herramientas de las que se dispone.**		
ANALIZAR **Examinar en detalle descomponiendo la información en partes, identificando causas y consecuencias.**		**TAREAS**
APLICAR **Aplicar el conocimiento, los procesos mecánicos y las herramientas adquiridas en las actividades para la resolución de problemas en una nueva situación contextualizada.**		
COMPRENDER **Mostrar entendimiento básico de hechos e ideas a la hora de encontrar información y poder aplicarla a una situación concreta para consolidar conceptos y procedimientos.**		**ACTIVIDADES**
RECORDAR **Recordar hechos, datos, conceptos básicos**	Procesos cognitivos de orden inferior (aprendizaje mecánico)	**EJERCICIOS**

Fuente: Alcalá, M. L. y Gasque, R. (2023).

2. Conclusiones

A modo de resumen, veamos todos los pasos para realizar una PPDD.

1. Principios de actuación en el centro a la hora de realizar las modificaciones de una PPDD: Simplicidad, funcionalidad, distinguir entre prescriptivo y orientativo, coordinación interna y participación activa.
2. Plantear las PPDD con la idea de promover el cambio en la enseñanza y alejarnos de cumplimiento burocráticos.
3. Consultar los documentos legales vigentes, incluyendo el específico de la comunidad autónoma para la que se va a realizar la PD.
4. Diseñar la estructura del documento de las PPDD contemplando los puntos establecidos en las órdenes de currículo.
5. Debe ser un modelo compartido flexible y adecuado al centro.
6. Todos los documentos deben ser dinámicos, abiertos y reajustables
7. Hay que partir de los documentos que tenemos.
8. Y, por último, hay que evitar cierres forzados porque la finalidad es tener PPDD que sean realmente una verdadera guía de los procesos de Enseñanza y Aprendizaje.

Para trabajar el apartado de programaciones didácticas os remito a la lectura del documento sobre PPDD publicado en la Revista Supervisión 21: https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/677

3. Bibliografía

Alcalá, M. L. A.,y Gasque, R. G. (2023). ¡Hagamos el pino! Otra forma de programar. Supervisión 21, 67(67). https://doi.org/10.52149/Sp21/67.12

Alcalá, M. L. A.,y Gasque, R. G. (2023). Sitúate para aprender situaciones de aprendizaje en educación primaria y secundaria. Supervisión 21, 68(68). https://doi.org/10.52149/Sp21/68.7

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo modificada por la ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264

RÚBRICA PARA EL ANÁLISIS DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE. Material de la Comunidad Valenciana

Autora: Mireia Pascual Pastor, profesora asociada de la Facultad de Magisterio. Departamento de Didáctica de las Lenguas de la Universidad de Valencia.

A continuación, ejemplificamos una rúbrica que nos facilita orientaciones en la elaboración de situaciones de aprendizaje, como reto en elaboración y diseño de las mismas.

Rúbrica para el análisis de situaciones de aprendizaje (S.A.)

Dada la dificultad a la hora de comprender cómo elaborar satisfactoriamente una situación de aprendizaje y con el objetivo de facilitar la labor docente, esta rúbrica pretende servir como referencia a la hora de,

por un lado, orientar y facilitar su análisis objetivo y, por otro, de comprobar su grado de desarrollo. De esta manera, en la siguiente tabla se recogen los elementos principales que debe tener una situación de aprendizaje clasificados en función de los apartados básicos en los que esta se divide (identificación, elementos curriculares y actividades o tareas propuestas). Cada uno de ellos está acompañado por una serie de descriptores que, mediante la utilización de graduadores, permite analizar la calidad de la situación de aprendizaje.

	Indicador	Objetivo conseguido	Muy adecuado al objetivo	Adecuado al objetivo	En proceso
Identificación	Esquema de la S.A.	El apartado "identificación" permite comprender de manera exhaustiva los contenidos de la S.A. y proporciona, de manera completa y detallada, toda la información necesaria para entenderla.	El apartado "identificación" permite comprender los contenidos de la S.A. y proporciona la información necesaria para entenderla.	Aunque la información presentada en el apartado "identificación" es relevante, está incompleta y solo permite hacerse una idea general de los contenidos de la S.A. Además, falta información que dificulta su comprensión.	La información presentada en el apartado "identificación" es irrelevante y no permite comprender qué se va a encontrar en la S.A.
	Título de la SA	El título es relevante y está ampliamente relacionado con los aprendizajes que se quieren conseguir. Además, es muy original y sugerente, favoreciendo la motivación de los alumnos.	El título es relevante y guarda relación con los aprendizajes que se quieren conseguir. Aunque no es muy original y sugerente, puede llegar a motivar a los alumnos.	El título es adecuado, pero no es ni original ni sugerente y podría no llegar a motivar a los alumnos.	El título no guarda relación con los aprendizajes que se quieren conseguir. No es ni original ni sugerente y no motiva a los alumnos.
	Descripción del grupo	La descripción del grupo es muy adecuada, relevante y completa. Podemos hacernos una idea bastante exacta de cómo es el grupo y los alumnos a los que va dirigida la S.A.	La descripción del grupo es adecuada y relevante. Aunque falta alguna información importante, en su mayoría podemos hacernos una idea general de cómo es el grupo y los alumnos a los que va dirigida la S.A.	Aunque la descripción del grupo es adecuada, falta mucha información importante que dificulta que nos podamos hacer una idea general del cómo es el grupo y los estudiantes a los que va dirigida la S.A.	La descripción del grupo no es adecuada: falta información muy relevante que no permite hacerse una idea de cómo es el grupo ni los alumnos a los que va dirigida la SA.
	Nivel escogido con respecto a las actividades o tareas diseñadas	Todas las actividades o tareas diseñadas se adaptan perfectamente al nivel de los alumnos.	Las actividades o tareas diseñadas se adaptan, en general, al nivel de los alumnos. Aunque hay alguna actividad que podría resultar demasiado fácil o difícil.	Muchas de las actividades o tareas diseñadas no se adaptan al nivel de los alumnos, siendo estas demasiado fáciles o difíciles con respecto al nivel escogido.	Ninguna actividad o tarea se adapta al nivel de los alumnos. Éstas son demasiado fáciles o difíciles para el nivel escogido.
	Descripción de la SA	La S.A. está descrita de manera clara y extensa. Se indican también de manera precisa qué se va a aprender, cómo se va a hacer y para qué.	La S.A. está descrita de manera adecuada, permitiendo hacerse una idea de su sentido general. Se indica también de manera genérica qué se va a aprender, cómo se va a hacer y para qué.	La S.A. está descrita de manera elemental y falta información relevante sobre qué se va a aprender, cómo y para qué se va a hacer, que dificulta comprender el sentido de la S.A.	La S.A. está descrita de manera inapropiada y los datos expuestos no permiten comprender su sentido.

	Relación con los retos del siglo XXI y los ODS	La S.A. está ampliamente relacionada con la actualidad y consigue exitosamente acercar a los alumnos a esta. Además, la S.A. está alineada con los ODS y contribuye de manera clara a que el alumnado pueda afrontar retos del siglo XXI.	La S.A. está relacionada con la actualidad y consigue acercar a los alumnos a esta. Aunque no está claramente alineada con los ODS, contribuye a que el alumnado pueda afrontar retos del siglo XXI.	La S.A. trata un tema de actualidad e intenta acercar a los alumnos a esta. Pero no está alineada con los ODS y, aunque intenta que el alumnado pueda afrontar retos del siglo XXI, no lo acaba de conseguir.	La S.A. no trata un tema de actualidad ni acerca a los alumnos a esta. Tampoco está alineada con los ODS ni contribuye a que el alumnado pueda afrontar retos del siglo XXI.
	Producto final	Está descrito de manera precisa y extensa. Supone claramente un desafío o reto para los alumnos y guarda amplia relación con la vida real y el entorno de estos.	Está descrito de manera adecuada. En líneas generales puede suponer un desafío o reto para los alumnos y está relacionado con la vida real y el entorno de estos.	Está descrito de manera básica. Podría llegar a suponer un reto para los alumnos, pero no está muy relacionado con la vida real y el entorno de estos.	Está descrito de manera inadecuada y no permite entender cuál es el producto final. Asimismo, no supone un reto para los alumnos y no guarda relación con la vida real ni el entorno de estos.
	Metodologías utilizadas	Se exponen de manera precisa y extensa los principios metodológicos que guían la S.A., las técnicas que se van a utilizar para conseguir los aprendizajes programados y las estrategias utilizadas para realizar las diferentes actividades o tareas con éxito.	Se exponen de manera adecuada los principios metodológicos que guían la S.A., las técnicas que se van a utilizar para conseguir los aprendizajes programados y las estrategias utilizadas para realizar las diferentes actividades o tareas con éxito.	Se exponen de manera simple y básica los principios metodológicos que guían la S.A., las técnicas que se van a utilizar para conseguir los aprendizajes programados y las estrategias utilizadas para realizar las diferentes actividades o tareas con éxito.	Se exponen de manera inadecuada, o no se exponen, los principios metodológicos que guían la S.A., las técnicas que se van a utilizar para conseguir los aprendizajes programados y las estrategias utilizadas para realizar las diferentes actividades o tareas con éxito.
	Temporalización	La S.A. recoge de manera precisa el número de sesiones que se necesitarán para ponerla en práctica y la fecha de inicio y finalización. Además, el núm. de sesiones cubiertas es superior a 2 y su relación con las actividades es la correcta.	La S.A. recoge de manera adecuada el número de sesiones que se necesitarán para ponerla en práctica y la fecha de inicio y finalización. Además, el núm. de sesiones cubiertas es superior a 2 y su relación con las actividades es adecuada.	La S.A. menciona el número de sesiones que se necesitarán para ponerla en práctica y la fecha de inicio y finalización. Además, el núm. de sesiones cubiertas es superior a 2, pero su relación con las actividades no es del todo correcta.	La S.A. recoge de manera inadecuada, o no recoge, el número de sesiones que se necesitarán para ponerla en práctica y su fecha de inicio y finalización. Además, el nº de sesiones cubiertas es inferior a 2 y/o su relación con las actividades es incorrecta.
	Elementos transversales e interdisciplinares	Se mencionan los elementos transversales e interdisciplinares que se van a tratar en la S.A. Además, estos se ajustan perfectamente a los objetivos de la S.A. y se justifica su inclusión de manera extensa.	Se mencionan los elementos transversales e interdisciplinares que se van a tratar en la S.A. Además, estos se ajustan a los objetivos de la S.A. y se justifica su inclusión de manera adecuada.	Se mencionan los elementos transversales e interdisciplinares que se van a tratar en la S.A., pero estos no se ajustan del todo a los objetivos de la S.A. y no están bien justificados.	No se mencionan ni elementos transversales ni interdisciplinares.

Elementos curriculares	Relación entre los elementos curriculares	Todos los elementos curriculares están ampliamente relacionados.	Los elementos curriculares se relacionan de manera adecuada.	Los elementos curriculares están ligeramente relacionados. Hay errores y/u omisiones.	Los elementos curriculares se relacionan de manera inadecuada.
	Relación entre las competencias clave con los saberes básicos y las competencias específicas.	Las competencias clave están ampliamente relacionadas con las competencias específicas y los saberes básicos.	Las competencias clave se relacionan de manera adecuada con las competencias específicas y los saberes básicos.	Las competencias clave están ligeramente relacionadas con las competencias específicas y los saberes básicos. Hay errores y/u omisiones.	Las competencias clave se relacionan de manera inadecuada con las competencias específicas y los saberes básicos.
	Relación entre las competencias específicas y los criterios de evaluación.	Las competencias específicas y los criterios de evaluación están ampliamente relacionados.	Las competencias específicas y los criterios de evaluación se relacionan de manera adecuada.	Las competencias específicas y los criterios de evaluación están ligeramente relacionados. Hay errores y/u omisiones.	Las competencias específicas y los criterios de evaluación se relacionan de manera inadecuada.
	Relación de los saberes básicos con los criterios de evaluación y las competencias específicas.	Los saberes básicos están ampliamente relacionados con las competencias específicas y los criterios de evaluación.	Los saberes básicos se relacionan de manera adecuada con las competencias específicas y los criterios de evaluación.	Los saberes básicos están ligeramente relacionados con las competencias específicas y los criterios de evaluación. Hay errores y/u omisiones.	Los saberes básicos se relacionan de manera inadecuada con las competencias específicas y los criterios de evaluación.
	Relación entre los saberes básicos y las características del alumnado.	Los saberes básicos se adaptan perfectamente y en su totalidad a las características del alumnado.	Los saberes básicos se adaptan de manera adecuada a las características del alumnado.	Los saberes básicos se aproximan bastante a las características del alumnado.	Los saberes básicos no tienen en cuenta las características del alumnado.
Actividades o tareas propuestas	Relación de las tareas y actividades con el objetivo de la S.A.	Las actividades o tareas cumplen en su totalidad con el objetivo de la S.A. y conducen al alumnado de manera efectiva hacia el producto final.	Las actividades o tareas se adaptan en su mayoría al objetivo de la S.A. que está, de forma general, cumplido. La mayoría de las actividades conducen al alumnado hacia el producto final.	Algunas actividades o tareas no se adaptan al objetivo de la S.A. y dificultan su cumplimiento, desviando al mismo tiempo a los alumnos del camino hacia la elaboración del producto final.	Las actividades o tareas no cumplen con el objetivo de la S.A. y no guían al alumnado hacia el producto final.
	Las tareas son competenciales, motivadoras, significativas e innovadoras.	Las tareas son, en su totalidad, competenciales, motivadoras, significativas e innovadoras.	La mayoría de las tareas son competenciales, motivadoras, significativas e innovadoras.	Hay solamente algunas tareas competenciales, motivadoras, significativas e innovadoras.	No hay ninguna tarea competencial, motivadora, significativa o innovadora.
	Variedad en las actividades o tareas propuestas.	Existe una gran variedad en la tipología de las actividades propuestas, consiguiendo la motivación de los alumnos.	Hay variedad en la tipología de las actividades propuestas, favoreciendo la motivación de los alumnos.	Algunas actividades resultan repetitivas, pudiendo desmotivar a los alumnos.	No hay variedad en las actividades propuestas, hecho que desmotiva a los alumnos.
	Las tareas están adecuadamente descritas.	Todas las tareas se han descrito de manera clara y extensa. Se indica también de manera precisa qué se va a aprender, cómo se va a hacer y para qué.	Todas las tareas se han descrito de manera adecuada. Se indica también de manera general qué se va a aprender, cómo se va a hacer y para qué.	Todas las tareas se han descrito de manera básica y falta información relevante sobre qué se va a aprender, cómo y para qué se va a hacer que dificulta comprender el sentido de estas.	Las tareas se han descrito de manera inapropiada y los datos expuestos no permiten comprender el sentido de éstas.

	Relación de las tareas propuestas con los elementos curriculares	Las tareas propuestas se relacionan correctamente con los elementos curriculares.	Las tareas propuestas se relacionan, en general, de manera adecuada con los elementos curriculares.	Las tareas propuestas no están completamente relacionadas con los elementos curriculares. Hay errores y/u omisiones.	Las tareas propuestas no tienen ninguna relación con los elementos curriculares detallados.
	Temporalización de las tareas	La temporalización es correcta y coherente, ya que se basa en las características del grupo descrito.	La temporalización es correcta y se adapta, en general, a las características del grupo descrito.	La temporalización no es del todo realista ya que es posible que no se adapte a las características del grupo descrito.	La temporalización no es correcta ya que obvia las características del grupo descrito.
	Detalla la distribución de los alumnos y del espacio y los materiales y herramientas utilizados.	En la S.A. se detalla de manera precisa la distribución de los alumnos y del espacio y los materiales y herramientas utilizados.	En la S.A. se describen de manera adecuada la distribución de los alumnos y del espacio y los materiales y herramientas utilizados. Puede haber algún error u omisión.	En la S.A. se incluyen la distribución de los alumnos y del espacio y los materiales y herramientas utilizados, aunque a veces no son los más adecuados y están incompletos.	La distribución de los alumnos y del espacio y los materiales y herramientas utilizados no son los adecuados.
	Actividades y medidas concretas para favorecer la integración y la inclusión.	Se proponen una gran variedad de actividades y medidas concretas para favorecer la integración y la inclusión. Además, se incluyen en los anexos los materiales didácticos necesarios para ponerlas en práctica.	Las actividades y medidas propuestas para favorecer la integración y la inclusión son adecuadas. Además, se incluye en anexos algunos de los materiales didácticos necesarios para ponerlas en práctica.	Las actividades y medidas propuestas para favorecer la integración y la inclusión son insuficientes. Además, éstas se mencionan, pero los materiales didácticos necesarios para ponerlas en práctica no se incluyen en los anexos.	Los alumnos no proponen ninguna actividad ni medida concreta para favorecer la integración y la inclusión.
	Instrumentos de evaluación	En cada tarea se detallan de manera exhaustiva los instrumentos de evaluación necesarios, que además son los adecuados para la tarea. Asimismo, se incluyen en anexos ejemplos de los materiales necesarios para la evaluación (ej. rúbricas, escalas de observación…).	Los instrumentos de evaluación son los adecuados para cada tarea y su descripción es adecuada, pero básica. Asimismo, se incluyen en anexos ejemplos de los materiales necesarios para la evaluación (ej. rúbricas, escalas de observación…).	Los instrumentos de evaluación utilizados se mencionan, pero no se describen. Tampoco se incluyen en anexos ejemplos de los materiales necesarios para la evaluación (ej. rúbricas, escalas de observación…).	Los instrumentos de evaluación propuestos, cuando se mencionan, no son los adecuados.
	Evalúa la práctica docente y el desarrollo de la S.A.	La S.A. incluye una tarea destinada a la evaluación de la práctica docente y del desempeño de los alumnos durante la puesta en práctica de la S.A. Esta tarea se describe y se justifica de manera exhaustiva, incluyendo ejemplos.	La S.A. incluye una tarea destinada a la evaluación de la práctica docente y del desempeño de los alumnos durante la puesta en práctica de la S.A. Esta tarea se describe de manera adecuada, pero no incluye ejemplos.	Aunque hace un esfuerzo por incluir una tarea destinada a la evaluación de la práctica docente y del desempeño de los alumnos durante la puesta en práctica de la S.A. ésta no es del todo adecuada, se describe muy básicamente y no incluye ejemplos.	La S.A. no incluye una tarea destinada a la evaluación de la práctica docente y del desempeño de los alumnos durante la puesta en práctica de la S.A.

Elaborada por Mireia Pascual Pastor (profesora asociada de la Facultad de Magisterio, Departamento de Didáctica de las Lenguas)
Universidad de Valencia

Materiales seleccionados para el campo digital

Como uno de los objetivos de la guía es dar a conocer estrategias que hay que aplicar para ser capaces de poder diseñar tanto programaciones didácticas como situaciones de aprendizaje, se complementa tanto con el acceso digital a las guías y manuales de interés seleccionados de diferentes comunidades autónomas, como por medio de la visualización de ejemplos directos recogidos de centros educativos en los que se están llevando a cabo.

1. GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN, Material de Castilla - La mancha elaborado por el Grupo de trabajo del Área de Evaluación, Planificación y Organización Escolar del Servicio de Inspección de Educación de la Delegación Provincial de Educación, Cultura y Deportes de Albacete. Autores: Fausto Díaz de Prado, Antonio Jiménez González y Jesús Ángel Tendero Sánchez
2. MANUAL DE AYUDA PARA LA ELABORACIÓN DE PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS Educación Infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y Bachillerato, Material de la Junta de Galicia. Estamos pendientes que Rubén nos facilite versión en castellano porque sólo dispongo de la versión en gallego que no se pondría de no disponer versión en castellano.
3. GUÍA PARA EL ASESORAMIENTO SOBRE LA ELABORACIÓN DE PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS EN INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. Material de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. Viceconsejería Inspección General. Junta de Andalucía. Pone borrador. A la espera que Juan Carlos Rico me envíe archivo definitivo.
4. ¡HAGAMOS EL PINO! OTRA FORMA DE PROGRAMAR. LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA COMPETENCIAL (LOMLOE). Material de Aragón. Autoras: Mª Lourdes Alcalá Ibáñez, Inspectora de Educación y Rosa Gasque Rubio, profesora de Educación Secundaria Obligatoria.
5. EJEMPLO DE PROGRAMACIÓN DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL Y SOCIAL DE 1º DE EDUCACIÓN PRIMARIA. Colegio San Ignacio de Pamplona.
6. EJEMPLO DE SITUACIÓN DE APRENDIZAJE QUE DESARROLLA LA PROGRAMACIÓN ANTERIOR. Colegio San Ignacio de Pamplona
7. EJEMPLO DE PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE CIENCIAS SOCIALES DE 5º DE EDUCACIÓN PRIMARIA. Aragón
8. EJEMPLO SITUACIÓN DE APRENDIZAJE QUE DESARROLLA LA PROGRAMACIÓN ANTERIOR. Centro La Purísima y los Santos Mártires. Aragón
9. EJEMPLO DE PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE GEOGRAFÍA E HISTORIA DE 1º DE ESO. Aragón
10. EJEMPLO SITUACIÓN DE APRENDIZAJE QUE DESARROLLA LA PROGRAMACIÓN ANTERIOR. Centro La Purísima y los Santos Mártires. Aragón
11. EJEMPLO PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE MÚSICA DE 1º DE LA ESO. Centro La Purísima y los Santos Mártires. Aragón
12. EJEMPLO DE PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE CIENCIAS NATURALES DE 1ER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CRA DE MARTÍN DEL RÍO. Aragón

CLAVE 4 (MÓDULO IV)

RECONOCER Y VALORAR LOS NIVELES DE DOMINIO ALCANZADOS EN LAS COMPETENCIAS CLAVE DEL PERFIL DE SALIDA

Proyecto Atlántida

4. ¿Cómo lograr el reconocimiento y la valoración de los niveles de dominio adquiridos por el alumnado en las competencias clave que configuran el Perfil de Salida?

Utilizando un modelo de escalas de dominio para el Perfil de Salida y para cada una de las competencias clave, tomando como referencia los criterios de evaluación de cada una de las áreas o materias.

4.1.

Planteamiento y respuesta

La nueva estructura curricular definida en cada uno de las Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas presenta algunas mejoras en relación con estructuras anteriores vinculadas a las reformas educativas pasadas

La primera de estas mejoras es, sin lugar a dudas, la recuperación de un modelo vertical, con diferentes niveles de decisión sobre los mismos elementos, frente a un modelo horizontal, con diferentes ámbitos de decisión dependiendo del tipo de asignaturas. La segunda mejora es la actualización de las competencias clave, siguiendo el criterio de las instituciones europeas, y la renovación del contenido, siguiendo el criterio de la ONU establecido en la Agenda 2030. La tercera mejora es la ampliación de las competencias de los centros educativos para mejorar su autonomía y facilitar proyectos educativos contextualizados

Sin embargo, siendo importante estas mejoras, porque facilitan las decisiones que deben adoptar los centros educativos, la nueva estructura nace con dos importantes debilidades:

a) Un perfil de salida que carece de una referencia clara de niveles de desempeño, así como de unos criterios claros de progresividad.
b) Una relación muy débil entre las competencias clave y los contenidos (ahora denominados, saberes básicos).

Siendo conscientes de estas dos debilidades y de las dificultades que puede plantear a los centros educativos, vamos a profundizar algo mas en cada una de ellas, centrando nuestra atención en la primera de esas debilidades.

4.1.1. EL PERFIL DE SALIDA CARECE DE CRITERIOS DE PROGRESIVIDAD Y DE NIVELES DE DESEMPEÑO

Los elementos que configuran la nueva estructura del currículo prescrito incluyen una novedad de gran relevancia para su transformación en currículo enseñado y en currículo evaluado, y sobre todo, para que esta transformación contribuya al logro del equilibrio entre inclusividad y comprensividad, nos referimos al Perfil de Salida en cada una de las etapas. Según los reales decretos de enseñanzas mínimas:

> *Las competencias clave aparecen recogidas en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica y son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.*

El Perfil de Salida se ha definido como un conjunto de treinta y cuatro descriptores operativos que están relacionados con las competencias específicas. Conviene recordar lo que sobre esta cuestión queda recogido en el currículo prescrito.

> *En cuanto a la dimensión aplicada de las competencias clave, se ha definido para cada una de ellas un conjunto de descriptores operativos, partiendo de los diferentes marcos europeos de referencia existentes. Los descriptores operativos de las competencias clave constituyen, junto con los objetivos de la etapa, el marco referencial a partir del cual se concretan las competencias específicas de cada área, ámbito o materia. Esta vinculación entre descriptores operativos y competencias específicas propicia que de la evaluación de estas últimas pueda colegirse el grado de adquisición de las competencias clave definidas en el Perfil de salida y, por tanto, la consecución de las competencias y objetivos previstos para la etapa. Dado que las competencias se adquieren necesariamente de forma secuencial y progresiva, se incluyen también en el Perfil los descriptores operativos que orientan sobre el nivel de desempeño esperado al completar la Educación Primaria, favoreciendo y explicitando así la continuidad, la coherencia y la cohesión entre las dos etapas que componen la enseñanza obligatoria.*

Lo cierto, volvemos a expresarlo, es que, si bien, se considera necesario tener en cuenta la progresividad entre etapas, no se toma en consideración la progresividad dentro de las etapas, ni tampoco la posibilidad de definir algunos niveles de desempeño. La expresión que se utiliza en el currículo prescrito es lo suficientemente ambigua como para indicarnos la presencia de un problema muy serio.

> *Esta vinculación entre descriptores operativos y competencias específicas propicia que de la evaluación de estas últimas pueda colegirse el grado de adquisición de las competencias clave definidas en el Perfil de salida y, por tanto, la consecución de las competencias y objetivos previstos para la etapa.*

Esta es la cuestión que, sin lugar a dudas, puede generar la mayor parte de dudas e incertidumbres del profesorado, por eso se convierte en el eslabón más débil de la nueva estructura curricular.

El problema, como ya hemos dicho, es que un perfil de salida basado en treinta y cuatro descriptores, puede resultar inmanejable, muy poco operativo, sobre todo, si además carece de una referencia que fije niveles de desempeño.

4.1.2. LAS ESCALAS DE DOMINIO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

Una escala de dominio es una selección de los desempeños o acciones que una persona puede realizar en unas situaciones determinadas. La realización de estos desempeños permite que una persona supere con éxito la situación, de modo que cuando esto sucede decidimos que esa persona demostró su competencia en esa situación.

Dicho esto, no debemos olvidar que nadie es competente en todas las situaciones de la vida, ni en todas las situaciones profesionales. Y también que, sin un cierto nivel de dominio de las competencias clave, las personas no podrán participar activamente en las prácticas sociales.

Por ejemplo. Una medico experta en trasplantes de corazón en condiciones de quirófano, puede no ser una persona igualmente competente en un hospital carezca de los medios tecnológicos que ella domina.

Otro ejemplo. Una persona que participa activamente en prácticas comunicativas en entornos urbanos, puede no hacerlo en entornos digitales.

En el mismo sentido, una persona que es perfectamente capaz de organizar una fiesta en su colegio y lograr que tanto el profesorado como el alumnado colabore, puede no ser igualmente de competente cuando se trata de organizar a un equipo deportivo para que compita en una liga.

Las escalas nos ofrecen una visión escalonada desde los desempeños manifestados en la realización de una tarea hasta su integración en un perfil de salida para cada una los alumnos o alumnas.

Disponer de una escala de dominio puede facilitar en gran medida la mayor parte del quehacer docente porque, como se reconoce en el MCER (2021), disponer de una visión de los desempeños relevantes ordenada progresivamente permite seleccionar mejor las situaciones para el aprendizaje, de modo que las escalas pueden ser de gran utilidad tanto en la configuración del currículo enseñado como del currículo evaluado.

> *Esto no es neutral desde el punto de vista educativo; implica que el proceso de enseñanza y aprendizaje está determinado por la acción, está, por tanto, orientado a la acción. Esto también evidencia que es necesario planificar en términos de las necesidades comunicativas de los aprendientes en la vida real, lo que supone la alineación entre currículo, enseñanza y evaluación (MCER, 2021:38)*

De modo que vistas las cosas de este modo, es decir, vistas desde una perspectiva educativa, **la clave del quehacer docente es definir situaciones para el aprendizaje que ayuden a quienes aprenden a mostrar los desempeños ya adquiridos y a adquirir nuevos desempeños.**

Esto puede ser expresado en forma de un principio didáctico de gran valor educativo: crear situaciones para el aprendizaje de nuevos desempeños es muy importante saber lo que las personas ya son capaces de hacer.

4.1.3. LA EVALUACIÓN DEL PERFIL DE SALIDA A PARTIR DE UN MODELO BASADO EN ESCALAS DE DOMINIO

Ya hemos comentado que la evaluación del Perfil de Salida presenta algunas dificultades importantes, pues bien, a esas debilidades ya anunciadas debemos añadir una más: la fragmentación del currículo en áreas y/o materias pueden suponer un verdadero obstáculo para reconocer y valora el desarrollo del perfil de salida.

En cierto modo la nueva estructura ha tratado de superar este obstáculo vinculando las competencias específicas tanto a los descriptores operativos como a los criterios de evaluación.

Para resolver las dificultades ya anunciadas y superar el obstáculo señalado, los integrantes del Grupo de Investigación COMBAS de Atlántida con experiencia asesora en LOE (2006), LOMCE (2013) y LOMLOE (2020), hemos creado diferentes tipos de escalas de dominio. Nuestro propósito es ayudar a los centros educativos para que puedan hacer un uso eficaz de la nueva estructura curricular y, singularmente, del perfil de salida. En relación con este nuevo elemento estructural hemos configurado una propuesta de Escalas generales de dominio para cada uno de los perfiles de salida.

El modelo de Escalas de Dominio que hemos construido y que proponemos como recursos útiles para el conjunto de los agentes educativos, especialmente para los centros educativos, incorporan cuatro niveles de dominio, cada uno de los cuales aparece diferenciado en tres subniveles. Los cuatro niveles coinciden a grandes rasgos con cada una de las etapas educativas, pero esto significa que cada alumno o alumna que se encuentra en una determinada etapa posea ya ese nivel de dominio en todas y cada una de las competencias, como tanto supone, claro está que una persona de una determinada edad ya posea u otro nivel de dominio.

En este sentido conviene recordar que, como hemos expuesto en la Clave 4, nuestra legislación tenía dos formas de presentarles los perfiles persona:

I. Se expresaban como los fines de una determinada etapa y recogía un conjunto de saberes esenciales
II. Se expresaban en un conjunto de capacidades que debían de adquirirse al concluir la etapa.

Pues bien, la nueva forma, basada en descriptores operativos de las competencias clave, coexiste dentro de la misma estructura del currículo prescrito con las otras dos, lo que nos lleva a hacer tres consideraciones.

En primer lugar, las tres versiones no son contradictorias. En segundo lugar, la nueva versión está fundamentada en un enfoque *can do*, es decir, en un enfoque de las acciones que las personas llevan a cabo en determinadas situaciones. En tercer lugar, el criterio de progresividad aparece definido en la nueva formulación como un criterio de aumento de la autonomía para actuar como persona y como ciudadano o ciudadana de una forma eficaz y responsable. En este sentido, el desarrollo humano se concibe como un ciclo continuado de mejora las competencias para actuar en entornos diferenciados y dotados de mayor complejidad.

Pues bien, para lograr que las personas adquieran un determinado perfil competencial y puedan ver reconocido y valorado su aprendizaje hemos creado una propuesta de diferentes tipos de escalas que permiten reconocer y valorar la contribución de los aprendizajes adquiridos en situaciones concretas a un perfil salida.

La propuesta de escalas que presentamos se ha construido tomando como referencia las diferentes formas en que aparecen definidas las competencias y sus desempeños en el currículo prescrito.

Esto significa que, en el caso de las Escalas Generales, hemos tomado como referencia los descriptores operativos de cada una de las competencias clave que configuran el perfil de salida. Pero dado que estos descriptores representan un conjunto muy amplio (34 descriptores para cada uno de los perfiles) hemos propuesto una selección de esos descriptores para que en conjunto representan un perfil personal coherente y realista. Para el resto de las Escalas hemos utilizado las otras formas en que se define los desempeños: las competencias específicas y los criterios de evaluación.

Así pues, la relación entre las diferentes escalas y las competencias con sus diferentes desempeños garantiza que tanto el reconocimiento como la valoración de los aprendizajes adquiridos tendrá plena validez en el marco del currículo prescrito.

Además, la incorporación del Perfil de salida a la práctica docente, requiere comprender sus fundamentos, y a la vez que el profesorado pueda disponer de instrumentos que le ayuden a superar las dos principales debilidades de la propuesta: una visión cualitativa del perfil y una visión progresiva del perfil dentro de cada una de las etapas educativas.

4.2.

Orientaciones

4.2.1. LA FUERZA DE LAS EVALUACIONES EXTERNAS, Y LA NECESIDAD DE CONFLUIR CON LAS DEL AULA Y EL CENTRO

El objetivo final de la evaluación del sistema educativo es conseguir información para tomar decisiones que incidan en elevar su calidad en términos de eficiencia y equidad. De acuerdo con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su actual redacción (LOMLOE) la evaluación se extenderá a todos los ámbitos que regula, entre los que se incluyen los procesos de aprendizaje y resultados de los alumnos, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias Administraciones educativas. En los artículos 140 a 147 del Título VI, relativos a la Evaluación del Sistema Educativo, establece los procedimientos, los elementos sobre los que se ejercerá dicha evaluación, así como la participación de las Administraciones educativas.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) es el organismo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte responsable de la evaluación del sistema educativo español, misión que desarrolla en tres ámbitos: Evaluaciones nacionales, Evaluaciones internacionales e Indicadores educativos y que responde a las funciones asignadas al Instituto por la legislación vigente. En colaboración con las Administraciones educativas autonómicas, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa:

- → Elabora planes plurianuales de evaluación general del sistema educativo y establece estándares metodológicos y científicos que garanticen la calidad, validez y fiabilidad de las evaluaciones educativas.
- → Coordina la participación del Estado español en las evaluaciones internacionales con los organismos internacionales correspondientes: OCDE, IEA, Comisión Europea.
- → Elabora el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, que contribuye al conocimiento del sistema educativo y a orientar la toma de decisiones de las instituciones educativas y de todos los sectores implicados en la educación.

España participa en una serie de evaluaciones externas internacionales coordinadas por instituciones como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) o la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo). Los principales estudios de la OCDE que nos ocupan en la actualidad son PISA (Programmefor International StudentAssessment), PISA para Centros Educativos (PISA forSchools), TALIS (Teaching and Learning International Survey) y PIAAC (Programmeforthe International Assessment of AdultCompetencies). Los estudios de la IEA en los que participamos son PIRLS (Progress in International Reading LiteracyStudy) ,TIMSS (Trends in International Mathematics and ScienceStudy). yTEDS-M (Estudio Internacional sobre la formación en matemáticas de los maestros) y son: ICCS (Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía) Otros estudios de la Unión Europea en los que participa España es el EECL (Estudio Europeo de Competencia Lingüística).

Su lectura y análisis se debe poner en relación con los niveles de desempeño y las escalas de dominio.

La evaluación de las competencias asociadas al perfil de salida es una cuestión muchas veces planteada y en muy pocas ocasiones resuelta, pese a que contamos con numerosas experiencias (como las que aportan las pruebas internacionales) y numerosas propuestas (como la que aportan las administraciones públicas y algunas organizaciones privadas), si bien todavía no terminamos de encontrar una propuesta sólidamente fundamentada y que sea coherente con las exigencias establecidas por el currículo prescrito.

En este sentido, conviene centrar nuestra atención en dos cosas: 1) que se trata de una evaluación criterial y 2) que se trata de una evaluación que aspira a reconocer y valor los niveles de dominio alcanzados.

4.2.2. EVALUACIÓN CRITERIAL

En este tipo de evaluación los criterios de evaluación establecidos para cada uno de los bloques competenciales en los que se organiza el currículo de las diferentes áreas y materias serán los referentes para la evaluación conjunta de las áreas, las materias y los ámbitos, y para el grado de desarrollo y adquisición de las competencias clave, producto ambas de un mismo proceso competencial de enseñanza y aprendizaje. De igual forma, serán la base para la comprobación del logro de los objetivos de la etapa.

Para su evaluación será imprescindible tener múltiples instrumentos de evaluación entendidos como aquellos productos (conjunto de evidencias del trabajo realizado por el alumnado) que permiten evidenciar el desarrollo y adquisición de los aprendizajes esperados según los criterios de evaluación y competencias vinculadas.

A este respecto, una de las tareas que deben realizar los ciclos o departamentos didácticos consiste en crear indicadores del grado de desarrollo (rúbricas) que reflejen el nivel de desempeño alcanzado por el alumnado con ese instrumento de evaluación (ver Figura 16).

Figura 16. Ejemplificación de nivel de logro y calificaciones

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE LOGRO				
	INSUFICIENTE (1-4)	SUFICIENTE (5-6)	BIEN (6-7)	NOTABLE (7-8)	SOBRESALIENTE (9-10)
3.1. **Realizar exposiciones y argumentaciones orales** de cierta extensión y complejidad, organizando el contenido sobre temas de interés personal, social, educativo, ajustándose a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, para estructurar el discurso y para adecuar el registro y el comportamiento no verbal, con fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado en diferentes soportes, utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales.	Realiza exposiciones y argumentaciones orales de corta **extensión** (de menos de 5 minutos) y **simples, sin organizar** el contenido, sin ajustarse a las **convenciones** del género ni cuidando el **registro** y conteniendo errores de coherencia o cohesión, usando **un solo soporte** y no usando de forma eficaz **recursos verbales ni no verbales.**	Realiza exposiciones y argumentaciones orales de corta **extensión** (de más de 5 minutos) y **complejas, organizando** suficientemente el contenido, ajustándose suficientemente a las **convenciones** del género, cuidando el **registro** y las características textuales (coherencia, cohesión), usando **un solo soporte** y empleando de forma suficiente **recursos verbales y no verbales.**	Realiza exposiciones y argumentaciones orales de corta **extensión** (de más de 10 minutos) y **complejas, organizando** bien el contenido, ajustándose bien a las **convenciones** del género, cuidando el **registro** y las características textuales (coherencia, cohesión), usando al menos dos **soportes** y empleando bien **recursos verbales y no verbales.**	Realiza exposiciones y argumentaciones orales de cierta **extensión** (de más de 15 minutos) y **complejas, organizando** el contenido adecuadamente, ajustándose a las **convenciones** del género, cuidando el registro y las **características textuales** (coherencia, cohesión), usando más de dos soportes y empleando de forma eficaz **recursos verbales y no verbales.**	Realiza exposiciones y argumentaciones orales **extensas** (de más de 20 minutos) y **complejas, organizando** muy bien el contenido, ajustándose perfectamente a las **convenciones** del género, cuidando perfectamente el registro y las **características textuales** (coherencia, cohesión), usando más de dos **soportes** y empleando de forma muy eficaz **recursos verbales y no verbales.**

Al finalizar cada evaluación, el profesorado dispondrá de un número determinado de registros para cada uno de los criterios de evaluación y descriptores operativos vinculados, que tratará de la manera que estime más adecuada, para finalmente valorar el desempeño del alumnado en el área, la materia o el ámbito, y el grado de desarrollo y adquisición de las competencias clave asociadas a los descriptores operativos trabajados hasta el momento.

Por último, una vez evaluado, se hará necesario emitir una calificación que provendrá del desglose de criterios de evaluación de los instrumentos de evaluación aplicados. En este punto, se deberá decidir si todos los criterios de evaluación tienen la misma importancia y el mismo peso a la hora de emitir la calificación final del alumnado o si por lo contrario algunos de ellos tendrán mayor valoración que otros (ver Figura 17).

Figura 17. Ejemplificación de instrumentos de evaluación, competencias específicas y criterios de evaluación

ÁREA LENGUA CASTELLANA-PRIMARIA

Instrumentos de evaluación	C1	C2	C3		C4		C5	C6	C7		C8		C9		C10
	CE 1.1	CE 2.1	CE 3.1	CE 3.2	CE 4.1	CE4 .2	CE 5.1	CE 6.1	CE 7.1	CE 7.2	CE 8.1	CE 8.2	CE 9.1	CE 9.2	CE 10.1
I1															
I2															
I3															
I4															

4.2.3. CONCEPTO Y ELABORACIÓN DE ESCALAS DE DOMINIO

Una escala de dominio es un instrumento de evaluación basado en el reconocimiento de los niveles de éxito alcanzados por una persona en una relación de una tarea o varias tareas tomando como referencia los desempeños manifestados en cada una de ellas.

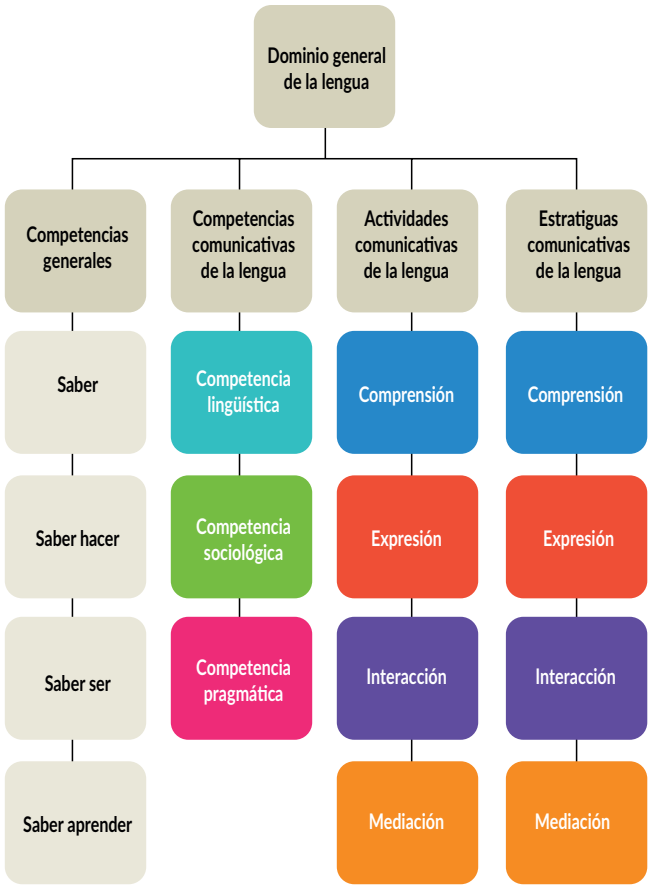
Así pues, las escalas de dominio están basada en el reconocimiento de los desempeños manifestados por una persona o personas en una determinada situación.

Probablemente unas de las escalas de dominio más conocidas sea la que se utiliza para el reconocimiento de los desempeños adquiridos en un determinado idioma. Esta escala es conocida como el Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje de las lenguas (MCER, 2021). La figura 18 representa gráficamente la configuración de la escala de dominio así como las diferentes dimensiones de la competencia general, el tipo de actividades en las que las personas participan con el éxito y las estrategias que emplean.

Figura 18. Una representación gráfica del MCER (2021)

El MCER tiene dos ejes: un eje horizontal de categorías que describen las diferentes actividades de la competencia y un eje vertical que representa el progreso en el dominio de estas categorías.

Usuario/a competente	C2	Comprende prácticamente cualquier tipo de texto. Resume y reelabora información y argumentos procedentes de diversas fuentes orales y escritas para presentarlos de manera coherente. Se expresa de manera espontánea, con gran fluidez y con precisión, diferenciando matices de significado más sutiles incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Comprende una amplia variedad de textos extensos y de un alto nivel de exigencia, y reconoce en ellos significados implícitos. Se expresa de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Hace un uso flexible y efectivo de la lengua para fines sociales, académicos y profesionales. Produce textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas complejos, mostrando un buen control de los patrones organizativos, los conectores y los mecanismos de cohesión.
Usuario/a independiente	B2	Comprende las ideas principales de textos complejos tanto sobre temas concretos como abstractos, incluidas discusiones técnicas dentro de su especialidad. Participa en conversaciones con un grado de fluidez espontaneidad que hace posible la interacción habitual con usuarios de la lengua meta sin producir tensión alguna para ninguna de las dos partes. Elabora textos claros y detallados sobre una amplia variedad de temas y explica un punto de vista sobre un tema de actualidad exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.
	B1	Comprende la información principal de textos claros y en lengua estándar sobre asuntos conocidos y habituales relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, etc. Se desenvuelve en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se habla la lengua. Elabora trextos sencillos y cohesionados sobre temas conocidos o de interés personal. Describe experiencias, acontecimientos, sueños, esperanzas y ambiciones, y ofrece breves razonamientos y explicaciones de opiniones y planes.
Usuario/a básico/a	A2	Comprende oraciones y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, empleo). Se comunica en tareas sencillas y rutinarias que requieren un intercambio sencillo y directo de información sobre asuntos conocidos y rutinarios. Describe en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno inmediato, así como temas de necesidad inmediata.
	A1	Comprende y utiliza expresiones conocidas y cotidianas, así como frases muy básicas, destinadas a la satisfacción de necesidades concretas. Se presenta a sí mismo/a y a otros, plantea y contesta preguntas relativas a datos personales como el lugar de residencia, las personas que conoce y sus pertenencias. Participa en interacciones de manera sencilla siempre que el/la interlocutor/a hable despacio y con claridad y esté dispuesto/a a cooperar.



Una vez definida y ejemplifica una escala de dominio surgen algunos interrogantes que ahora trataremos de responder.

¿Cómo podemos reconocer y valorar los niveles de dominio alcanzados por cada alumno o alumna en una competencia?

Identificando los desempeños manifestados por el alumnado o alumna en la resolución de las tareas propias de cada situación de aprendizaje propuestas en las diferentes áreas de conocimiento o en los proyectos compartidos en los que haya participado.

Los desempeños de un alumno o alumna no sólo comportamientos, sino que son ante todo acciones que desarrolla en determinadas situaciones. Tanto los comportamientos como las acciones son, por tanto, la expresión de una o más competencias.

Conviene recordar que ninguna persona es competente en todas las situaciones, sino que la competencia viene dada por el equilibrio entre los desempeños que una persona puede realizar y las dificultades con las que se puede encontrar en cada situación.

Por ejemplo, los comportamientos no discriminatorios se pueden manifestar en el transcurso de una acción prevista para la resolución de un problema, pero también en un comportamiento individual o colectivo que rechace las bromas basadas en estereotipos de género, o de aspecto físico.

Una vez identificados los criterios de evaluación que podrían ayudarnos a reconocer los desempeños de la competencia y, teniendo en cuenta su definición conceptual, es posible mejorar la formulación de los desempeños para puedan tener una lógica progresiva.

Por ejemplo, todos los desempeños alcanzados en la mejora de la autonomía e iniciativa personal, que son propios de la Etapa Primaria, pueden considerarse como fundamento para los desempeños necesarios en proyectos sociales o de otro tipo.

¿Cómo podemos definir situaciones de aprendizaje para que actúen como zonas de desarrollo potencial en el aprendizaje de la competencia?

Una de las cosas que cualquier profesor o profesora no debería olvidar nunca es que aprender forma parte de nuestra vida cotidiana y, por supuesto, también de la vida de nuestros alumnos y alumnas.

Sin el aprendizaje necesario no podríamos participar en las actividades cotidianas, ni tampoco en otras actividades más formales, como los juegos, los rituales o las celebraciones.

Las personas aprendemos día a día, y lo hacemos tanto dentro como fuera de las instituciones educativas, de modo que, en alguna medida, todas las situaciones vividas son situaciones de aprendizaje. Todo depende de las personas, de la forma en que hayan vivido esas situaciones.

Sabiendo esto, conviene añadir que la tarea docente por excelencia es crear situaciones para el aprendizaje, es decir, situaciones cuya principal finalidad es que quienes participan en ellas puedan aprender algo que, en condiciones normales, no aprenderían o no aprenderían del mismo modo. Sin embargo, que sean situaciones con una finalidad propia no debería significar que en la creación de situaciones para el aprendizaje olvidemos que cualquier aprendizaje se basa en la experiencia.

Una «situación para el aprendizaje» puede ser definida, por tanto, como una situación estructurada, de modo que las personas puedan vivir auténticas experiencias educativas; es decir, experiencias que contribuyan a su desarrollo personal, social y laboral. En una «situación para el aprendizaje», el texto (entendido como el conocimiento que se considera necesario transmitir) adquiere todo su valor educativo en el contexto de una situación orientada al aprendizaje de un conjunto de competencias.

De modo que para llegar a ser competentes en los papeles que desempeñamos en la vida cotidiana necesitamos vivir determinadas experiencias. Este principio elemental es el mismo que rige el diseño y el desarrollo de situaciones para el aprendizaje.

Así por ejemplo, todas las situaciones en las que se necesario realizar alguna valoración de lo que está ocurriendo para saber si podría mejorar la situación son adecuadas para que el alumnado manifieste los desempeños ya adquiridos y aprenda nuevos desempeños. Por ejemplo, los conflictos de convivencia dentro de la clase, o la limpieza dentro del centro escolar, o la mejora personal de sus resultados de aprendizaje.

A la luz de este ejemplo, el segundo principio que debemos tener en cuenta en el diseño y desarrollo de situaciones para el aprendizaje es la identificación de las necesidades que surgen en determinadas situaciones cotidianas en las se requiere un cierto dominio de una o más competencias

Veamos un nuevo ejemplo. Hay situaciones en las que es preciso imaginar que las cosas podrían ser de otro modo y, al mismo tiempo, imaginar cómo sería el comportamiento en esas nuevas situaciones. Así ponerse en lugar de ser hombre o mujer, o al revés, o si en lugar de ser vidente fueras invidentes, ayuda a separar la realidad vivida de la realidad posible.

La clave de todas estas situaciones es que ponerse en lugar de otra persona no sólo ayuda a tener otra visión del mundo, sino a comprender mejor a la otra persona y sus sentimientos.

Por eso, el quehacer docente requiere que incorporemos una nueva práctica profesional: **el análisis educativo de las situaciones cotidianas para transformarlas en *situaciones para el aprendizaje*.**

Esta nueva práctica profesional se convierte en una ayuda inestimable para las programaciones de aula. Esta nueva práctica se podría definir de este modo: Identificar las necesidades competenciales de las personas en diferentes situaciones y en diferentes contextos y los desempeños de cada una de las competencias que se requieren para participar con éxito en esas situaciones.

4.3.

Ejemplificaciones

I. Coordinan Atlántida, USIE-ADIDE

INTRODUCCIÓN DEL GRUPO ATLÁNTIDA

Como grupo de investigación este equipo de docentes que ha tenido la oportunidad de asesorar las tres últimas Reformas Educativas en España, desde la apuesta LOE con el COMBAS del MEC y 15 CCAA (2010-14), siguiendo la propuesta LOMLOE (2013) con el cierre de documento Guía para el asesoramiento del trabajo en competencias, hasta el actual intento LOMLOE (2020) con los tres expertos atlantes integrados en el equipo de ponentes del MEFP, nos sentimos comprometidos a dar un nuevo salto en el trabajo de evaluación competencial que no pudimos ni supimos resolver del todo con el apreciado COMBAS

Nuestras investigaciones han ido modificando el punto de vista desde nuestros trabajos en COMBAS, y hoy alejados del juego de porcentajes de los criterios de evaluación para determinar el cumplimiento del aprendizaje competencial —que siempre resultó insuficiente y falto de rigor—, presentamos una alternativa que no es otra sino la que desde hace años ya contempla la evaluación externa del sistema educativo , en concreto el modelo del Marco Europeo de las lenguas, que numerosas apuestas internacionales han desarrollado de una u otra forma.

En este módulo mostraremos inicialmente las claves de este cambio y su alcance: Lo haremos rescatando el articulo base de nuestro trabajo en 2022 sobre ESCALAS de DESEMPEÑOS que ya trabajamos con nuestro ponente base José Moya, y el colaborador habitual de Atlántida, Javier Cortés, experto en el diseño de pruebas diagnósticas de nuestro país. Sabemos que el modelo que proponemos tendrá que debatir largo y profundo con y desde la comunidad educativa, que deberá hacerlo acompañado de otras alternativas, y así debe ser, como ya verán en las ejemplificaciones que también damos a conocer junto a USIE y ADIDE, ya sea en experiencias de docentes, o en propuestas de Consejerías de Educación.

Esperamos que estas alternativas, que hemos visto en el seminario con USIE y con ADIDE, convivan, y que sean los docentes desde la práctica los que vayan cotejando el alcance de las diferentes propuestas. Por nuestra parte estamos satisfechos del cambio de modelo que proponemos después de ensayos y primeras experiencias con herramientas digitales que empezarán a ser conocidas, y que facilitan el triple informe competencial que la LOMLOE exige y las pruebas externas trabajan.

Estábamos comprometidos con la búsqueda de un modelo que de verdad lograra resolver con rigor el aprendizaje competencial tanto en su vertiente cognitiva, y la calificación competencial de materias, como en el resto de destrezas y habilidades que determinan, todas juntas, niveles concretos de aprendizaje en las ocho competencias, y lo más complejo y sencillo a la vez, su mayor o menor consecución del perfil de salida de la etapa que se está cursando. Tiempo tendremos de extender y difundir nuestro trabajo.

Pasamos ahora a presentar, desde el artículo base mencionado que detalla el origen y contenido de nuestra propuesta ESCALAS DE DESEMPEÑOS, hasta ejemplificaciones que nuestros docentes empiezan a concretar en sus trabajos de programaciones e instrumentos para la recogida de datos competenciales del aprendizaje. Después de 29 años de investigación e innovación, vemos una luz, y empezamos a analizar su alcance.

4.3.1. LA EVALUACIÓN COMPETENCIAL. LAS ESCALAS DE DOMINIO COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE

Javier Cortés de las Heras y José Moya Otero, asesores Atlántida en evaluación competencial
(texto del art 24. "Experiencias LOMLOE en los centros". Anaya, 2023)

La propuesta que presentamos se está desarrollando en estos momentos y nos permitirá en poco tiempo completar un modelo alternativo de evaluación competencial por escalas de nivel de desempeño que, estamos seguros, facilitará el cambio necesario para avanzar en una propuesta basada en claves internacionales de mejora que la LOMLOE prescribe a la hora de establecer los requisitos para la elaboración de informes competenciales en los finales de etapas, que podrían trabajarse en los finales de ciclo y servir de referencia en todo tipo de diagnóstico realizado durante el curso. Este sería el modelo a completar en las dos etapas educativas obligatorias, que además puede tener su ejemplificación para infantil y bachillerato. Estamos trabajando en ello, y esperamos presentarlo en breve.

Desarrollar el modelo y adaptarlo a una herramienta digital que facilite la tarea docente es el reto de este equipo, que estuvo a punto de lograrlo en el Proyecto COMBAS (2010-2014), y que tuvimos la oportunidad de asesorar desde el CNIIE, MEFP, junto a 15 CCAA, 150 centros educativos del plan general y numerosos en las versiones PICBA, COMBEX, COMBINAR, según los territorios que contextualizaron el productivo plan.

En esta ocasión, aprendiendo de la complejidad que esbozamos en su día, con la experiencia adquirida y habiendo recibido aportaciones de centros y docentes de todas las Comunidades Autónomas, nos atrevemos a dar un salto nuevo, sencillo, atrevido pero necesario que es corresponsable con el rigor técnico que debe acompañar a la propuesta. Pasamos a mostrar algunas claves del nuevo modelo trabajado sobre la evaluación competencial que seguía sin encontrar un itinerario asumible por la práctica educativa.

Consulta el artículo completo en ANEXO de nuevos materiales y ejemplificaciones IV.I en https://sites.google.com/view/guiaasesoramientocurriculum/inicio

4.3.2. INTRODUCCIÓN A LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Javier Cortés De las Heras

Definición de evaluación e implicaciones

Según Lukas y Santiago (pp. 91-92, 2009):

> *La evaluación es el proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante —que podrá ser cuantitativa o cualitativa—, de manera sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva, creíble, fiable y válida para emitir juicios de valor basados en criterios y referencias pre-establecidos para determinar el valor y el mérito del objeto educativo en cuestión con el fin de tomar decisiones que ayudan a optimizar dicho objeto.*

Es una de tantas definiciones que existen a lo largo de la literatura sobre evaluación educativa que presenta bastantes matices. En aplicación de esta definición general de evaluación a lo que sería la evaluación de los aprendizajes (o del alumnado si se prefiere) podríamos destacar estos requisitos:

→ Es un proceso que incluye la identificación, recogida y análisis de la información que el alumnado nos proporciona sobre su aprendizaje.

→ Debe tener unos requisitos de calidad: sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva, creíble (muy importante), fiable y válida.
→ Debe permitir emitir un juicio de valor para determinar el grado o nivel de aprendizaje alcanzado en base a unos criterios pre-establecidos: en nuestro sistema educativo de forma prescriptiva: los criterios de evaluación, que se concretarán en indicadores, descriptores, criterios de realización, etc. para evaluar una evidencia determinada en el contexto de una actividad mediante un instrumento de evaluación.
→ Debe facilitar la toma de decisiones para mejorar el aprendizaje. Y añadiríamos que también, en nuestro sistema, certificar el nivel de logro del aprendizaje.

La cuestión es cómo, y con qué límites, en nuestros centros educativos, regidos por una normativa, se pueden dar estos cuatro requisitos.

Conceptos en torno a la evaluación: la diferencia con la calificación

Cuando se pretende hablar de tipos de evaluación, algunos autores suelen introducir elementos que pueden causar confusión en el lector (p.ej. Chatterji (2003), introduce como tipo de evaluación una serie de instrumentos clasificados según diferentes criterios). En otros manuales se hace referencia a tipos de evaluación más centrados en ámbitos laborales o de gestión de calidad, en otros se establecen relaciones de tareas que deben hacer los estudiantes evaluados, etc.

En definitiva, hay bastante confusión a la hora de delimitar los tipos de evaluación o al menos sobre qué tipo de evaluación se está hablando y a qué se está aplicando. La breve referencia que se expone en este apartado no pretende tampoco dar respuesta a todas las incógnitas que surgen a la hora de describir qué tipo de evaluación hacemos con nuestro alumnado. La clasificación que se ofrece puede ser revisada con más profundidad que la que aquí se expone, es discutible y provisional, pero al menos puede servir como un primer intento de “encajar las cosas”.

Los criterios de clasificación de los tipos evaluación que se manejan en este documento son los siguientes, según:

1. El agente evaluador.
2. El momento.
3. El propósito.
4. El objeto de evaluación.
5. Los usos y la interpretación de la puntuación.
6. Los estilos de puntuación.
7. La actividad de la persona evaluada
8. La actividad de la persona evaluadora.

Un tipo de evaluación respecto a un criterio de clasificación no impide que se dé otro tipo de evaluación en otro criterio. De hecho, muchos tipos de evaluación están altamente asociados, otros son transversales. Por ejemplo, la evaluación sumativa la podemos utilizar en la evaluación de ejecuciones o en la evaluación mediante pruebas objetivas; y también la formativa, por qué no.

Asimismo, también se podría mencionar como criterio el posicionamiento teórico de la evaluación, no incluido en la parrilla, que puede incluir la evaluación tradicional frente a la evaluación auténtica, esta última asimilándose con otros términos como el de evaluación alternativa o evaluación basada en ejecuciones o

desempeños. Para aclarar terminología, se expone una definición *de evaluación alternativa* como descriptor del Tesaurus de la base de Education Resources Information Center (ERIC) (http://www.eric.ed.gov).

> *(Trad .: Estimación del conocimiento o las habilidades por otros medios diferentes a los empleados tradicionalmente, pruebas objetivas, especialmente las pruebas de elección múltiple estandarizadas). (ERIC Thesaurus, 15/09/2000).*

A su vez este término incluye como término más específico el de evaluación auténtica, asimilada en el tesauro a evaluación basada en ejecuciones/desempeños. Sin embargo, algunos autores argumentan el sentido que se le da a este tipo de evaluación yendo más allá de una evaluación basada en ejecuciones (Chatterji, 2003; Shelley y Howell, 2008, Wiggins, 1998) como veremos en un apartado más adelante.

Esta tabla resume los diversos tipos de evaluación clasificados según criterios:

Criterio de clasificación	Tipos de evaluación
1. Agente evaluador	→ Autoevaluación → Coevaluación → Heteroevaluación
2. Momento	→ Evaluación inicial → Evaluación continua → Evaluación final
3. Propósito	→ Evaluación sumativa → Evaluación formativa → Evaluación de diagnóstico
4. Objeto	→ Conocimiento: conceptos, principios, hechos, procedimientos → Habilidades, destrezas, procesos, conductas → Actitudes, preferencias, valores, personalidad (la agrupación es intencionada)
5. Usos e interpretación de la puntuación	→ Evaluación referida a la norma → Evaluación referida al criterio → Evaluación ipsativa
6. Estilos de puntación	→ Evaluación holística (global) → Evaluación analítica
7. Actividad de la persona evaluada	→ Evaluación escrita (prueba escrita, trabajo, memoria, informe, aseo, diario...) → Evaluación oral (entrevista, exposición o presentación) → Evaluación de demostraciones/desempeños: rol playing, simulación, juego, discusión en grupo, actividad física, acción procedimentada, maquetas, práctica de laboratorio, portafolio...
8. Actividad de la persona evaluadora	→ Observación → Entrevista → Administración de pruebas (cuestionarios)

Para finalizar este primer punto, se expondrán dos tipos de evaluación perfectamente compatibles entre sí, la evaluación formativa y la evaluación auténtica. De hecho: la evaluación auténtica incluye la evaluación formativa, ya que es un término amplio que implica unas asunciones determinadas para la práctica. Pero antes de desarrollar estos dos tipos de evaluación se quiere llamar la atención sobre dos términos que se solapan frecuentemente, la diferencia entre qué es evaluar) y qué es calificar.

Diferencia entre evaluación y calificación

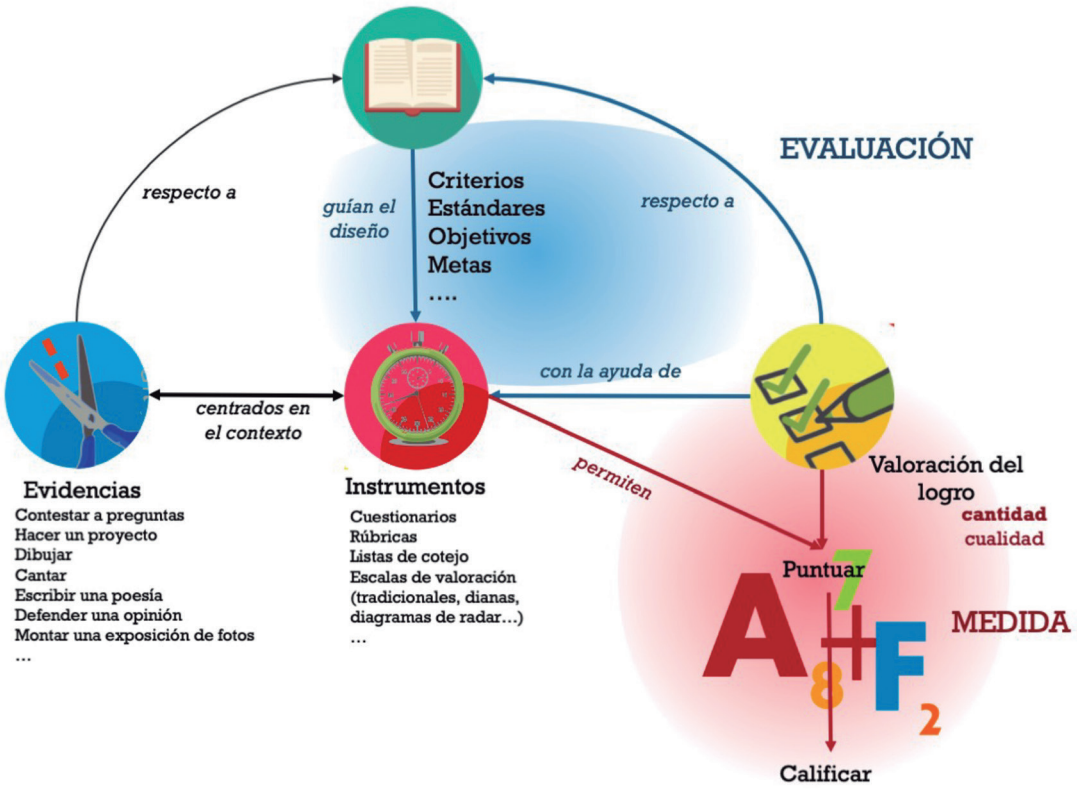
Para establecer la diferencia entre evaluación y calificación hay que situar estos dos términos relacionados, pero con implicaciones diferenciadas. Así, quería distinguir primero, conceptualmente, los términos: evaluación, medición, valoración del desempeño, puntuación y calificación. Todos están relacionados pero tienen sus matices.

La **evaluación,** de forma abreviada, es *el establecimiento de un juicio sobre personas, organizaciones o cosas en relación con unos objetivos, criterios o estándares*. Y a ello se le añade que se constituye como un proceso que tiene como finalidad la toma de decisiones. Cuando se habla **de evaluación del alumnado** se trata de establecer juicios sobre su desempeño o conducta en relación con criterios establecidos (en términos de aprendizaje).

Dicho de otra manera, es un proceso que, atendidos unos criterios prescriptivos del currículo (resultados de aprendizaje, criterios de evaluación, objetivos, estándares de aprendizaje evaluables o metas de logro, según el país) sirve para establecer un juicio del desempeño del estudiante en relación con los mismos, y actuar en consecuencia (tomar decisiones al respecto).

Como herramienta para guiar este juicio habitualmente nos adentramos en el campo de *la medición*. La medición es un proceso de obtención de descripciones numéricas de la medida en la que personas, organizaciones o cosas tienen unas características específicas. Si la medición es del logro, de un alumno/a o grupo de alumnos, se trata entonces de asignar valores (cuantitativos o cualitativos) de acuerdo a estándares o procedimientos especificados, describiendo con esta asignación la cantidad de característica (logro) que posee este/a alumno/a o grupo de alumnos. Al proceso de asignación sistemática de valores a los resultados (usualmente numéricos) como evidencia del logro, generalmente en cuestionarios, se le denomina **valorar** (como término más similar a '*scoring*').

Finalmente, quedaría **calificar** el desempeño, logro o conducta de este individuo o grupo usando unas escalas y valores específicamente establecidos.



En el gráfico se representan dos subredes relacionadas: 1) **La red de evaluación** propiamente dicha, y 2) la **red de medición**. En cualquier caso, esta última es subsidiaria de la otra. Se necesita valorar el logro, pero no es necesario para establecer este juicio, en relación con unos estándares o criterios, llegar a puntuar, y mucho menos calificar.

1. Para juzgar el nivel de consecución de unos aprendizajes (logro) se necesita que haya una excelente alineación entre los criterios establecidos (donde se fijan estos aprendizajes), la prueba que se pida al alumno/a (evidencia) y el instrumento de evaluación. El instrumento de evaluación es el que me permite volver a los criterios, para, en relación con ellos, establecer el juicio sobre el nivel de consecución de los aprendizajes y consecuentemente tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza / aprendizaje. En definitiva, es lo que me permite la valoración del logro, y cuando esta valoración es cuantitativa se denomina: puntuar.

2. Si además, este logro se sitúa en unas escalas de medida cualitativas o cuantitativas, se entra de lleno en el campo de la medición. No exento de errores, como toda medida, y no exento de fuentes que amenazan la validez de los resultados (y consecuentemente la fiabilidad).

A la cuestión de la calificación se le suman las exigencias del campo de la medición. Así, entre otros:

→ Los instrumentos de "medida"·que se manejan deben pasar por procedimientos de diseño y de comprobación de su validez y fiabilidad.
→ La estimación de la medida del logro ha de asumir que existe un error de medida.
→ Los cálculos estadísticos y otras cuestiones relacionadas con la medida (un ejemplo es el redondeo al entero más próximo, en nuestro sistema, el uso de medias aritméticas o ponderadas, habitualmente) han de ser apropiados por el tipo de datos manejados.
→ La medida ha de ser de aquello establecido en el universo de medida (los aprendizajes de una determinada asignatura o competencia) y no ser utilizada para otras cuestiones (por ejemplo, sancionar o premiar la actitud).
→ ...

Evaluación formativa

Popham (2013, pág. 14) define este tipo de evaluación como un "proceso planificado en el que la evidencia de la situación del alumno/a, obtenida a través de la evaluación, es utilizada bien por el profesorado para ajustar sus procedimientos de enseñanza en curso, o bien por el alumnado para ajustar sus técnicas de aprendizaje habituales."

Por otro lado, Black y Wiliam (2009) señalan que, en esta evaluación formativa, la evidencia sobre la consecución del estudiante debe ser extraída, interpretada y utilizada por los docentes y el alumnado para tomar decisiones sobre los siguientes pasos de la instrucción que es probable que sean mejores o mejor fundamentados que las decisiones que se habrían tomado en ausencia de esta evidencia.

Las dos definiciones señalan aspectos que toda evaluación (sea formativa o no) debe tener: que sea planificada y basada en evidencias que permiten extraer e interpretar el logro para tomar decisiones, pero hay dos características en las definiciones que le imprimen carácter propio:

1. Utilizarla para realizar ajustes en los procedimientos de enseñanza (profesorado) y de aprendizaje (alumnado) y,
2. que estos procedimientos estén fundamentados para tomar decisiones mejores.

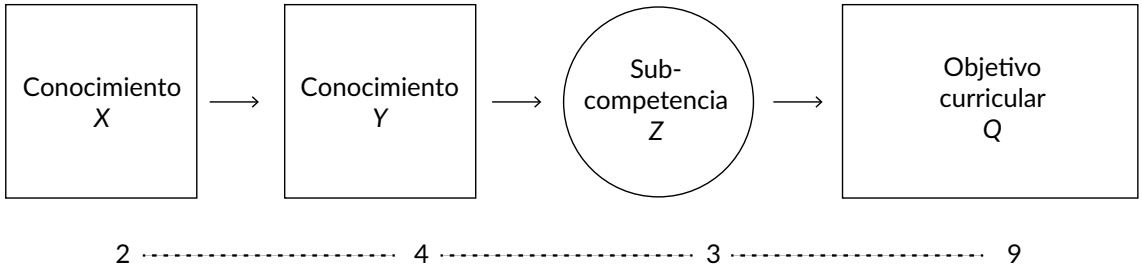
Un apunte, el uso de la evaluación formativa no implica dejar de utilizar la evaluación sumativa, simplemente tienen fines diferentes perfectamente compatibles.

Diseñar el currículo para una evaluación formativa

Se pueden determinar algunas claves que pueden ayudar en este largo camino:

→ Analizar los aprendizajes y su secuenciación:

Un modelo de progresión del aprendizaje con el número de clases estimadas



Fuente: Popham, 2013, pág. 31.

En esto también pueden ayudar los organizadores de la planificación didáctica: tipo Canva por ABP, modelo de UDI s ...

→ *Presentar actividades donde se proporcionan puntos de comprobación* y permiten diferentes tipos de *feedback*: desde cuestionarios sencillos de respuesta cerrada y corta o ejercicios (permiten un feedback rápido), hasta actividades más complejas, apoyadas en los ejercicios anteriores, que permiten de manera secuencial alcanzar objetivos más amplios con relevancia social o cumplir con un producto o un servicio ... Y, aunque parece obvio, que estos ejercicios, actividades o tareas puedan aportar evidencias sobre el aprendizaje que pretendemos comprobar.

→ *Aclarar, compartir (y comprender) los intereses del aprendizaje* y los criterios para el éxito mediante el uso de rúbricas, escalas de valoración o listas de comprobación; especialmente de los aprendizajes complejos. La cuestión no es quedarse sólo en el diseño del instrumento, sino compartirlo con nuestro alumnado previamente aclarando y comprobando que comprenden los criterios de realización y un desempeño de éxito.

→ *Dar feedback:*

De la cantidad de factores que pueden incidir positivamente en el aprendizaje uno de los más poderosos es el "feedback" o retroalimentación, tanto que lo aumenta un 50%. Ahora, también es verdad que es el factor con más variabilidad y no depende tanto de la cantidad que se da, sino de la calidad y cómo se utiliza.

Hattie (2017, pág 153-180) dedica en su obra *Aprendizaje visible para profesores* un capítulo entero a la cuestión del *feedback* basado en su célebre meta-análisis (análisis de los análisis de diferentes

estudios). Repasando los aspectos en los que se centra sobre el feedback son: la frecuencia con la que hay que proporcionar este feedback, los tipos o la interacción con diferentes tipos de alumnado ... Aquí algunas posibles claves, desde:

→ *Establecer preguntas según niveles*

Niveles	Principales preguntas	Las tres preguntas del feedback
1. Tarea	Se ha realizado la tarea correcta o incorrectamente ? ¿En qué grado de corrección?	¿Dónde voy? ¿Cuáles son mis objetivos?
2. Proceso	¿Cuáles son las estrategias que se necesitan para llevar a cabo la tarea?, ¿se pueden llevar a cabo estrategias alternativas?	¿Cómo voy a llegar? ¿Qué progreso se ha realizado hacia los objetivos?
3. Autorregulación	¿Cuál es el conocimiento o la comprensión condicional para saber qué estás haciendo? Autosupervisión, dirigir el proceso y las tareas.	¿Cuál es el siguiente paso? ¿Cuáles son las actividades que hay que emprender para progresar más?
4. Uno mismo	Evaluación personal y motivación para aprender.	

Fuente: Hattie, 2017, pág. 155

→ O lo que funciona mejor del feedback (Shute, 2008):

- ↘ Centrar el feedback en la tarea, no en el alumno/a.
- ↘ Proporcionar un feedback elaborado (que describa el qué, el cómo y el porqué).
- ↘ Presentar el feedback elaborado en unidades manejables (por ejemplo, evitar la sobrecarga cognitiva).
- ↘ Ser específico y claro en los mensajes.
- ↘ Proporcionar el feedback de la manera más simple posible.
- ↘ Reducir la incertidumbre entre la puesta en práctica y los objetivos.
- ↘ Ofrecer un feedback imparcial, objetivo, sea por escrito o mediante el ordenador.
- ↘ Promover una orientación del aprendizaje enfocado a objetivos (desplazar de la actuación al aprendizaje, dando la bienvenida a los errores).
- ↘ Proporcionar feedback después de que los y las alumnas hayan intentado plantear una solución.

Además se recomienda, según el tipo de aprendizaje, que:

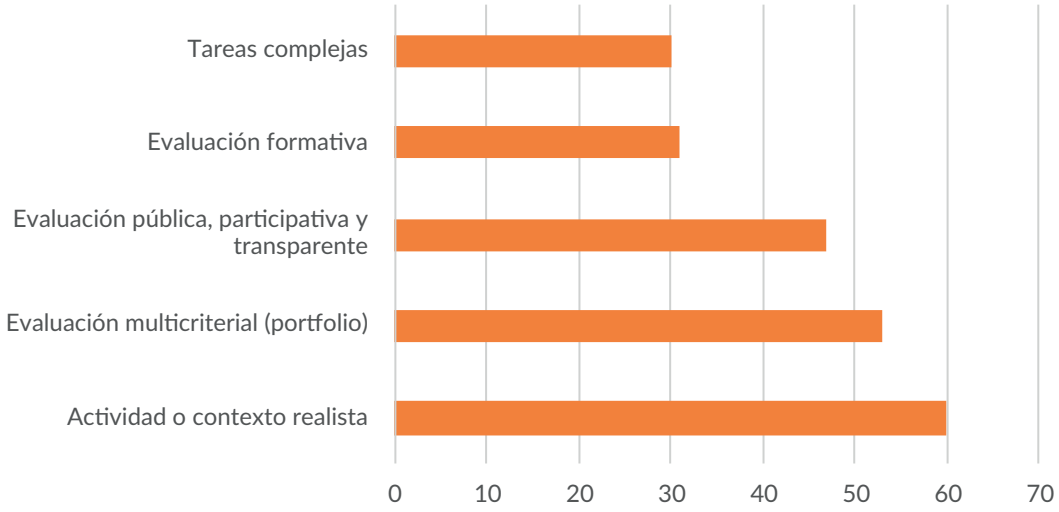
→ Debe ser inmediato si se trata de procedimientos.
→ Desde el principio, si es para aprendizajes totalmente nuevos o que exceden la capacidad del estudiante.

Todas estas fuentes que se han referenciado a lo largo de la sección van a enriquecer nuestra visión de la evaluación formativa, todo desde una visión científica de la cuestión. La aplicación práctica de estas recomendaciones y procedimientos requiere de tiempo y de una cultura y organización escolar que acompañe. Sólo así, con tiempo, podremos implantar el sentido de una evaluación que persigue la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje: permitirá la optimización de las secuencias didácticas en el aula, de los instrumentos de evaluación y el uso de aprendizajes relevantes y, a su vez, provocará una reflexión sobre el propio aprendizaje al alumnado, aclarará sus metas (de tareas y generales) y pondrá en valor el aprendizaje por encima de un sistema externo de recompensas y sanciones.

Evaluación auténtica

Un concepto, y práctica, que amplía e incluye la evaluación formativa es el de evaluación auténtica. Es un enfoque que incluye prácticamente los rasgos principales de lo que debería ser una evaluación transformada a una nueva realidad de conocimientos, una nueva escuela, en la que todavía nos queda un camino por hacer. El nombre que recibe no se pone en contraposición a prácticas "no auténticas", si no que viene dado porque, como ahora veremos, se basa en el planteamiento de evaluaciones de tareas auténticas, reales, contextualizadas... En definitiva, se basa en evaluar aprendizajes sobre actividades que simulan contextos reales, donde los conocimientos, las habilidades y las actitudes y valores se ponen en juego para resolver de forma efectiva una situación. **Efectivamente, es una evaluación de competencias**.

Así, en los últimos años en el país se está hablando de esta corriente de evaluación auténtica, que ya tiene años de recorrido desde que nació en los EE. UU de América. Es un tipo de evaluación que está vinculada a la llamada corriente de evaluación alternativa (a la tradicional), la evaluación de desempeños (*performance assessment*)... Pero ¿qué queremos decir cuando nos referimos a evaluación auténtica? Pasamos a descubrirlo con solo cinco claves... Frey, Schmitt y Allen (2012) realizaron un meta-análisis sobre las definiciones de evaluación auténtica realizadas por cuarenta y siete autores. Así, a partir de este estudio la evaluación auténtica se puede definir por cinco características esenciales que quedan resumidas en este gráfico:



Fuente: Frey, Schmitt y Allen (2012)

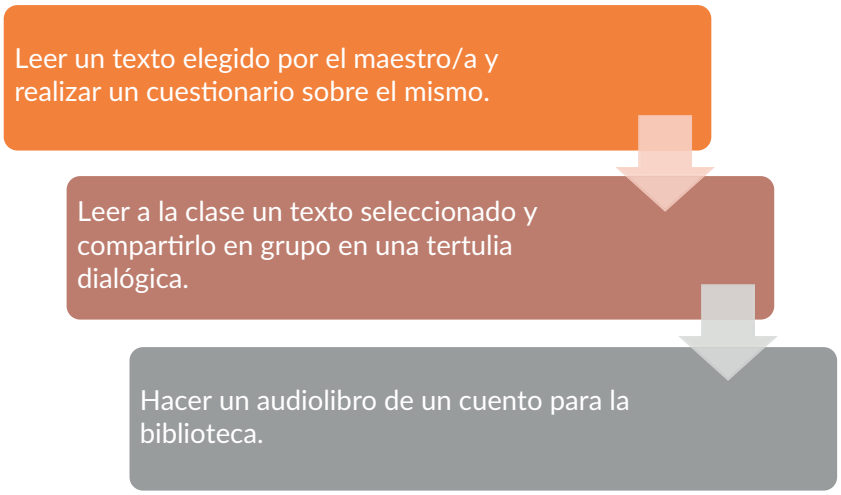
Todos estos rasgos se pueden reagrupar en tres factores fundamentales que hay que tener en consideración en el planteamiento de las actividades y tareas que utilizamos en el aula, así como de los procesos que ponemos en funcionamiento.

La importancia del contexto

La evaluación auténtica no puede darse si no se enfocan las actividades que se evalúan desde el punto de vista del contexto. Así, estas actividades deben plantearse en contextos realistas y cercanos al alumnado. Este realismo, sobre los conocimientos, las destrezas y las actitudes implícitas en los objetos de aprendizaje a aplicaciones de la vida diaria, en contextos personales, académicos, familiares o sociales. Y a su vez, enfocar las actividades con este planteamiento hace que, estas actividades o tareas, sean complejas desde el punto de vista cognitivo. Implican en muchas ocasiones tipos de pensamiento analítico, crítico y creativo para la solución de problemas o la toma de decisiones en colaboración con otros.

Es lo que Wiggins (1998) llama tareas auténticas, de ahí el nombre de la evaluación que se practica sobre las mismas. A continuación se ejemplifica una actividad de evaluación que va desde un planteamiento "no auténtico" a un planteamiento auténtico.

Transformar una actividad de evaluación no auténtica en auténtica



El papel del estudiante: evaluación formativa

Obviamente, una tarea de estas características permite centrarse en la mejora del aprendizaje del alumnado (y también mejorar la enseñanza). Así que otra de las características es que cómo aprende un estudiante está en el foco de la mejora: debe poder aprender en el propio proceso de la tarea y con la evaluación que se haga de los aprendizajes que demuestra. El docente centra su labor en proporcionar la retroalimentación necesaria, se introducen mejoras en el propio proceso o incluso en el producto elaborado por el alumnado. No se acaba la tarea tal y como esté, y a partir de ahí se premia o sanciona el aprendizaje demostrado con una calificación. No interesa evaluar para dar una calificación, sino porque el proceso de evaluación mismo se convierte también en un catalizador de nuevos aprendizajes o de refuerzo de aquellos aún no consolidados. Remitimos, pues, a la sección de evaluación formativa donde todos los procedimientos y rasgos a considerar deberían ponerse en funcionamiento.

Las bases para la evaluación de los aprendizajes

Finalmente, las bases para establecer una evaluación de los aprendizajes se centran en dos aspectos, fundamentales desde nuestro punto de vista:

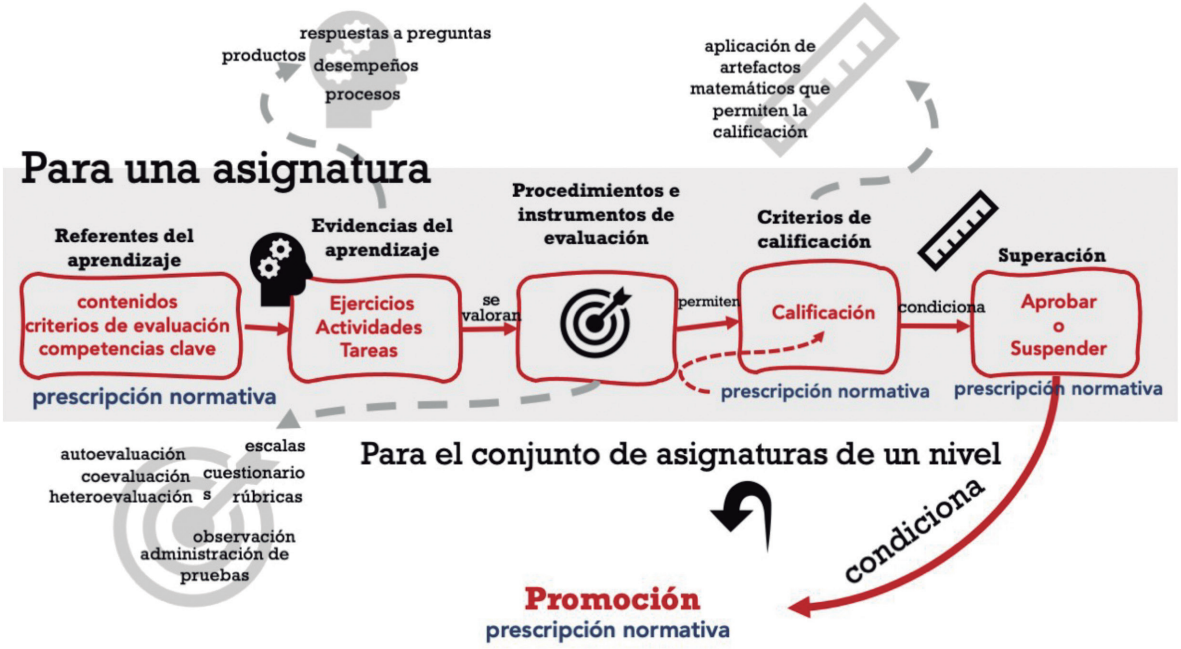
1. Los y las estudiantes conocen de antemano los criterios de desempeño por los que van a ser evaluados, e incluso son partícipes de su desarrollo. La evaluación se convierte en un proceso público, participativo y transparente. Un ejemplo: el alumnado puede participar de la elaboración de una rúbrica, o incluso de un cuestionario donde se puede discutir sobre los temas que han sido relevantes a lo largo de la lección para orientar la elaboración de las preguntas.
2. Se utilizan varios criterios de evaluación que por otra parte deben corresponder o deben estar presentes en la tarea o actividad (compleja).

Estos dos últimos puntos llevan casi siempre a asociar la evaluación auténtica al uso de rúbricas. Aunque bien se podrían utilizar también instrumentos de recogida de evidencias del aprendizaje, como un portafolio, y

emplear diversos tipos de instrumentos de evaluación que permiten la valoración de los aprendizajes de estas evidencias de la mejor manera posible. Tanto es así, que el enfoque ideal es utilizar diversidad de instrumentos de evaluación en contextos o actividades realistas (o auténticas).

Naturaleza de la evaluación en el sistema educativo español

En nuestro sistema educativo se trabajan una serie de prescripciones normativas en torno a la evaluación que configuran todo un subsistema con las mayores consecuencias en la promoción y titulación.



Las promociones en nuestro sistema educativo vienen reguladas por la cantidad de áreas o asignaturas superadas, especialmente en la ESO y Bachillerato. Con ciertas limitaciones en la aplicación de la medida de la "no promoción" que afectan a la escolaridad obligatoria (Ed. Primaria y ESO) y no obligatoria (Bachillerato). A su vez, son las "notas", o calificaciones, de una determinada asignatura las que condicionan que se supere o no basándose en un punto de corte de una escala numérica prescriptiva (el 5), solo vigente actualmente en Bachillerato o Formación Profesional. Para las etapas obligatorias, se maneja una escala ordinal en la que la superación de la materia tiene cuatro niveles: (Suficiente, Bien, Notable, Excelente) y sólo una etiqueta para la no superación (Insuficiente).

Así, las calificaciones dependen de estrategias y procedimientos numéricos, ese campo de la medida al que antes se hacía mención, no exentos de problemas. Estos procedimientos son aún persistentes en Ed. Primaria y ESO a pesar de la eliminación de la escala numérica, y suelen estar explicitados en las programaciones de aula o en las propuestas pedagógicas denominándose *criterios de calificación*, cuya forma y contenido no es prescriptivo, pudiéndose adoptar distintos criterios según el docente o departamento/ciclo.

Y es precisamente en este punto donde se puede romper toda la lógica que debe regular algunas de las características que configuran cómo debe ser la evaluación atendiendo a la definición de Lukas y Santiago:

→ ¿Hasta qué punto esa medición del logro es del todo válida y fiable? Tanto en cuanto a procedimientos, como a los instrumentos diseñados para identificar, recoger y analizar los aprendizajes.

→ ¿Hasta qué punto es creíble, ya que es coherente con el diseño del aprendizaje, lo que se posibilita en el aula, para que se permita o facilite la demostración de unos determinados aprendizajes y no de otros?
→ ¿Se toman como referentes los criterios de evaluación prescriptivos y están alineados con las actividades de evaluación propuestas?

Todas las cuestiones anteriores quedan reguladas de forma muy sucinta en la normativa. La regulación no provee de los procedimientos para asegurar la cuestión de la coherencia, la validez, la fiabilidad o el diseño, tanto del proceso de evaluación como de los instrumentos empleados. Y a estas claves es a las que se intentará dar respuesta en lo que sigue a este capítulo de ejemplificaciones sobre la evaluación del aprendizaje.

4.3.3. EL DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Javier Cortés De las Heras

Las fases en el diseño de la evaluación del aprendizaje: planificación, desarrollo y metaevaluación

La evaluación del aprendizaje es más que poner "notas", calificaciones, o plantear un conjunto de actividades con un sistema intricado de ponderaciones, ayudados o no por hojas de cálculo, que son capaces de puntuar hasta diezmilésimas de variación en el aprendizaje entre dos estudiantes...

La evaluación de los aprendizajes consiste básicamente en recopilar evidencias sobre lo que los y nuestras alumnas saben y pueden hacer. Todo ello con la finalidad de:

→ identificar sus fortalezas y debilidades,
→ hacer un seguimiento para favorecer su progreso en el aprendizaje y,
→ planificar y dar las clases de forma óptima.

En definitiva, la evaluación de los aprendizajes debe ser una herramienta para promover un verdadero aprendizaje en el alumnado. Y, como ya se ha visto en el anterior apartado, puede darse perfectamente una evaluación sin necesidad de medir o calificar, que es una cuestión diferente. Por lo tanto, en esta sección nos centraremos en cómo se puede promover el aprendizaje desde la evaluación con tres sencillos pasos, que constituyen las **fases internas de todo proceso de evaluación**:

1. Diseño y planificación de la evaluación
2. Implementación de las pruebas
3. Evaluar la evaluación: meta-evaluar

Paso 1: diseño y planificación de la evaluación

Desde nuestro punto de vista, este es un paso sumamente importante al que, en muchas ocasiones, no le dedicamos el tiempo que merece. Bien diseñada y planificada, la evaluación será más válida y fiable, sin excepción. En definitiva, se trata de pensar en una serie de cuestiones antes de ponerse a hacer:

1. ¿Qué aprendizajes ha de adquirir el alumnado?
2. ¿Cómo podré obtener evidencias de lo que han aprendido?
3. ¿Qué estrategias e instrumentos de evaluación voy a utilizar?

El análisis de dominio de evaluación: los aprendizajes que ha de adquirir el alumnado

Respecto de la primera pregunta, una estrategia utilizada para el diseño de cualquier prueba estandarizada referida al criterio es el análisis del dominio de evaluación. Así, salvando las diferencias con este tipo de diseños, para el aula es conveniente

- → Seleccionar los resultados de aprendizaje que se quieren evaluar: criterios de evaluación.
- → Especificarlos y contextualizarlos en la práctica del aula en forma de indicadores observables, aunque podría ser opcional si en el currículo los criterios de evaluación fueran muy específicos.
- → Analizar los indicadores observables especificados, de forma más o menos exhaustiva, con estos tres criterios:

    1. Pensar en cómo está estructurado el "dominio de evaluación", usualmente la asignatura o área en términos de conocimientos, habilidades o destrezas, actitudes y valores.
    2. Analizar el dominio de evaluación:

        - ↘ Los contenidos (o saberes) del dominio:
            - ↕ Conocimientos: hechos, conceptos, procedimientos, metacognición
            - ↕ Destrezas o habilidades: psicolingüísticas, psicomotoras, interpersonales, de interacción y relación…
            - ↕ Actitudes y valores
        - ↘ Los procesos cognitivos implicados, o los niveles de profundidad del sistema afectivo-emocional o de desarrollo motor: para ello se recomienda el uso de taxonomías.

    3. Clasificar los indicadores observables en función de la dificultad, la temática, tipo de contenido, etc., con el objetivo de tener un mapa claro del dominio de evaluación.

Obviamente, si el currículum no cambia en exceso, este análisis puede servir para mucho tiempo, curso tras curso, sometido a alguna variación o revisión menor.

Diseñando qué tipo de evidencias se pueden obtener

La segunda de las cuestiones a abordar en la planificación y diseño de una evaluación del aprendizaje de calidad es el tipo de evidencias que puedo recoger del alumnado.

Así, de acuerdo a ese mapa de dominio que se ha elaborado, cabe pensar en las actividades que se pueden proponer en el contexto del aula atendiendo a: agrupamientos, materiales a utilizar, autonomía, secuencia didáctica…Estas actividades pueden ser, entre otras: administración de pruebas orales/escritas, actividades de comunicación e interacción (debates, foros, tertulias), resolución de un problema, un proyecto, juegos, simulaciones, visitas, entrevista…Pensar en estas actividades respondería a la pregunta: ¿cómo se va a facilitar la demostración de lo que saben o saben hacer? Cuestión que ha de estar guiada por el qué deben saber o saber hacer, analizado en el paso anterior.

Estas actividades, si se diseñan pensando en desarrollar competencias (específicas o clave), por definición se convierten en situaciones de aprendizaje. Otro de los requisitos que deben tener es que deben permitir obtener evidencias de qué es lo que saben o saben hacer: respuesta a preguntas sobre conocimientos o desempeños (procesos, productos o realizaciones)

Las estrategias e instrumentos de evaluación

En cuanto a estrategias, procedimientos e instrumentos de valoración no suele haber un consenso muy claro. Desde un punto de vista más restrictivo, como se verá más adelante, los instrumentos de valoración (evaluación) son aquellos artefactos que van a permitir establecer un nivel de logro alcanzado (de forma cuantitativa o cualitativa). Según este criterio proponemos: cuestionarios (cognitivos), listas de cotejo/registros observacionales, escalas de valoración o rúbricas (analíticas, holísticas…).

En cuanto a estrategias, se pueden adoptar las indicadas para la evaluación formativa, con sus diferentes técnicas: uso de modelos, explicitación de criterios de éxito, autorregulación, autovaloración, coevaluación. O establecer qué tipo de feedback se va a proporcionar al alumnado: escrito/oral, cualitativo/cuantitativo, frecuencia…

En definitiva, los tres aspectos señalados hasta ahora deben mantener una coherencia interna, que va a contribuir a una mayor validez del proceso de evaluación.

Paso 2: realización de la prueba/actividad de evaluación

La clave de todo es hacer de la evaluación un proceso transparente y si, además, es participativo, mucho mejor. Los y las alumnas se beneficiarán cuando:

a) Entiendan las metas de aprendizaje.
b) Sepan qué clase de evaluación se utilizará para valorar la consecución de estas metas.
c) Comprendan qué criterios se usarán para evaluar su trabajo y cómo debe ser una respuesta ideal.

Según el documento del *Educational Testing Service*, citado en las referencia, se especifican algunas claves para dos momentos:

Antes de la prueba

Especialmente en la evaluación de desempeños (*performance assessment*):

→ Desarrollar guías de valoración (o rúbricas) que declaren qué constituye una respuesta aceptable y sus niveles.
→ Compartir las guías con los y las alumnas antes de realizar la evaluación.
→ Valorar las guías con los y las alumnas para asegurarnos de que comprenden la clase de tarea esperada y sus niveles de desempeño.
→ Considerar cambios que puedan sugerir los y las estudiantes.

Después de la prueba

→ Realizar una evaluación después de la prueba con los y las estudiantes para corregir errores, temas que han aparecido en la evaluación y ayudarles a obtener una mayor comprensión de la materia.
→ Valorar diferentes formas de respuesta a la tarea y las fortalezas y debilidades derivadas de cada una de ellas.
→ Proporcionar a los y las estudiantes la oportunidad de revisar sus respuestas.

→ Dar mucho *feedback* o retroalimentación, específico y a tiempo. El *feedback* es una estrategia que tiene un amplio impacto en la mejora del rendimiento. Aunque ya se ha abordado en el anterior apartado, se recuerda que el *feedback* debería ser sobre:

↘ Sus fortalezas y debilidades.
↘ Qué han hecho correctamente y qué no.
↘ Cómo pueden hacerlo de otra forma la próxima vez para mejorar su desempeño.

Una puntuación aislada no proporciona a los y las estudiantes suficiente información sobre su desempeño, por muchos decimales que lleve.

Paso 3: evaluar la evaluación y los resultados

A la hora de mejorar una evaluación de clase es importante revisar una serie de cuestiones. Las puede revisar el propio docente o pedirle a un colega que también lo haga. En general:

1. Ser justo/a: una evaluación sólo debería medir el conocimiento y las destrezas relacionadas con los resultados de aprendizaje.
2. Permitir que los y las alumnas brillen: dar al alumnado la oportunidad de demostrar su mejor desempeño. Se implicarán más si la prueba es accesible a todo el mundo y les permitirá demostrar qué saben o pueden hacer.
3. No asumir que los y las alumnas entienden las instrucciones: revisar las preguntas, instrucciones, demandas... Revisar también las cuestiones de redacción, los sesgos de lenguaje o el lenguaje potencialmente ofensivo.
4. Tener los límites de tiempo en mente: la cantidad de tiempo que se da para una actividad de evaluación es significativa y puede afectar a los resultados. Consecuentemente son difíciles de interpretar.

Los resultados también nos dicen cómo ha ido. Se debería asumir que las pruebas pueden tener defectos. Para detectar los defectos, se sugiere contestar las siguientes preguntas al finalizar una prueba:

→ ¿Falló todo el alumnado en la misma pregunta o en el mismo conjunto de preguntas? (en caso de evaluar mediante un cuestionario)
→ Los y las alumnas más competentes, ¿lo han hecho bien?
→ ¿Lo han hecho bien pero han fallado a la hora de dar las respuestas que esperabas?
→ ¿Estaba la tarea bien definida y claramente redactada?
→ Identifica las fortalezas y debilidades de cada alumno/a

Asimismo, es conveniente examinar patrones de respuesta: dificultades generalizadas en un tema concreto; grupo de alumnos que fallan en preguntas o demandas de un determinado proceso, contenido o destreza (para ello se debe definir adecuadamente el dominio de evaluación: Paso 1).

La planificación: alineación de los elementos curriculares como estrategia de validez

Javier Cortés De las Heras

En la siguiente tabla se propone un procedimiento para la alineación de los elementos curriculares y así, mediante una planificación cuidadosa, ganar en la validez de la evaluación. Este es un modelo y, como todo modelo, es una simplificación de una realidad compleja.

Los pasos que se sugieren en la Guía de Evaluación de los aprendizajes (Cortés De las Heras, 2018) son tres:

1. Observa tu currículo. Los resultados de aprendizaje expresados (criterios de evaluación, metas de logro, indicadores…) contienen cualquiera de los componentes implicados en una competencia, aislados o en combinación. A saber: conocimientos, habilidades o actitudes.
2. En función del tipo de aprendizajes que quieras evaluar plantea actividades que permitan obtener evidencias del alumnado. Las actividades o tareas auténticas aumentan en complejidad y, por ende, incluyen más resultados de aprendizaje, pero posibilitan observar los distintos componentes de una competencia.
3. Según las actividades que plantees a tu alumnado, diseña el instrumento de valoración adecuado. El planteamiento de tareas auténticas necesariamente llevará a una evaluación alternativa a la tradicional y al uso de instrumentos distintos al cuestionario cognitivo.

Componentes de una competencia	Evidencias de aprendizaje	Instrumentos	
Conocimientos Factuales, conceptuales, procedimentales, metacognitivos	Respuestas a preguntas cerradas/abiertas	→ Cuestionario cognitivo → Cuestionario → Escalas de actitudes	Evaluación tradicional
Habilidades Psicolingüísticas, psicomotoras, interpersonales…	DESEMPEÑOS Realizaciones Procesos Productos	→ Rúbricas → Escalas de valoración → Listas de comprobación / Registros observacionales	Evaluación alternativa
Actitudes Creencias, valores, normas, actitudes, hábitos…			

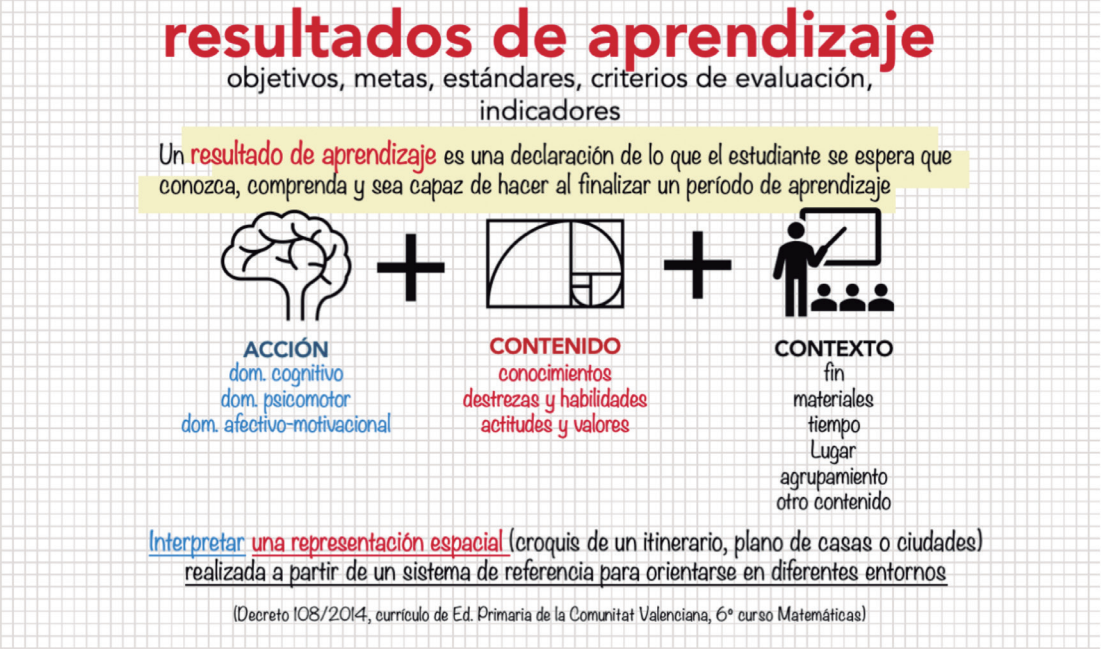
Así, si seguimos los pasos propuestos en esta guía, podemos establecer un instrumento que nos ayude a planificar la evaluación en sus aspectos más sencillos: currículo, evidencias de aprendizaje e instrumentos de evaluación. En el siguiente subapartado nos detendremos en cómo podemos llegar a analizar los aprendizajes que deben valorarse prescriptivamente a través de los criterios de evaluación o sus concreciones (indicadores observables). Es decir, cómo estos aprendizajes hacen referencia a diferentes dimensiones de una o varias competencias (conocimientos, destrezas/habilidades, actitudes/valores) y, en consecuencia, qué tipo de evidencias podríamos llegar a plantear y con qué instrumentos de evaluación sería más adecuado evaluar estos aprendizajes. Una apreciación más: se puede llegar a valorar conocimiento a través de los desempeños, y consecuentemente plantear las evidencias y los instrumentos más adecuados. Pero es cierto que también puede valorarse únicamente conocimiento, y el mejor planteamiento es recoger evidencias que se basen en respuestas (por escrito, oralmente o a través de ordenador) diseñando el instrumento más adecuado: el cuestionario cognitivo. Otra cuestión es que, por la naturaleza del currículo, los conocimientos no son el único aprendizaje a valorar y, por tanto, se debe asegurar el equilibrio justo en la propuesta de actividades que impliquen la administración de cuestionarios o en la asignación de criterios de calificación que sesguen la asignación del nivel de logro alcanzado por un alumno o alumna mediante la calificación.

Resultados de aprendizaje (criterios de evaluación, indicadores…)

Moon (2002) define los resultados de aprendizaje como "una declaración de lo que el estudiante se espera que conozca, comprenda y sea capaz de hacer al finalizar un periodo de aprendizaje". En los currículos de diferentes países, adoptan nombres como: metas de logro, objetivos de aprendizaje, indicadores de logro,

estándares de contenido/aprendizaje, criterios de evaluación... Todos ellos tienen en común que, además de aprendizajes esperados al finalizar un periodo formativo, son referentes para la evaluación, en algunos lugares prescriptivos (como el caso de España con sus criterios de evaluación).

En la siguiente infografía (Cortés De las Heras, 2018) se muestra la estructura general de un resultado de aprendizaje. Como advertencia: no siempre aparece un contexto aunque precisamente es este elemento el que permite perfilar los criterios de valoración de una actividad o tarea en un contexto de evaluación determinado. Y, desafortunadamente, no siempre están redactados de manera clara y hay que hacer un esfuerzo de interpretación y, la mayoría de veces, de concreción para que nos sean útiles.



Para sacarles todo el partido, nos será muy útil utilizar diferentes taxonomías. La más conocida es la de Bloom, revisada por Anderson y Krathwohl en 2001. Hay otras para el dominio psicomotor, como la de Simpson o Harrow, o para el dominio afectivo, Krathwohl. Y también otras taxonomías como la de Marzano y Kendall de 2007.

Usos prácticos

1. Ayudan a cumplir con unos referentes de aprendizaje públicos, que han sido establecidos para todo el alumnado independientemente de su origen y estatus. Es decir, son de derecho y no están sometidos a iniciativas privadas y particulares.
2. Sirven como referencia para las adaptaciones que hay que proporcionar a un grupo de alumnos o un/a alumno/a individualmente. Algunos de estos criterios de evaluación incluso mantienen una relación longitudinal a lo largo de toda la etapa para facilitar estas adaptaciones.
3. Es interesante la apreciación que se hace en Sánchez Serrano (2016) en la aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) al currículo y, en concreto, a la separación de las metas (acción y contenido) y los medios (contexto) que aparecen en estos resultados de aprendizaje o a la determinación de la red de aprendizaje principal (afectiva, estratégica o cognitiva).
4. Podemos establecer metas de aprendizaje claras para nuestro alumnado, monitorear el aprendizaje respecto a las mismas y proporcionar *feedback* efectivo que les ayude a aprender más y mejor lo no consolidado, a establecer mejores estrategias de enseñanza y aprendizaje y a autoevaluarse.

5. Son ideales para graduar los aprendizajes (y para ello hay que utilizar esquemas como las taxonomías) según su dificultad y complejidad, y así alinear las puntuaciones que se obtengan de las diferentes pruebas e instrumentos con escalas descriptivas de aprendizaje.
6. Finalmente, sirven para el diseño de instrumentos de evaluación. En las rúbricas (escalas de valoración o listas de cotejo), sirven para especificar las características o atributos de la actividad o tarea que se evaluará. En los cuestionarios cognitivos, sirven para redactar ítems (preguntas) alineados totalmente con los referentes y, como aspecto más técnico, a elaborar matrices o tablas de especificaciones.

Instrumentos para la evaluación de conocimientos y desempeños (habilidades y actitudes)

Javier Cortés De las Heras

Un método o procedimiento de evaluación es el conjunto de pasos (procedimiento objetivo o subjetivo), con sus estrategias y técnicas, que usa el o la docente (evaluador/a) para poner al alumnado (evaluado/a) una prueba y así valorar el grado de consecución del aprendizaje con uno o varios instrumentos de evaluación.

De manera genérica se pueden distinguir:

→ Métodos de observación.
→ Métodos de encuesta.
→ Métodos de entrevista.
→ Administración de pruebas.
→ Autoinformes.

Todos estos métodos provienen del campo de la psicología y la pedagogía y están adaptados con sus particularidades al contexto escolar y al objeto de evaluación: el aprendizaje.

→ **Métodos de observación**: muy utilizados en Educación Infantil y en asignaturas en las que los desempeños o productos cobran un papel importante: Educación Física, Música o Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Requieren en alguna ocasión de instrumentos donde se pueda almacenar la información de la evidencia: vídeos, registros de audio, fotografías, registros observacionales... Posteriormente, estos desempeños o productos se valoran en base a unos criterios de realización. Los instrumentos de evaluación más utilizados en este método son las listas de comprobación, las escalas de valoración o las rúbricas.
→ **Administración de pruebas**: es el método tradicionalmente más utilizado en la evaluación de los aprendizajes. Consiste en la administración de pruebas en un contexto más o menos estandarizado, generalmente basado en el planteamiento de unos ítems a resolver por escrito, oralmente o mediante computadora sobre hechos, principios, conceptos y procedimientos. El instrumento de evaluación utilizado es el cuestionario cognitivo.

En la evaluación psicopedagógica hay otros métodos de evaluación que suelen utilizarse, aunque no tienen un gran uso en la evaluación de los aprendizajes. Quizás en alguna ocasión se utiliza el método de autoinformes, con instrumentos como parrillas de constructos personales, escalas de actitudes... Estos permiten una valoración de los valores, las creencias, las actitudes de las personas. Otro de los métodos muy utilizados en este campo es el de entrevista, con el uso de protocolos y registros y análisis de respuestas para emitir una valoración, generalmente diagnóstica.

Instrumentos de evaluación de los aprendizajes

Un instrumento de evaluación se puede definir como una herramienta que permite establecer una valoración sobre el grado de consecución de los aprendizajes (de forma cuantitativa o cualitativa).

Así, desde este punto de vista, podemos llamar a los siguientes:

→ Cuestionarios (cognitivos)
→ Escalas de actitud
→ Listados de comprobación
→ Registros o escalas observacionales
→ Escalas de valoración o estimación
→ Rúbricas

Vamos a centrarnos en tres instrumentos de evaluación que se utilizan básicamente en la educación no universitaria para valorar realizaciones: rúbricas, listados de comprobación y escalas de valoración.

Otro instrumento que se utiliza frecuentemente es el cuestionario (cognitivo), al que llamamos de forma equívoca examen o prueba, como si sólo pudieran tomar forma en este formato: escrito (o por ordenador), donde se suceden una serie de preguntas cerradas y abiertas, estas últimas muy utilizadas en el contexto de las aulas. Una prueba o examen puede tener otro formato, por ejemplo: la prueba práctica del carné de conducir, un monólogo en un casting... Ambas pruebas deben necesariamente valorarse con otro tipo de instrumento.

Aunque no vamos a centrarnos en los cuestionarios, sí se quiere señalar que en estos las evidencias de aprendizaje suelen llevar a demostrar conocimientos (hechos, conceptos, principios, procedimientos) por parte del alumnado mediante la respuesta a una serie de ítems (generalmente con formato de pregunta) ordenados y con una puntuación parcial asignada a cada uno ellos (con unas reglas determinadas) que luego es sumada para obtener una calificación global. En algunos casos, como ocurre en los cuestionarios cognitivos de PISA, los ítems se presentan ligados a un contexto (o estímulo) y por tanto tienen un cariz competencial: aunque restringido a un componente de la competencia: el conocimiento.

Para finalizar esta introducción, hemos excluido otros tipos “de intrumentos” que en la literatura sobre evaluación suelen aparecer a menudo: los portafolios, el cuaderno, el mapa conceptual, las fichas... Efectivamente, no siguen la definición dada al principio. Más bien son productos o realizaciones (portafolios, mapa conceptual) o medios para recabar información sobre determinados resultados o procesos de aprendizaje (el cuaderno, las fichas...) que necesitan de unos instrumentos para su valoración.

Las rúbricas

¿En qué momento hicieron aparición las rúbricas en el contexto de la evaluación? Allí a mediados de 1970 ya se estaba utilizando un instrumento similar, aunque no denominado rúbrica, para la evaluación holística de la composición escrita (*standard developmental rating*), como versión alternativa aplicada a la formación en medicina. De hecho, muchos de los desarrollos de rúbricas se aplican a la evaluación de las destrezas lingüísticas, especialmente de expresión (oral o escrita), tanto en sus inicios como en épocas próximas a la nuestra. En algunos casos, se han denominado también escalas analíticas u holísticas, dependiendo del formato.

Popham comenta en un artículo de 1997 (*What's wrong -and what's right- with rubrics*) que el término rúbrica ya llevaba utilizó dos décadas. En cualquier caso, unos años arriba o abajo, e independientemente de quién fue el primero en utilizarlo, nos situemos en una época de cambio curricular en los EE. UU. de América, del paso de objetivos (operativos) concretos y centrados en contenidos, en la definición de estándares amplios, con destrezas complejas implícitas (trabajo cooperativo, toma de decisiones, pensamiento crítico y creativo...).

Obviamente, los test objetivos, más o menos estandarizados, con preguntas de elección múltiple, van dando paso a otro tipo de pruebas donde el alumnado debe demostrar sus realizaciones en contextos más o menos próximos a la realidad. Es cuando empiezan a acuñarse términos limítrofes en evaluación: alternativa, de ejecuciones (*performance*) o auténtica. Y es cuando el profesorado necesita de otro instrumento para evaluar las demostraciones de lo que ha estado aprendiendo el alumnado: las rúbricas.

Definición de rúbrica

Instrumento de valoración que utiliza, de forma graduada, la descripción cualitativa de los criterios de realización de una tarea o actividad compleja a evaluar.

El término rúbrica, en el contexto de la evaluación, proviene del inglés *scoring rubric*, que traducido literalmente es "rúbrica para puntuar". Según el *Longman Dictionary of Contemporary English*, el término *rubric* se define como un conjunto de instrucciones, una explicación en un libro o examen, etc. Con el adjetivo (*scoring*), y tomado de manera literal, se está diciendo que es un conjunto de instrucciones que sirve para puntuar.

En el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, en su 23ª edición, también se define rúbrica. Así, las referencias remiten al uso en la firma o a un uso más antiguo, que remite además a la etimología de la palabra derivada del latín *ruber* (rojo), que era el color utilizado en los epígrafes o letreros de los libros y probablemente en el conjunto de las reglas de la liturgia. Como curiosidad, Jose Antonio Millán, en el primer capítulo de su libro *El candidato melancólico,* menciona rúbrica y otras derivadas de la misma raíz: rubor, rubicundo, rubeola...

Dejando la cuestión estrictamente léxica y centrándonos en la cuestión pedagógica, en diferentes libros, artículos y otro tipo de documentos que tratan las rúbricas, suelen aparecer diferentes definiciones. Por ejemplo, la del glosario de términos de pruebas estandarizadas del *Educational Testing Service* (ETS), que define rúbrica como "un conjunto de reglas para puntuar las respuestas a un ítem de respuesta construida, a veces denominada guía de puntuación o valoración (*scoring guide*)". Sin embargo, esta definición de la ETS no es una definición de aplicación general por estar demasiado contextualizada en pruebas estandarizadas. Así, las "guías de valoración" utilizadas en los ítems de respuesta abierta de las pruebas PISA, por ejemplo, no son estrictamente una rúbrica. La rúbrica requiere de algunas características más específicas, como se verá más adelante.

Contextos de aplicación

Se parte de la idea de que las rúbricas no son el único instrumento de evaluación posible y válido en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes. Son especialmente útiles en contextos de aprendizaje auténticos, de desarrollo de competencias, de evaluación de realizaciones. En concreto en la evaluación de:

- → Conocimientos procedimentales
- → Habilidades de alto nivel (pensamiento crítico, analítico o creativo)

→ Desarrollo de hábitos sociales
→ Habilidades de trabajo cooperativo
→ Conductos en procesos de toma de decisiones...

Así que obviamente necesitan de pruebas que:

1. Sean diseñadas para potenciar el pensamiento y la reflexión, la construcción de significados y su comprensión profunda.
2. Tengan un valor instruccional, es decir, que estén integradas como actividad propia de instrucción y no como actividad de evaluación descontextualizada y aislada, sólo diseñada para evaluar.
3. Evalúan contenidos amplios del currículo centrándose en conjuntos de habilidades, destrezas, competencias. Así, tomando como referencia los criterios de evaluación, serían multicriteriales.

En referencia a la evaluación de realizaciones, por ejemplo, existen otras alternativas como la lista de comprobación o las escalas observacionales, quizás más apropiadas cuando la información a registrar se limita a la determinación de si se cumple o no con unos criterios específicos.

Elementos constituyentes

Los elementos que conforman una rúbrica son:

→ Criterios de realización: características observables del objeto de evaluación, descritas en términos observables. Es un elemento indispensable antes de ponerse a redactar las descripciones de los distintos niveles de realización.
→ Atributos: etiqueta que se le da a cada criterio de realización como rasgo principal de la característica observable. Suelen aparecer en lugar del criterio de realización porque hacen la rúbrica más sencilla de leer.
→ Niveles de logro o escala: escala ordinal para valorar la realización.
→ Descripción: descripción de los atributos (criterios de realización) en diferentes niveles de logro.
→ Ponderación; atribución de un factor o porcentaje a determinados atributos para prevalecer unos sobre otros en función de su relevancia respecto a la realización global. Son opcionales y tienen únicamente un propósito sumativo. Propósito que, por otra parte, no es el principal en una rúbrica.

NOTA: en la rúbrica holística, que trataremos en la siguiente sección, suele desaparecer el elemento de ponderación y los criterios de realización y atributos están implícitos en la descripción de los niveles de consecución.

Tipologías y usos

Habitualmente se suele hacer una clasificación de las rúbricas en: a) analíticas o b) holísticas, atendiendo a cómo consideran la evaluación de la realización o tarea, si como un todo o atendiendo a sus características específicas, de una en una.

También existe otra clasificación dado el tipo de realización que se evalúa, si es específica o es general, quedando así rúbricas que son específicas o rúbricas que son genéricas, y ello dependerá del tipo de criterios por los que se evaluará la realización o actividad. En esta clasificación no se profundizará demasiado, simplemente apuntar que las rúbricas genéricas se dan cuando existen realizaciones o actividades que reúnen carac-

terísticas similares independientemente del contenido, que son interdisciplinarias: por ejemplo, la presentación oral de una información (siempre que se vulgar evaluar la presentación en la forma y no en su contenido). Por el contrario, las rúbricas específicas a una tarea, enfatizan las características peculiares de esa tarea concreta que no volverá a repetirse y están centradas en conceptos, hechos o destrezas y habilidades muy específicas.

Obviamente, tanto con una especie de clasificación como con otra, aunque más con la última desarrollada, puede haber enfoques mixtos donde se combinan aspectos genéricos y específicos o dos rúbricas que se combinan para formar una sola, con una evaluación holística y otra analítica de diferentes partes de la realización. En definitiva, se puede hacer este tipo de combinaciones obteniendo cuatro tipos de rúbricas: holística específica o genérica y analítica específica o genérica, con sus variantes mixtas.

Rúbrica analítica

En las rúbricas analíticas, los criterios de realización con sus atributos se evalúan en diferentes niveles de desempeño proporcionando una descripción para cada uno de ellos. Cada atributo recibirá una puntuación por separado, aunque también puede obtenerse con propósitos sumativos una puntuación global de la realización o actividad. Ocasionalmente se asignan pesos a la evaluación de cada atributo.

La principal ventaja en el uso de estas rúbricas es que proporciona tanto a los estudiantes como al docente una imagen muy clara de por qué se obtiene una determinada puntuación y se detecta mejor qué partes del desempeño requieren de una revisión por parte de todos. Su función es diagnóstica y con propósitos claramente formativos, aunque ya se ha dicho que puede utilizarse una puntuación global del desempeño con propósitos sumativos. No obstante, para crearlas se necesita mucho tiempo y su uso en la práctica de la evaluación requiere mucha destreza, especialmente en desempeños que se evalúan en el mismo momento de su realización.

Ejemplo:

Rúbrica elaborada para la Unidad Didáctica Integrada: "Conocemos nuestro barrio" (6º Ed. Primaria). Publicada en: AA.VV. (2016). Unidades Didácticas Integradas para la Inclusión: Valencia: Generalidad Valenciana. (enlace).

ACTIVIDAD 7 - RÚBRICA ANALÍTICA: INFORME DE RESULTADOS DE UNA ENCUESTA					
¿Qué evalúo?	**Necesita mejoras 1**	**Suficiente 2**	**Bueno 3**	**Excelente 4**	**FACTOR**
Aspectos formales	El trabajo no se adecua a los aspectos formales demandados: existe un número de páginas excesivo o escaso, no se incluye la portada o los nombres de autores, y la estructura no sigue un guion claro.	El trabajo presenta alguno de los aspectos formales demandados: existe un número de páginas correcto, o se incluye la portada con los nombres de autores, o la estructura sigue un guion claro.	El trabajo presenta todos los aspectos formales demandados: existe un número de páginas correcto, se incluye la portada con los nombres de autores, pero la estructura puede no seguir un guion claro.	El trabajo presenta todos los aspectos formales demandados: existe un número de páginas correcto, se incluye la portada con los nombres de autores, y la estructura sigue un guion claro.	0.5
Extensión	Falta reflejar los datos de la mayor parte de preguntas y las que aparecen no se asocian o distinguen fácilmente de otras preguntas, porque faltan gráficos y tablas adecuadas.	Falta reflejar los datos de algunas de preguntas y puede que de las que aparecen alguna no se asocia o distingue fácilmente de otras preguntas, porque faltan gráficos y tablas adecuadas.	Se reflejan la mayor parte de los datos de las preguntas y las que aparecen se asocian o distinguen fácilmente de otras, acompañándose de gráficos y tablas adecuadas.	Se reflejan todos los datos de las preguntas y se asocian o distinguen fácilmente de otras, acompañándose de gráficos y tablas adecuadas.	1

Análisis de datos	No existe análisis o este no se hace en base a los datos. Podría establecer comparaciones entre las diferentes preguntas, utilizando la moda para establecer las necesidades más demandadas, el rango o la media cuando según sea el caso.	Se hace un análisis escaso en base a los datos. Falta establecer bastantes comparaciones entre las diferentes preguntas, utilizando la moda para establecer las necesidades más demandadas, el rango o la media cuando según sea el caso.	Se hace un análisis de la mayor parte de resultados en base a los datos. Falta establecer alguna comparación entre las diferentes preguntas, utilizando la moda para establecer las necesidades más demandadas, el rango o la media cuando según sea el caso.	Se hace un análisis de completo de resultados en base a los datos. Se establecen muchas comparaciones entre las diferentes preguntas, utilizando la moda para establecer las necesidades más demandadas, el rango o la media cuando según sea el caso.	1
Interpretación	No realiza una interpretación clara y congruente con los datos obtenidos. Si la da es una visión parcial a partir del análisis. No proporciona tablas o gráficos que resuman la información. Podría aportar alguna conclusión relevante para la solución del problema (como necesidades más apremiantes, infraestructuras a mejorar en el barrio...).	Realiza una interpretación clara y congruente con los datos obtenidos. Pero no proporciona un resumen global. No proporciona tablas o gráficos que resuman la información. Podría aportar alguna conclusión más relevante para la solución del problema (como necesidades más apremiantes, infraestructuras a mejorar en el barrio...).	Realiza una interpretación clara y congruente con los datos obtenidos. Proporciona un resumen global incluyendo alguna tabla o gráfico de resumen. Aporta suficientes conclusiones relevantes para la solución del problema (como necesidades más apremiantes, infraestructuras a mejorar en el barrio...).	Realiza una interpretación clara y congruente con los datos obtenidos. Proporciona un resumen global incluyendo tablas y gráficos de resumen. Aporta muchas conclusiones relevantes para la solución del problema (como necesidades más apremiantes, infraestructuras a mejorar en el barrio...).	2

Autoría: Noelia Marco, Ana Moreno y Javier Cortés (CC BY-NC-SA)

Rúbrica holística

Cuando se da la superposición de criterios o son criterios muy asociados, es mejor utilizar este tipo de rúbrica. Los criterios se consideran en combinación en una sola escala descriptiva. Apoyan valoraciones más amplias sobre la calidad del proceso o del producto. Una valoración holística puede también formar parte de una analítica como un factor más, aunque este tipo de métodos tiene la dificultad de sobreponer los criterios de la rúbrica holística a los demás.

Su uso resulta más práctico, más rápido que las rúbricas analíticas. No obstante, al proporcionar una valoración global del desempeño se pierden detalles específicos y su uso formativo está limitado, al contrario que las analíticas. Así, se usan preferiblemente en evaluaciones con propósito sumativo. También dada su limitada escala de puntuación este uso sumativo se circunscribe casi al hecho de proporcionar una calificación (excelente, notable, bien...) o nivel de consecución o certificación, más que una puntuación.

En la rúbrica holística los niveles suelen aparecer delimitando las filas y los criterios de realización y sus atributos se combinan para proporcionar una descripción para cada uno de estos niveles.

Ejemplo

Rúbrica elaborada para la Unidad Didáctica Integrada: "Conocemos nuestro barrio" (6º Ed. Primaria). Publicada en: AA.VV. (2016). Unidades Didácticas Integradas para la Inclusión: Valencia: Generalidad Valenciana. (enlace).

ACTIVIDAD 3 - RÚBRICA HOLÍSTICA: PARTICIPACIÓN Y TOMA DE DECISIONES EN GRUPO Atributos: planificación de metas comunes, realización de propuestas, toma de decisiones razonadas, reconocimiento del trabajo, resolución de discrepancias	
4: Excelente	El estudiante contribuye proactivamente en la planificación y realización de propuestas aportando ideas y realizando preguntas con frecuencia. Siempre incorpora ideas de otros para aportar soluciones grupales y cuando no está de acuerdo lo expresa sin generar conflicto o redirigiéndolo. Evalúa las decisiones aportadas por el grupo desde el punto de vista de su efectividad para el objetivo de la actividad.
3: Bien	El estudiante contribuye en la planificación y realización de propuestas aportando ideas y realizando preguntas en alguna ocasión. A veces incorpora las ideas de otros para aportar soluciones grupales y cuando no está de acuerdo lo expresa sin generar conflicto. Evalúa superficialmente las decisiones aportadas por el grupo desde el punto de vista de su efectividad para el objetivo de la actividad.
2: Suficiente	El estudiante contribuye escasamente en la planificación y realización de propuestas. Le cuesta incorporar las ideas de otros para aportar soluciones grupales y cuando no está de acuerdo puede generar algún conflicto al no utilizar un lenguaje o actitud respetuosa. No evalúa las decisiones aportadas por el grupo desde el punto de vista de su efectividad para el objetivo de la actividad.
1: Necesita mejorar	El estudiante no contribuye en la planificación y realización de propuestas. Suele interrumpir y generar conflictos al no utilizar un lenguaje y actitud respetuosa. No evalúa las decisiones aportadas por el grupo desde el punto de vista de su efectividad para el objetivo de la actividad.

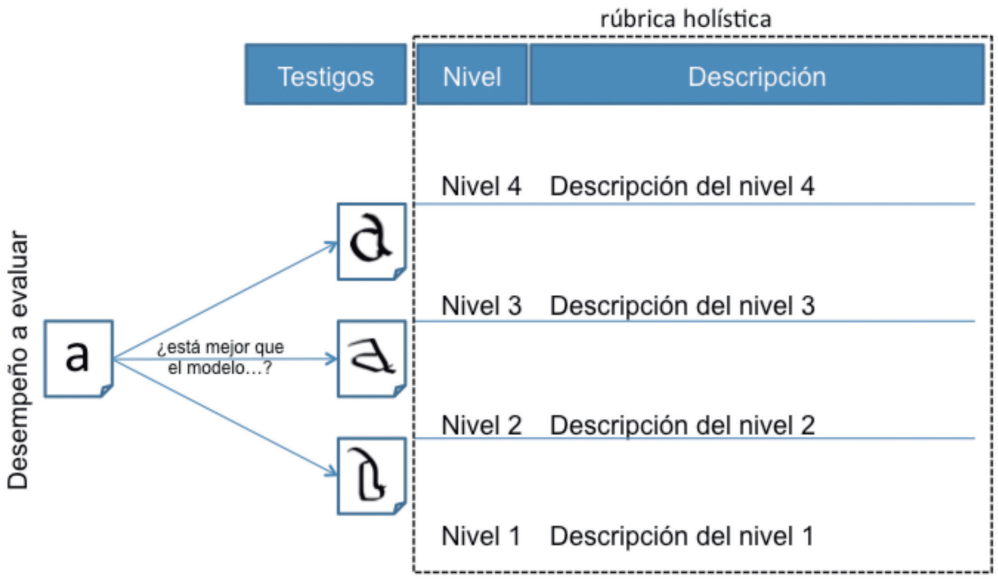
Autoría: Noelia Marco, Ana Moreno, Javier Cortés (CC BY-NC-SA)

Muestras de realizaciones o anclajes en las rúbricas holísticas

Un aspecto importante y deseable en el uso de rúbricas holísticas es el uso de muestras ejemplares de realizaciones, *anclajes*, cuando esto sea posible. Por ejemplo, en la valoración de redacciones, dibujos e incluso productos (se pueden usar fotografías). Esto implica la tarea previa de escoger entre las realizaciones de los estudiantes aquellas que estén en el límite superior de cada nivel, de manera que nos sirvan como elemento global de comparación.

Obviamente, la recogida de muestras no tiene por qué ser cada curso, una vez elijamos las primeras muestras, de nuestro primer grupo de estudiantes, las podemos mantener para otros cursos, a menos que tengamos muestras mucho mejores en todos o cualquiera de los niveles de la rúbrica.

Así en las siguientes evaluaciones, si se han establecido bien las rúbricas y los testimonios, al evaluar un desempeño de manera global, tendremos tanto elementos verbales (descripciones) como elementos visuales (muestras) para situar la ejecución de un estudiante en un nivel determinado.



El procedimiento es como sigue (ej. redacciones): «¿esta redacción en comparación al modelo de nivel 1 la supera en cuanto a los criterios considerados?». Si superara al modelo, pasaría a formar parte del siguiente nivel, el 2, y la compararíamos de nuevo con el modelo límite del nivel 2 para hacer la misma pregunta. Si no superara el modelo del nivel 1, la dejaríamos en el nivel 1 (el mínimo).

Disponer de buenos modelos o anclajes es una cuestión que depende del tiempo: requiere que se haya trabajado considerablemente con la rúbrica y que se disponga de un número suficiente de producciones de los alumnos y de las alumnas que sean significativamente clarificadoras y útiles para valorar globalmente un desempeño determinado.

Escalas de valoración

Las escalas de valoración son un instrumento que se situaría entre un listado de comprobación y una rúbrica:

1. Mantiene los criterios de realización de manera explícita, igual que los listados de comprobación.
2. Se establecen niveles de logro en una escala, siguiendo uno o varios criterios de graduación: frecuencia, intensidad, modo, autonomía..., como lo hacen las rúbricas.

Por lo tanto, a lo largo del desarrollo de este epígrafe se harán continuas referencias a estos dos instrumentos.

Descripción

Instrumento para valorar, en un rango definido, el grado de cumplimiento de tareas de realización, niveles de habilidad, procedimientos o procesos, cantidades o cualidades.

Así, estas tareas de realización, niveles de habilidad... se valoran en un nivel concreto dentro de un rango de valores. Por lo tanto, son similares a los listados de comprobación excepto en que indican el grado de cumplimiento, en lugar de señalar si se cumple o no se cumple (sí/no).

Dicho de otra manera, las escalas de valoración afirman un elemento más en los listados de comprobación: la escala por la que se valorarán los diferentes criterios de cumplimiento (o realización). En este caso, los criterios de realización no pueden valorarse en términos de realiza/no realiza porque admiten grados en función de alguna calidad:

Ejemplos:

→ Frecuencia: siempre, casi siempre, a veces, nunca
→ Autonomía: sin apoyos, con apoyos puntuales, con apoyos frecuentes...
→ Cumplimiento: completamente, en parte, sin realizar...
→ ...

A veces la escala simplemente permite puntuar el criterio de realización sin la guía de la calidad que se pretende observar, aunque no es aconsejable. En otras ocasiones, puede darse el caso de que tengamos diferentes cualidades a tener en cuenta: frecuencia, autonomía... en diferentes criterios de realización. Debemos procurar redactar los criterios de realización para intentar manejar sólo una de estas cualidades y mantener la homogeneidad de la escala.

Cuando se trata de frecuencias, suele ser habitual señalar el rango de cada nivel. Por ejemplo, *Escribe la receta dadas las normas de ortografía (Ortografía)*: Siempre (0 a 5 faltas de ortografía); A veces (6 y 10 faltas de ortografía); Nunca (Más de 10 faltas de ortografía).

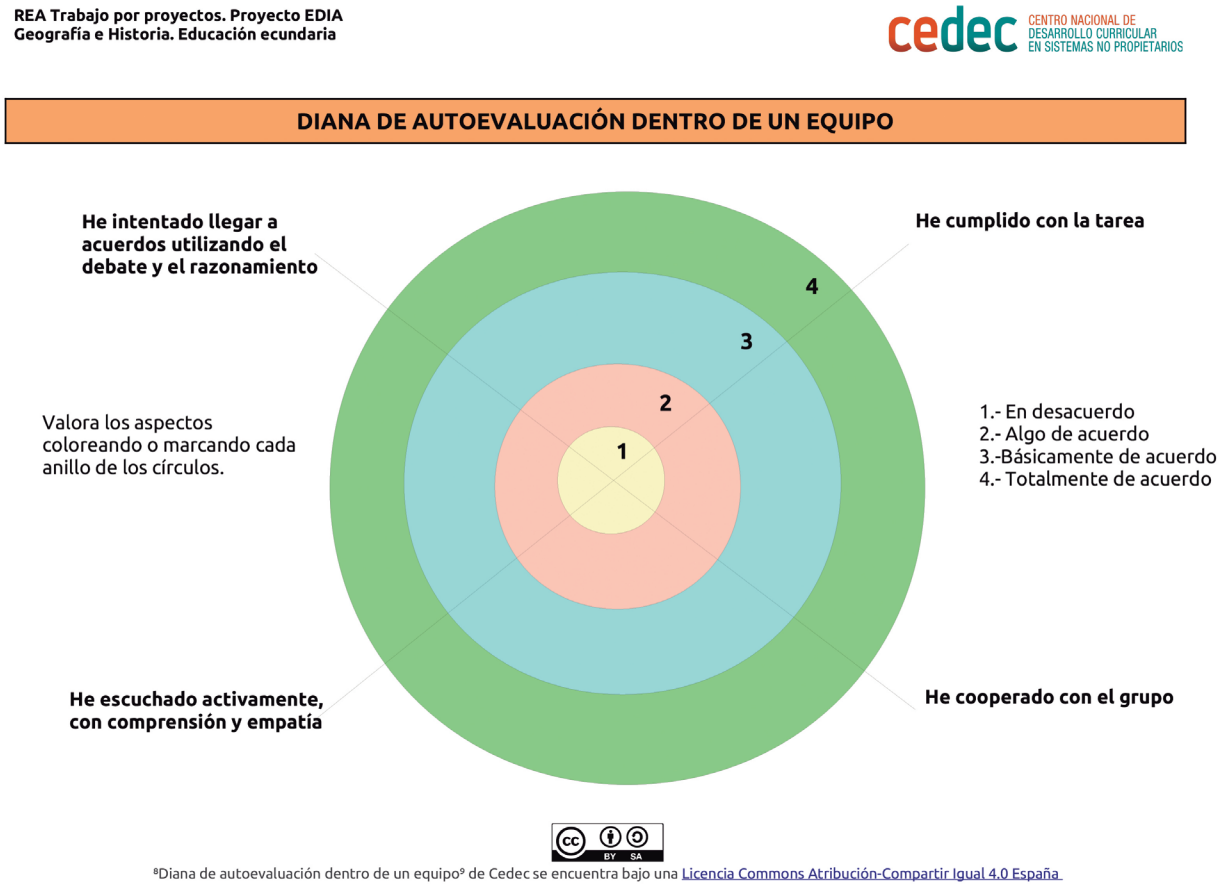
Estructura de una escala de valoración

En una escala de valoración los criterios de realización van en una columna y el rango de cumplimiento con palabras descriptivas, con o sin números, en otras columnas. Estas otras columnas forman "la escala" y como se ha comentado pueden indicar un rango de logro, de acuerdo, de frecuencia, de autonomía, de motivación... En muchas ocasiones los criterios de realización se sustituyen por atributos, pero sólo es aconsejable si se tiene claro qué hay detrás de cada atributo, es decir, el criterio de realización.

Usos principales

En cuanto a sus usos principales las escalas de valoración son un instrumento que se alinea con las rúbricas. De hecho, las rúbricas son una extensión de una escala de valoración. Son una buena herramienta para evaluar realizaciones y proporcionar *feedback* al alumnado sobre qué aspectos deben mejorar en función de un criterio o calidad determinado.

También puede ser un excelente instrumento para que elaboren a los propios estudiantes y que lo utilicen como herramienta de coevaluación y autoevaluación según lo requiera la situación. En los últimos años se están desarrollando por parte de docentes escalas de valoración que incorporan diferentes elementos visuales que facilitan y motivan al alumnado la labor de evaluación de sus compañeros o la autoevaluación : dianas de evaluación, acelerómetros, likes, semáforos, uso de emoticonos... Son todo versiones de escalas de valoración.



[8]Diana de autoevaluación dentro de un equipo[9] de Cedec se encuentra bajo una Licencia Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 España

Independientemente del atractivo de estas herramientas, en el fondo se debe procurar que estén diseñadas de manera que lo importante, los criterios de realización, o los atributos, estén bien alineados con el currículo y con el contexto de realización de la actividad.

Listados de comprobación

Las listas de comprobación (*check-lists*) son un instrumento de evaluación de realizaciones muy simple en su estructura, pero con una enorme potencialidad para valorar aspectos muy específicos de conductas o características, siempre desde la observación.

En su diseño se debe atender especialmente a la descripción de los ítems (criterios de realización) ya que deben ser muy precisos, sin ambigüedades.

En los siguientes apartados, se describe el instrumento y sus usos principales.

Descripción

Un listado de comprobación es una herramienta de evaluación que sirve para identificar la presencia o ausencia de conocimientos, destrezas o conductas.

Se caracterizan por una serie de ítems (criterios de realización), que expresan conductas o características, situadas generalmente en una columna. Mientras que en la otra columna están las casillas para marcar en un recuadro, o similar, los ítems conseguidos. Adicionalmente, aunque no es habitual, se podrían utilizar factores de ponderación (porcentajes o factores de multiplicación) en cada uno de los criterios de realización.

El siguiente ejemplo es un listado de comprobación para valorar un producto que debía realizar el alumnado, una baraja tipo la de los Pokémon o similar, pero con poliedros y sus características. En este caso no se ha utilizado ningún factor de ponderación, todas las características de la barajan "pesan" lo mismo en la valoración.

La baraja...	**Señala con una "x" si cumple con la característica señalada**
→ Incluye todos los poliedros estudiados en la unidad, aunque puede incluir otros no estudiados, nombrados correctamente.	☐
→ En cada carta se presenta una imagen (dibujo o fotografía) que muestra el poliedro que representa.	☐
→ Se basa en un criterio de clasificación de los poliedros para distinguir diferentes familias.	☐
→ Utiliza un criterio de clasificación lógico y consistente.	☐
→ Presenta, en cada carta, las propiedades de los poliedros estudiadas en la unidad (número de caras, aristas, vértices, polígonos que forman las caras) que corresponde al polígono mostrado en cada caso.	☐

Así, son instrumentos ideales para la evaluación de desempeños, junto a los registros observacionales, las escalas de valoración y las rúbricas. Y dentro de este conjunto de instrumentos, son idóneos para realizaciones (procesos o productos) que pueden identificarse mediante la observación de aspectos muy concretos y específicos, y que además se pueden valorar en términos de cumplimiento/no cumplimiento. Es decir, no admiten ambigüedad en frecuencias, modo, intensidad... Podemos diferenciar desde el aspecto del procedimiento de evaluación, listados de comprobación para valorar realizaciones que implican procesos, de aquellas que implican la valoración de características de productos. En el primer caso se necesita observar al alumnado (en directo o en diferido) y en el segundo caso no es necesario.

Usos principales

Concretamente, como se ha señalado anteriormente, sirven para identificar que se han completado tareas clave en un procedimiento, proceso o actividad. Generalmente se evalúa la conducta o característica manifiesta, pero algunas de ellas pueden ser clave para inferir actitudes. También pueden ser utilizadas para evaluar habilidades de pensamiento de alto nivel.

Por tanto, serán muy útiles en la observación de actividades en las que las conductas que manifiestan los y las alumnas son clave para evaluar si se ha conseguido un determinado objetivo de aprendizaje, meta o indicador de consecución, criterio de evaluación (en la normativa española)... Pueden ser utilizadas fundamentalmente en asignaturas como: educación física, educación artística o para evaluar destrezas o productos específicos de otras materias como matemáticas, lenguas o ciencias en menor medida.

Como ocurre con otros instrumentos de evaluación de desempeños, el alumnado pueden utilizarlas como guía para completar proyectos, procedimientos, productos... Tanto en grupo como individualmente. También pueden utilizarlas para su propia evaluación (autoevaluación) sea un grupo o un individuo, o en la evaluación de pares (compañeros; coevaluación). Obviamente el profesorado puede utilizarlas tanto en la evaluación de estudiantes individualmente, como de grupos o el grupo-clase.

Algunas recomendaciones con el alumnado

→ Si se utilizaran como guías o como instrumento de autoevaluación o coevaluación, debemos asegurarnos de que comprenden los criterios (ítems).
→ Compartir las observaciones con el alumnado. Realizar observaciones específicas y describirles cómo poder mejorar en su proceso, demostrando o promoviendo determinados tipos de pensamiento, de destrezas, actitudes...

Algunas recomendaciones para el profesorado:

→ Analizar perfiles de logro a lo largo de varias sesiones utilizando el listado, o con diferentes clases, alumnado... Esto también ayudará a ver inconsistencias en nuestro listado de comprobación y mejorar su diseño.
→ Usar la información recopilada para modificar o mejorar el proceso de enseñanza (lecciones, instrucciones que damos, actividades que diseñamos...)

Usos formativos de la evaluación, más allá de la calificación

Más allá de la calificación, si algo tiene de valor la evaluación es que puede proporcionar tanto al alumnado y al profesorado elementos de juicio sobre cómo y qué aprenden y cómo enseñan respectivamente, y hacia dónde pueden ir encaminados sus siguientes pasos en un proceso de mejora continua. La calificación sólo es una síntesis del logro, que generalmente no está alineada con una descripción homogénea de la competencia adquirida.

Así, los listados de comprobación pueden:

→ En un proceso con ítems secuenciados, determinar en qué nivel del proceso se ha quedado un alumno/a (qué destrezas ha adquirido dentro de este proceso y cuáles le faltan para finalizar con éxito).
→ En un desempeño que implique destrezas de diferente dificultad, observar que se adquieren unas (las más sencillas) y no otras (las más complejas). Pueden ser de índole cognitiva, psicomotriz, afectivas... Si además las ordenamos en el listado, se verá claramente que la puntuación está alineada con la descripción que podemos hacer de la competencia.

En un desempeño con diferentes secciones o aspectos diferenciados, por ejemplo, destrezas individuales y destrezas de trabajo cooperativo o participación... diferenciar de dónde proviene la calificación y dar información relevante sobre uno u otro aspecto.

Referencias

Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, Vol. 21, No. 1, pp. 5-31.

British Columbia Institute of Technoloy (2010). *Developing checklists and rating scale*. Autor.

Brookhart, S. M. (1999). The Art and Science of Classroom Assessment: The Missing Part of Pedagogy. *ASHE-ERIC Higher Education Report 27* (1).

Brualdi Timmins, A.C. (1998). Implementing performance assessment in the classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 6(2).

Cortés De las Heras, J. (2018a). La guía definitiva para usar un instrumento de evaluación. Disponible on-line en: https://revoluacion.blogspot.com/2018/03/la-guia-definitiva-para-usar-un.html

Cortés De las Heras, J. (2018b). resultados de aprendizaje: más allá del copia y pega. Disponible on-line en: https://revoluacion.blogspot.com/2018/10/resultados-de-aprendizaje-mas-alla-del.html

Educational Testing Service (2003). Linking Classroom Assessment with Student Learning. Autor.

ERIC/AE (2014). Scoring *Rubrics – Definitions and Construction.* Disponible on-line en: http://ericae.net/faqs/rubrics/scoring_rubrics.htm].

Frey, B.B., Schmitt, V.L. and Justin, P.A. (2012). Defining Authentic Classroom Assessment. Practical Assessment, Research and Evaluation, 17 (2).

Gonzalez, J. (2014). Know your terms: holistic, analytic and single-point rubrics. Recuperado 1 junio 2014 de http://www.cultofpedagogy.com/holistic-analytic-single-point-rubrics/.

Hattie, J. (2017). Aprendizaje visible para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje. Madrid: Paraninfo.

Krathwohl, D.R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into practice*, 41 (4), 212-218.

Lukas, J.F. y Santiago, K. (2009). Evaluación Educativa. Madrid: Alianza Editorial.

Marzano, R. J. y Kendall, J.S. (2007). *The new taxonomy of educational objetives*. California, USA: Corwnin Press.

McMillan, J. H. (2000). Fundamental assessment principles for teachers and school administrators. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(8).

Mertler, C.A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25).

Moon, J. (2004). Linking levels, learning outcomes and assessment criteria. Bologna Seminar on 'Using Learning Outcomes' Edinburgh, United Kingdom, 1-2 July 2004.

Moskal, B. (2000). Scoring rubrics: what, when and how?. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3).

Moskal, B. (2003). Recommendations for developing classroom performance assessments and scoring rubrics. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(14).

Moskal, B. M. y Leydens, J.A. (2000). Scoring rubric development: validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10).

Popham, W. J. (1997). What's wrong - and what's right -with rubrics. Educational Lidership, October 1997, 72-75.

Popham, W.J. (2013). Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa. Madrid: Narcea.

Sánchez Serrano, J.M. (2016). Diseño del Currículo desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje. En Carmen Alba Pastor (Coord.), *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*, pág. 59-88. Madrid: Morata.

Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.

Simon, M. y Forgette R. (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(18).

Tiemey, R. y Simon, M. (2004). What's still wrong with rubrics: focusing on the consistency of performance criteria across scale levels. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(2).
Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments To Inform and Improve Student Performance*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA.
Wiggins, G. & McTighe, J. (2001). *Understanding by Design*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
Wiliam, D. (2016). El rol de la evaluación formativa en los entornos de aprendizaje eficaz. En OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO, *La naturaleza del aprendizaje: usando la investigación para inspirar la práctica*, Cap. 6.

4.3.4. PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN COMPETENCIAL, BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA, IES XIXONA, XIXONA, ALICANTE.

Sofía García Honrubia (Coordinadora Atlántida, Alicante)

Como resultado del desarrollo de las diversas Situaciones de Aprendizaje y de las programaciones, se muestran a continuación **ejemplos de evaluaciones competenciales.**

Es importante recordar la importancia de los ***"desempeños"*** procedentes de los criterios de evaluación de cada materia así como su relación con los descriptores operativos y el perfil de salida del alumnado. No solamente nos permitirá conocer la nota de la materia del alumnado en cuestión, sino además su nivel competencial y el grado de dominio (inicial, medio y alto) para cada una de las competencias.

Así pues, se muestran **ejemplos** prácticos de evaluación competencial tomando como referente la **programación y la Situación de Aprendizaje "Profesión Geólog@"** *(retomar capítulo "Crear Situaciones de Aprendizaje": orientaciones para la acción).*

Una vez visualizada la SdA Profesión Geólog@ nos centramos en el apartado de "evaluación". El grupo de especialistas del proyecto Atlántida ha realizado un minucioso trabajo para crear una **herramienta digital de evaluación** que recoge todas las relaciones y conexiones entre las competencias clave, los descriptores operativos y cómo se contribuye desde cada materia para alcanzar ese perfil de salida desde las competencias específicas y los criterios de evaluación de cada materia, evaluando por desempeños. Dichos desempeños han sido categorizados en los diferentes niveles de dominio de la competencia (inicial/medio/alto).

Esto permite que cuando un docente esté evaluando los desempeños de su alumnado, el propio programa digital (herramienta de evaluación Atlántida) permite generar un triple informe para el alumnado y sus familias:

- → Contiene todos los **desempeños** que debe alcanzar el alumnado al finalizar su etapa educativa, conocido como el **perfil de salida** (tanto para Primaria como Secundaria). Podrán ser seleccionados de forma fácil y sencilla por el profesorado.
- → Permite **evaluar desde una materia** o de **forma interdisciplinar.**
- → Permite **generar los informes finales de etapa/ciclo** (calificación numérica, nivel de cada competencia y nivel medio competencial junto a unas observaciones clarificadoras).

Nos centramos ahora en los instrumentos de evaluación seleccionados para la Situación de Aprendizaje "Profesión Geólog@".

En las programaciones se detallaron los desempeños evaluables. Estos nos sirvieron de guía para proporcionar las actividades más adecuadas al alumnado donde pudiera poner en práctica esas acciones competenciales. Además, se propuso la selección de los instrumentos de evaluación más adecuados a cada actividad y desempeños evaluables. Se muestra una parte de la tabla a modo de ejemplo:

PERFIL DE SALIDA	COMP. ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DESEMPEÑOS	ACTIVIDADES	
CD1	**CE1.** Resolver problemas científicos abordables en el ámbito escolar a partir de trabajos de investigación de carácter experimental.	1.3. Hacer búsquedas de información y recogida de datos, atendiendo criterios de validez, calidad y fiabilidad de las fuentes de manera guiada.	→ ***Realiza búsquedas de información y recogida de datos*** (con criterios de validez, calidad, fiabilidad) de forma guiada.	1. Poner en práctica el método científico, normas y seguridad en el laboratorio mediante prácticas sencillas y un uso adecuado de los materiales y recursos. 2. Diseñar líneas del tiempo con fenómenos geológicos, históricos y personales a partir de un proceso de investigación sobre las teorías científicas geológicas y los avances tecnológicos. 3. Analizar los paisajes (relieves) presentes en nuestro alrededor, identificando sus componentes y relacionar con los procesos geológicos acontecidos, explicando los fenómenos ocurridos e identificando interacciones de la humanidad con el Planeta. 4. Debatir sobre los recursos existentes y la importancia de aquellos que sean sostenibles en el tiempo. Buscar ejemplos, compartir ideas y proponer soluciones de sostenibilidad a corto y largo plazo.	Página 9
STEM2 CPSAA3		1.4. Diseñar experimentos para comprobar hipótesis y obtener resultados que las validan o refutan siguiendo las pautas del trabajo científico.	→ ***Diseña experimentos*** para comprobar hipótesis. → ***Obtiene resultados para aceptar o rechazar*** los pasos del método científico.		Página 11
STEM2, STEM5 CPSAA3, CPSAA4		1.5. Elaborar informes sencillos de las investigaciones realizadas.	→ ***Elabora informes sencillos*** de las investigaciones realizadas.		Página 15
CD3 STEM3	**CE2.** Analizar situaciones problemáticas reales utilizando la lógica científica y explorando las posibles consecuencias de las soluciones propuestas para afrontarlas.	2.1. Utilizar acertadamente las herramientas informáticas necesarias para su trabajo de manera guiada.	→ ***Utiliza correctamente las herramientas informáticas*** de forma guiada.		Página 19
STEM5 CPSAA4		2.2. Analizar críticamente la solución propuesta a un problema sencillo en función de los saberes básicos que se movilicen.	→ ***Analiza de forma crítica*** la solución propuesta a un problema sencillo.		

*Se puede acceder a esta **tabla** para verla **completa** en los **anexos y versión digital.***

Desde los QR de cada RETO se puede observar de forma más detallada la relación existente entre los desempeños, las actividades propuestas en cada uno de ellos y los instrumentos de evaluación seleccionados. A modo resumen se muestra la siguiente tabla para la SdA "Profesión Geólog@", así como el primer instrumento de evaluación detallado:

Situación de aprendizaje	Pruebas de evaluación	Instrumentos de evaluación
SA 1 Profesión: Geólog@	Cuaderno de laboratorio.	Escala de valoración - Cuaderno laboratorio
	Actividad línea del tiempo geológica.	Lista de cotejo - Línea tiempo geológica y tecnológica
	Concurso fotográfico “Relieves de Xixona”.	Rúbrica - Concurso Fotográfico “Paisajes Xixona”
	Diario de clase “Uso sostenible de los recursos”.	Guía de evaluación - Diario sostenible

Escala de valoración - Cuaderno laboratorio.			
1.4. Diseñar experimentos para comprobar hipótesis y obtener resultados que las validan o refutan siguiendo las pautas del trabajo científico.			
1.5. Elaborar informes sencillos de las investigaciones realizadas.			
2.2. Analizar críticamente la solución propuesta a un problema sencillo en función de los saberes básicos que se movilicen.			
2.3. Utilizar el conocimiento científico adquirido para interpretar los fenómenos que ocurren a su alrededor.			
Desempeños	**Muy bien**	**Suficiente**	**Insuficiente**
Diseña experimentos para comprobar hipótesis planteadas.			
Obtiene resultados que validan o rechazan la hipótesis.			
Aplica pautas del trabajo científico.			
Elabora informes sencillos de la investigación realizada.			
Argumenta los resultados obtenidos en la investigación.			
Analiza de forma crítica las soluciones propuestas.			
Utiliza el conocimiento científico para interpretar fenómenos que ocurren a su alrededor.			
Durante el desarrollo de la tarea, realiza las diversas acciones con compromiso con la tarea y perseverancia.			

Finalmente, desde el siguiente código QR se puede acceder a la **programación de materia general** anual y a **todos los instrumentos de evaluación con sus desempeños** referentes a las cuatro situaciones de aprendizaje propuestas para todo un curso académico (páginas 37 a 56 del código QR, Sofía García Honrubia).



Referencias

Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, Vol. 21, No. 1, pp. 5-31.

British Columbia Institute of Technology (2010). *Developing checklists and rating scales*. Autor.

Brookhart, S. M. (1999). The Art and Science of Classroom Assessment: The Missing Part of Pedagogy. *ASHE-ERIC Higher Education Report 27* (1).

Brualdi Timmins, A.C. (1998). Implementing performance assessment in the classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 6(2).

Cortés De las Heras, J. (2018a). La guía definitiva para usar un instrumento de evaluación. Disponible on-line en: https://revoluacion.blogspot.com/2018/03/la-guia-definitiva-para-usar-un.html

Cortés De las Heras, J. (2018b). resultados de aprendizaje: más allá del copia y pega. Disponible on-line en: https://revoluacion.blogspot.com/2018/10/resultados-de-aprendizaje-mas-alla-del.html

Educational Testing Service (2003). Linking Classroom Assessment with Student Learning. Autor.

ERIC/AE (2014). Scoring *Rubrics – Definitions and Construction*. Disponible on-line en: http://ericae.net/faqs/rubrics/scoring_rubrics.htm].

Frey, B.B., Schmitt, V.L. and Justin, P.A. (2012). Defining Authentic Classroom Assessment. Practical Assessment, Research and Evaluation, 17 (2).

Gonzalez, J. (2014). Know your terms: holistic, analytic and single-point rubrics. Recuperado 1 junio 2014 de http://www.cultofpedagogy.com/holistic-analytic-single-point-rubrics/.

Hattie, J. (2017). Aprendizaje visible para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje. Madrid: Paraninfo.

Krathwohl, D.R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into practice*, 41 (4), 212-218.

Lukas, J.F. y Santiago, K. (2009). Evaluación Educativa. Madrid: Alianza Editorial.

Marzano, R. J. y Kendall, J.S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. California, USA: Corwin Press.

McMillan, J. H. (2000). Fundamental assessment principles for teachers and school administrators. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(8).

Mertler, C.A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25).

Moon, J. (2004). Linking levels, learning outcomes and assessment criteria. Bologna Seminar on 'Using Learning Outcomes' Edinburgh, United Kingdom, 1-2 July 2004.

Moskal, B. (2000). Scoring rubrics: what, when and how?. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3).

Moskal, B. (2003). Recommendations for developing classroom performance assessments and scoring rubrics. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(14).

Moskal, B. M. y Leydens, J.A. (2000). Scoring rubric development: validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10).

Popham, W. J. (1997). What's wrong - and what's right -with rubrics. Educational Leadership, October 1997, 72-75.

Popham, W.J. (2013). Evaluación transformativa. El poder transformador de la evaluación formativa. Madrid: Narcea.

Sánchez Serrano, J.M. (2016). Diseño del Currículo desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje. En Carmen Alba Pastor (Coord.), *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*, pág. 59-88. Madrid: Morata.

Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.

Simon, M. y Forgette R. (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(18).

Tiemey, R. y Simon, M. (2004). What's still wrong with rubrics: focusing on the consistency of performance criteria across scale levels. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(2).

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments To Inform and Improve Student Performance*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA.

Wiggins, G. & McTighe, J. (2001). *Understanding by Design*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.

Wiliam, D. (2016). El rol de la evaluación formativa en los entornos de aprendizaje eficaz. En OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO, *La naturaleza del aprendizaje: usando la investigación para inspirar la práctica*, Cap. 6.

II. Coordinan ADIDE y USIE. Elena Ortiz y Juan Carlos Rico.
Servicio de Inspección de Valencia y Sevilla

INTRODUCCIÓN. REFLEXIÓN SOBRE LAS DIFERENTES EJEMPLIFICACIONES DE LAS CCAA

El curso 2021-2022 quedó marcado por la publicación a diferentes ritmos de los diferentes decretos de currículo autonómicos concretando aspectos ya establecidos por los diferentes Reales Decretos: 95/2022 que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas en la etapa de Educación Infantil, el RD 157/2022 de 1 de marzo que hace lo propio para la etapa de primaria, el RD 217/2022 de 29 de marzo para la etapa de educación secundaria obligatoria y el RD 243/2022 de 5 de abril, último en publicarse para la etapa de Bachillerato. Los cambios que se promueven desde la publicación de los reales decretos del currículum invitan inevitablemente a que los centros educativos realicen grandes reflexiones sobre el perfil de salida desde el propio Proyecto educativo (PEC), el modelo de evaluación y el qué se evalúa, el cómo, el para qué y sobre todo, qué estamos consiguiendo con el tipo de evaluación que hasta ahora hemos aplicado en las aulas. Las diferentes comunidades autónomas han delimitado en sus concreciones curriculares, los Decretos, diferentes grados de autonomía a los centros educativos en lo que se refiere al modelo de evaluación competencial y a la evaluación con un enfoque más cualitativo que cuantitativo. Los Reales Decretos de las diferentes etapas establecen que los criterios de evaluación van dirigidos a comprobar el grado de adquisición de las competencias específicas, esto es, el desempeño a nivel cognitivo, instrumental y actitudinal, que pueda ser aplicado en situaciones o actividades del ámbito personal, social y académico con una futura proyección profesional.

Por lo tanto, los centros han observado cómo aquellos objetivos generales y los específicos se transforman en objetivos de etapa y en competencias específicas y estas últimas se relacionaban con los criterios de evaluación. Además, aparece un *actor principal* desconocido hasta ahora, el perfil de salida. Ante este escenario, las diferentes comunidades autónomas han ofrecido respuestas variadas y diversas, algunas de ellas focalizadas en encontrar el modelo/plantilla de informe de evaluación que refleja aprendizajes competenciales y grado de adquisición de las competencias clave. Otras han diseñado informes trimestrasles de evaluación en los que se contabilizan criterios de evaluación por materia o área y por lo tanto han ido delimitando aquellos criterios que se trabajan en cada trimestre para de este modo informar a las familias del número de criterios que se han evaluado y estableciendo unos niveles o barras de progreso de los mismos. En otras Comunidades se han ofrecido a los centros plantillas modelo cerradas y que surgen en diferentes plataformas de gestión en línea y en las que los docentes pueden otorgar una ponderación tanto los criterios de evaluación como las competencias específicas. Algunas Comunidades Autónomas dotan de más autonomía a los centros educativos basándose en el artículo 120 de la Ley Orgánica de educación 2/2006 de 3 mayo modificada por la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre y desde sus decretos de currículo establecen que serán los propios centros lo que diseñen un modelo propio de informe de evaluación de naturaleza cualitativa con los apartados que tiene que contener, para cada nivel educativo. Se observa que ha sido en en estas comunidades donde la inspección de educación ha desempeñado un papel relevante y un valor añadido a sus propias competencias, actuando de manera prioritaria para acompañar y asesorar a los centros educativos en los estadios iniciales de implantación de los nuevos currículums con el objetivo de buscar, reflexionar, descubrir e investigar sobre soluciones a un modelo de evaluación competencial y multinivelado y también asesorar en el diseño y publicación de los diferentes documentos pedagógicos (PEC, concreción curricular, propuesta pedagógica y programación de aula).

Ante un escenario nacional tan variado, no ha sido fácil ejemplicar modelos de informes de evaluación de elaboración propia de los propios centros educativos más allá de los que algunas comunidades autónomas

proporcionaron bajo una mirada todavía numérica (valores del 1 al 10 para las competencias específicas o los criterios de evaluación) sin perjuicio de que cada centro pueda siempre definir modelos propios que informen sobre el grado de adquisición de las competencias específicas de cada área o materia (sin ser mayoritariamente obligatoria esta actuación de elaborar los informes propios adaptados a cada contexto escolar). Parece visible que en aquellos casos en los que la Comunidad Autónoma ha ofrecido un modelo de boletín a través de su programa de gestión telemática, el centro lo ha adquirido como propio y en ese caso, no aparecen demasiados modelos de informes de naturaleza más cualitativa que cuantitativa.

En este anexo mostramos ejemplificaciones que no pretenden ser modelos de estructuras sino por el contrario, inspiraciones del cómo hacer en el aula para compartir información sobre aprendizajes con las familias, reconocer y valorar los niveles de dominio alcanzados por cada alumno o cada alumna. Reconocemos que el valor cualitativo, del nivel de dominio alcanzado en cada competencia específica es esencial para poder asegurar el aprendizaje permanente, la participación y la permanencia. Ese valor cualitativo se tiene que redactar destacando progresos, esfuerzos, dificultades superadas y talentos, así como explicitando los aspectos que habría que continuar trabajando. Las informaciones que se ofrezcan a las familias tienen que estar siempre sustentadas en los registros, evidencias variadas y las observaciones previamente obtenidas y sobre las que se ha reflexionado de manera individual y colectiva en las sesiones de evaluación de los centros.

Por supuesto, el valor del reconocimiento personal del alumnado como personas que en todo caso tienen aspectos positivos con los que comenzar sus valoraciones cualitativas en los boletines trimestrales, permitiría un cambio de mirada hacia los derechos de la infancia y de la adolescencia, un punto de partida en positivo que permite avanzar hacia los progresos individuales, las dificultades superadas, el esfuerzo, los talentos y las fortalezas del alumno o alumna y, por otro lado, permite también señalar los aspectos que habría que continuar trabajando para asegurar el aprendizaje continuado y permanente. Así mismo, estos comentarios cualitativos a los que nos referimos deberían en todo caso combinarse con las calificaciones numéricas obtenidas por el alumno o alumna en las diferentes materias o áreas.

En el momento actual las comunidades autónomas se encuentran trabajando en sus Órdenes de evaluación que concretan todavía más aquello establecido en los diferentes Decretos del currículum. En algunos casos estas órdenes enfocan más la mirada hacia la relevancia de la calificación numérica y no hacia el fomento de la evaluación cualitativa,formativa de las competencias que en todo caso se evaluarán al final de la etapa, desde los diferentes descriptores operativos de cada competencia clave.

El proceso de evaluación formadora entendido desde sus diferentes momentos: recoger información, analizarla, emitir un juicio y tomar decisiones tanto de tipo social como pedagógico permiten potenciar la reflexión de las prácticas de aula, de los enfoques de una evaluación menos compartimentada, más global y multidisciplinar.

Por lo tanto, encontraremos ejemplificaciones de diferentes etapas educativas, que pueden servirnos de referencia.

4.3.5. MODELO INFORME CUALITATIVO DE LA ETAPA DE PRIMARIA OFRECIDO POR EL CENTRO EDUCATIVO LUIS VIVES DE LA LOCALIDAD DE SUECA EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

COLEGIO LUIS VIVES
SUECA
Pasión por la educación

Autores: equipo colegio Luis Vives de Sueca (Valencia)

En este ejemplo se destaca el esfuerzo por individualizar el proceso de evaluación y destacar aspectos positivos del alumno, barreras que ha conseguido superar, comentarios personales y también aspectos en los que hay que seguir trabajando.

La labor y esfuerzo que ha realizado este centro y que comparte como buena práctica se ha centrado en el liderazgo pedagógico de todo el equipo directivo, la formación de todo el curso escolar, las reuniones de coordinación horizontal planificadas en tiempo, espacio y contenidos, la revisión y análisis de actas de acuerdos y su seguimiento y sobre todo en la predisposición al cambio para conseguir llegar a la plena confianza. Los equipos directivos son elementos clave del proceso de asesoramiento y sensibilización en momentos de transformación del sistema educativo. Desde la inspección de zona se ha potenciado en el Plan Específico de Actuación en zona, el fomento de la coordinación con todos los centros en reuniones planificadas mensuales con contenido pedagógico, organizativo, de funcionamiento y de presentación de las novedades de la LOMLOE y los Decretos de currículo y se ha producido un efecto en cascada hacia los claustros proporcionando materiales, una carpeta compartida con recursos y coordinación entre los diferentes centros de la zona. En cada una de las reuniones de coordinación con los centros organizadas por la inspectora de zona se ha seguido el siguiente esquema de trabajo:

a) Información previa que llega a los centros mediante correo electrónico en los que se inicia el contenido de la sesión, la normativa en la que se basa y se adelantan los materiales que se van a utilizar en la sesión.
b) Se diseña un momento de diálogo pedagógico previo a la presentación por parte de la inspectora: café pedagógico unas veces y otras estaciones de aprendizaje de los equipos directivos.
c) Comienza la exposición de los contenidos y materiales por parte de la inspectora de zona que han versado sobre: oportunidades de la LOMLOE, los documentos pedagógicos de centro, el proyecto educativo como eje vertebrador, la evaluación formativa, la programación de aula, situaciones de aprendizaje y sus elementos, competencias específicas vs. Criterios de evaluación, la inclusión en el Decreto de currículum, el Decreto de convivencia, el valor de la codocencia, habilidades jurídicas para equipos directivos, guía de como transformar un centro hacia el modelo de inclusión, el modelo de la competencia digital docente, entre otras temáticas tratadas.
d) Conclusiones y dudas por parte de los miembros de los equipos directivos.
e) Organización jornada final abierta a toda la comunidad educativa, este año bajo el concepto de Participación como eje clave del cambio y la transformación a la que se convidó a Ramón Flecha y a Nélida Zaitegui, así como a diferentes asociaciones y la propia Universidad de Valencia sobre Comunidades de Aprendizaje.

Una de las claves de este modelo de asesoramiento por parte de la inspección reside en fomentar la participación en las reuniones de coordinación de todos los miembros de los equipos directivos, los orientadores de los centros y parte del equipo de inclusión. El grado de éxito del efecto en cascada posterior de los aprendizajes es más alto.

Presentamos un ejemplo de informe de valoración cualitativa del Centro Luis Vives de la localidad de Sueca, en Valencia que nos permite una mirada más cercana hacia el enfoque de la normativa y la esencia de la nueva Ley de Educación.

AREA : Matemáticas	Alumno/a: MF
positivo	Ha conseguido comprender y realizar todos los contenidos, muestra interés en preguntar las cosas y en esforzarse por mejorar.
Ha superado	Puede realizar actividades del área sin problema a nivel conceptos, competencialmente es una alumna que ha conseguido adquirir y destacar en todas ellas.
SEGUIMOS EN PROCESO	El objetivo que nos marcaremos para el próximo trimestre, es conseguir vencer los nervios que le producen el querer ser en exceso perfeccionista.
Aspectos Personales a destacar	Es una alumna muy noble, con muy buenas intenciones hacia sus compañeros/as y hacia los profesores, muy trabajadora.
Conclusión	Muestra un buen grado de adquisición de conceptos y buena actitud en general.

AREA: Lengua castellana	Alumno/a:
positivo	Ha conseguido comprender las normas de trabajo cooperativo que es lo que más hemos trabajado este trimestre en esta asignatura, comprometiéndose con su rol y con su grupo.
Ha superado	Puede diferenciar tipos de textos, tipología de adjetivos y los complementos básicos de un predicado, sin problema a nivel conceptos. Competencialmente es una alumna que ha conseguido adquirir y destacar en todas ellas.
SEGUIMOS EN PROCESO	Nos marcaremos para el próximo trimestre, mantener el ritmo de trabajo que hemos adquirido este trimestre y seguir mejorando en el mantenimiento del silencio cuando no toque hablar.
Aspectos Personales a destacar	Es una alumna muy noble, con muy buenas intenciones hacia sus compañeros/as y hacia los profesores.
Conclusión	Muestra un buen grado de adquisición de conceptos y buena actitud en general en el aula

AREA: Llengua valenciana	Alumno/a:
positivo	Ha conseguido comprender y realizar todos los contenidos con perseverancia y siendo constante
Ha superado	Ya puede distinguir tipos de textos, tipología de adjetivos y los diferentes tipos de biografías existentes, sin problema a nivel conceptos. Competencialmente es una alumna que ha conseguido adquirir y destacar en todas ellas.
SEGUIMOS EN PROCESO	Como objetivo nos marcaremos para el próximo trimestre seguir trabajando la expresión oral como hasta el momento para mantener el gran nivel demostrado.
Aspectos Personales a destacar	Se implica mucho en los trabajos cooperativos y le gusta mucho todo lo relacionado con organizar, tener un rol dentro del grupo el cual defiende muy bien, tiene carisma y madrea de líder.
Conclusión	Muestra un buen grado de adquisición de conceptos y buena actitud en general.

AREA : Socials	Alumno/a:
positivo	Ha conseguido comprender y realizar todos los contenidos, le gusta mucho esta área ya que suele ser de los primeros en presentar todos los trabajos y las actividades.
Ha superado	Ya conoce las características de los distintos tipos de climas y tipología textual, sin problema a nivel conceptos, competencialmente es una alumna que ha conseguido adquirir y destacar en todas ellas.
SEGUIMOS EN PROCESO	Como objetivo nos marcaremos para el próximo trimestre, mantener el ritmo y la forma de trabajo excelente que ha conseguido
Aspectos Personales a destacar	Al sentirse cómoda en esta asignatura ha sido uno de los que ha ayudado mucho en su grupo a sacar adelante diferentes tareas. Mostrando siempre una buena actitud hacia ayudar a sus compañeros/as.
Conclusión	Muestra un buen grado de adquisición de conceptos y buena actitud en general.

AREA: Naturals	Alumno/a:
positivo	Ha conseguido comprender y realizar todo el contenido, muestra interés debido a que los temas que hemos tratados relacionados con el mundo animal le han gustado mucho.
Ha superado	Ya conoce los diferentes tipos de seres vivos y los reinos animales, sin problema a nivel conceptos, competencialmente es una alumna que ha conseguido adquirir y destacar en todas ellas.
SEGUIMOS EN PROCESO	Como objetivo nos marcaremos para el próximo trimestre seguiremos como meta marcándonos el mantenimiento de ritmo y calidad de trabajo conseguido.
Aspectos Personales a destacar	Se ha mostrado muy participativo y entusiasta en clase.
Conclusión	Ha conseguido un buen grado de adquisición de conceptos y buena actitud en general tanto hacia compañeros como hacia esta área y sus docentes.

4.3.6. MODELO INFORME CUALITATIVO DE LAS COMPETENCIAS DE ALUMNADO CON ADAPTACIÓN CURRICULAR SIGNIFICATIVA ELABORADO POR LA DOCENTE DEL CENTRO EDUCATIVO UNIÓN CRISTIANA DE LA LOCALIDAD DE SUECA EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

Autora: Mariel Piqueres Granero

ADAPTACIÓN CURRICUALAR

Alumno/a:
LUNA

Área
LENGUA INGLESA Y LENGUA CASTELLANA

Nivel que cursa:
1ºESO

Año académico:
2023-24

Etapa:
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Duración adaptación:
UN CURSO ACADÉMICO (REVISIÓN TRIMESTRAL)

Profesora responsable:
MARIEL PIQUERES GRANERO

PERSONAS IMPLICADAS	
Profesora de área	Mariel Piqueres Granero
Tutor	XXXX
Orientadora y psicóloga	XXXXx

EVALUACIÓN DEL ALUMNADO EN EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE

ESCOLARIZACIÓN PREVIA

La alumna ha estado escolarizada en este centro desde este mismo curso, desde el pasado septiembre de 2023.

ASPECTOS DE SU DESARROLLO

DESARROLLO PSICOMOTOR

La alumna presenta un desarrollo motor bastante bueno.

DESARROLLO COGNITIVO

→ Percepción superficial, producida por la falta de atención.
→ Recopilación inexacta de datos relevantes para resolver problemas,
→ Dificultad para distinguir datos relevantes e irrelevantes,
→ Estrategias de comprobación de hipótesis limitadas,
→ Escasa planificación de la acción,
→ Respuestas en base a una estrategia de ensayo-error.

DESARROLLO LINGÜÍSTICO

→ Desarrollo morfosintáctico: presenta un vocabulario reducido, siendo el vocabulario comprensivo mejor que el expresivo.
→ Desarrollo morfosintáctico: la estructuración morfosintáctica es correcta, aunque presenta dificultades en alcanzar un uso sintáctico correcto.
→ Aspectos pragmáticos: en general, se observan dificultades conversacionales, debido a todolo anterior.

DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

Las características más destacadas de la alumna son:

→ Reducida capacidad de autocontrol, en determinadas ocasiones.
→ Muy cariñosa y respetada por sus compañeros/as, tanto del aula como de centro.
→ Predisposición por el aprendizaje y el conocimiento de nuevo contenido.
→ Expresa escasamente sus emociones.

NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR

Tras la evaluación inicial realizada se determina que el actual nivel de competencia de la alumna corresponde con el **segundo ciclo de Educación primaria** en **LENGUA INGLESA**, presentando por tanto un importante desfase curricular con su grupo de edad de referencia.

En cuanto a la evaluación inicial realizada para determinar el nivel en **LENGUA CASTELLANA**, establecemos que la alumna está en un nivel de **tercer ciclo de Educación primaria.**

ESTILO DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN

A la alumna le motiva el reconocimiento y los halagos y busca la aprobación de su aprendizaje en la figura de profesor o profesora. Por ello es necesario valorar sus producciones de manera reiterativa, no llegando a la sobreprotección y posibilitando que ella misma tome la iniciativa en su aprendizaje, desarrollando un aprendizaje poco a poco más autónomo.

Trabajar por ABP interdisciplinar (aprendizaje basado en proyectos) en Lengua Inglesa y Lengua Castellana supone para la alumna una gran motivación. Además, forma parte de un equipo cooperativo para desarrollar habilidades personales, sociales, de compromiso, de autogestión y autorregulación, así como de búsqueda de la mejora personal y de la autoestima. Realiza diariamente, dentro de sus limitaciones, las evidencias propuestas en el proyecto, adaptadas a su nivel, pero siempre en la misma situación de aprendizaje (que el resto) planteada en el ABP.

Así mismo, muestra interés por el tema del ABP, debido a que se tratan temas motivadores y que despiertan su interés. En el proyecto interdisciplinar se trabajan las situaciones de una manera globalizada (y no sintética, de una sola materia), sino en relación con otras disciplinas, lo que provoca un gran interés por el aprendizaje. Disciplinas como de historia, geografía, cultura, música, gastronomía, arte, lengua, etc. relacionado con Escocia, y con nuestro Don Quijote que visita las *Highlands* escocesas, y todo ello, combinando, lingüística, expresiones y comprensiones en ambas lenguas. Gracias a las traducciones de lengua inglesa a castellana en grupos cooperativos que realizamos en clase, la alumna muestra un gran interés y despierta enormemente su atención por lo que aprendemos.

Si bien podremos conseguir que aprenda y recuerde algunos patrones propios de la lengua a nivel oral y escrito, vocabulario determinado y asociarlo a diferentes estilos de vida, no le es posible retener, profundizar y recrear situaciones, textos e intervenciones improvisadas en lengua inglesa, mostrando un mayor avance en su propia lengua, lengua castellana.

Dado que la adaptación de la alumna se encuentra en el segundo ciclo de primaria en lengua inglesay tercer ciclo de primaria, se le tendrá en cuenta la **evaluación formativa**, donde muestra un alto interés y motivación por aprender nuevo contenido de manera significativa y eficaz.

El **portfolio** de la alumna recoge las evidencias de todo aquello que se trabaja a diario (con sus incorrecciones y sus dificultades), y ella misma muestra interés por superarse y resolver cada problema planteado, (CPAA, CE) si bien la mayoría de las veces, con la ayuda del grupo cooperativo.

Mi propuesta, como profesora de inglés y castellano, será realizar a la alumna cuestionarios/quiz, tanto digitales como analógicos, relacionados con los contenidos y tópicos más relevantes sobre lo aprendido, a final de cada evaluación trimestral a modo de **evaluación diagnóstica,** que nos dé un feedback del rendimiento de la alumna.

LUNA será valorada desde el punto de vista de la **evaluación formativa** según los objetivos mínimos propuestos en el ciclo y etapa que se le han determinado.

La metodología ABP, el trabajo cooperativo, el porfolio, las rutinas y destrezas de pensamiento (TBL), todas ellas metodologías activas, basarán el proceso de enseñanza-aprendizaje (método constructivista), procedimiento por el cual se le evaluará a esta alumna cada trimestre y, en concreto,a final del curso.

NECESIDADES DERIVADAS DEL FUNCIONAMIENTO INTELECTUAL

Al presentar un desarrollo deficitario en la atención y memoria, el control conductual y la metacognición, así como en todas las etapas del procesamiento de la información, esta alumna necesitará que se ofrezcan estrategias metodológicas activas que compensen estas dificultades, así como que los contenidos estén adaptados a sus posibilidades.

NECESIDADES DERIVADAS DEL APRENDIZAJE ESCOLAR

La alumna tiene dificultades en la adquisición de los aprendizajes instrumentales, para generalizar los aprendizajes a las distintas materias del currículo y para aplicarlos funcionalmente en la vida diaria, así como para el aprendizaje autónomo, por lo que necesita que la intervención educativa vaya encaminada a la superación de éstas.

METODOLOGÍA

ABP: aprendizaje basado en proyectos.
AC: aprendizaje cooperativo.

Todo el alumnado está preparado para trabajar en ABP siguiendo sus propios ritmos y habilidades.

El trabajo cooperativo y la asignación del rol correcto dentro del equipo aumenta la autoestima en el alumnado con ACIS y potencia sus habilidades y desempeños, así como la seguridad y la toma de decisiones en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

La mayoría de las actividades a realizar de investigación, a través de las TICs, individuales para afianzar contenidos nuevos o de decisiones en equipo cooperativo son favorables y están adaptadas a necesidades como las de LA ALUMNA. Sus debilidades son solventadas gracias al trabajo cooperativo. Y sus fortalezas son de gran aportación para el equipo. La alumna es muy creativa a nivel artístico y presenta excelente destreza en la búsqueda e indagación de información online, si bien no tiene capacidad.

Se le permite vehicular en castellano en las expresiones (escrita y oral) para fomentar y valorar su interés por los tópicos tratados sobre cultura anglosajona en el ABP y que, además, son de su agrado.

Destacaría la gran motivación con la que trabaja en el aula.

RECURSOS y MATERIALES

En el porfolio se recopilan las evidencias que el alumnado desempeña en el aula en el ABP y que contiene las diferentes tareas que realizan a diario, así como rutinas, destrezas, plan de equipo, productos y expresiones, estrategias de cooperativo, autoevaluaciones y metacogniciones (**evaluación formadora**).

LA ALUMNA trabaja, desde el primer día, con su porfolio siguiendo sus propios ritmos y habilidades, y donde fomenta una de sus destrezas-FORTALEZAS más notables: la competencia artística (CPSAA, CE) en la mayoría de las actividades.

RECURSOS MATERIALES:

- → PORTFOLIO y evidencias de porfolio, lecturas, rutinas, y talleres de *Halloween*, Navidad y Pascua, para el desempeño diario.
- → Fichas de auto y coevaluación en equipo cooperativo.
- → Fichas de metacognición inicial y final.
- → Material de manualidades: lápices de colores, tijeras, pegamento, rotuladores, hojas de colores, goma E. V.A., etc.... para las manifestaciones artísticas y creativas de ciertas actividades.
- → Diccionarios, tanto en papel como de manera digital, a través de Chromebooks, para ambas lenguas.
- → Apps para gamificar e investigar a través de internet.
- → *Classroom* (de *Google Workspace*): como recurso virtual para la interactuación alumna- profesora.
- → Libros de lectura en castellano y el los de lengua inglesa (usados en el ABP en clase ordinaria) traducidos al castellano.

RECURSOS HUMANOS:

- → Profesora de materia: lengua inglesa y lengua castellana.

RECURSOS ESPACIALES:

- → Aula de 1ESO
- → Aula TIC
- → Aula virtual *GOOGLE WORKSPACE* (classroom, mail, drive, etc.)

ADAPTACION CURRICULAR SIGNIFCATIVA OBJETIVOS DIDÁCTICOS POR COMPETENCIAS	COMP. CLAVE
LA ALUMNA combinará las LENGUA CASTELLANA Y LENGUA INGLESA SIMULTÁNEAMENTE. → Utilizar el lenguaje como medio de comunicación oral. Lengua castellana. → Adquirir vocabulario referente a la presentación personal, la familia, al colegio, ala vestimenta, las compras, la casa, el paisaje, los transportes, ciudades delproyecto, lugares famosos, los alimentos, el relieve, los animales, verduras y frutas...etc relacionados con el ABP, tanto en comprensión oral (acompañado dela traducción al castellano) como en adquisición de los conceptos (acompañado de la traducción al castellano). Lengua castellana y lengua inglesa. → Aprender a leer mediante la traducción simultánea en el aula como forma de entender los conceptos y potenciar sus habilidades lingüísticas para realizar los ejercicios, además de las personales y emocionales. Lengua castellana y lengua inglesa. → Expresar en la medida de sus posibilidades pensamientos, ideas, emociones en las Metacogniciones tanto orales como escritas. Lengua castellana. → Comprender e interpretar instrucciones sencillas. Dialogar en grupo o en pareja para fomentar la escucha, el turno de palabra, el trabajo cooperativo con sus rolesy reglas y la expresión oral. Los diálogos con LA ALUMNA se limitan a preguntas-patrónsencillas y repetitivas: sobre presentación personal, sobre qué ha desayunado, sitiene animales domésticos en casa...etc. Lengua inglesa. Aunque generalmente ella escucha y observa al grupo cuando las preguntas son más complejas y en lengua extranjera. Sus compañeros y compañeras le realizan la pregunta en castellano y ella debe contestar. Es importante que LA ALUMNA fomente el diálogo, comparta experiencias y se sienta parte del grupo. Lengua castellana. → Fomentar el gusto por la lectura sencilla como medio de aprendizaje y diversión y relacionada con el proyecto, con ayuda y traducción escrita para fortalecer lo leído. Lengua inglesa y lengua castellana. → Utilizar la lengua inglesa para poner en práctica procesos de razonamiento: ↘ Utilizar tablas para realizar clasificaciones ↘ Exponer una idea o un acontecimiento siguiendo un orden lógico muy sencillo,ordenar acontecimientos, plantillas rotas de biografías (en muchos de los casos con ayuda del equipo cooperativo) ↘ Enumerar los pasos para realizar instrucciones.	**CCLCP**
→ Manejar los conceptos espaciales básicos en situaciones reales: arriba-abajo, mucho-poco, derecha-izquierda, delante-detrás, ninguno-todos. → Emplear el cálculo de sumas y restas en ciertas actividades del ABP para llevarlasacabo en situaciones cotidianas. → Utilizar los números en lengua inglesa para el desarrollo de actividades. → Desarrollar el gusto por la ciencia y el razonamiento matemático. → Conocer donde se habla esta lengua y las principales diferencias con nuestro país. → Fomentar el interés por conocer e interpretar la información que ofrece un mapa. → Entender y realizar actividades relacionadas con los puntos cardinales básicos enambas lenguas: norte, sur, este y oeste (aunque no sureste, noroeste...) → Manejar el google Earth sobre coordenadas geográficas dadas en las actividadesde proyecto para localizar ciudades importantes. → Iniciarse en los SUDOKUS que aparecen en los escapes rooms. → Entender y manipular moneda extranjera a través del juego simbólico (*pounds)*	**CMCT**
→ Uso seguro y eficaz de las TICs para realizar tareas tanto individuales como enequipo. → Utilizar las nuevas tecnologías para realizar actividades y otras estrategias. → Uso de las TICs para averiguar y trabajar acerca de lo que ocurre en otras partesdel mundo, culturas y tradiciones en habla inglesa. → Uso correcto y eficaz de enciclopedias y diccionarios online.	**CD**

→ Verbalizar el proceso seguido en el aprendizaje: reflexionar sobre qué y cómo seha aprendido (metacognición) → Utilizar el contenido adquirido para aumentar su capacidad cognitiva en cuantoal entendimiento de situaciones sociales cotidianas → Ser consciente de lo que puede hacer por sí mismo y lo que puede hacer con ayuda de los demás. → Desarrollo de autorregulación, autogestión y el trabajo autónomo. → Capacidad de resiliencia, adaptación, compromiso con el resto, búsqueda de lasuperación personal y la autoestima. → Desarrollar pensamiento de diseño y pensamiento computacional para la resolución de problemas.	**CPSAA**
→ Valorar la importancia de conservar el medio ambiente. → Propiciar situaciones de reciclaje y reutilización de materiales. → Adoptar una disposición para una vida saludable. → Reconocer la importancia de la mujer y su contribución en la ciencia y losdescubrimientos. → Fomentar la importancia de conservar el hábitat de los animales. → Desarrollar habilidades sociales, como el dialogo, el trabajo en equipo, laempatía... → Utilizar la lengua como destreza para la convivencia, el respeto y el entendimientodentro de un equipo cooperativo. → Utilizar su lengua para resolver conflictos de forma pacífica. → Aceptar normas de convivencia. → Fomentar la convivencia, tolerancia, la igualdad entre sexos, no racismo, pluralismo de pensamiento, el diálogo y la empatía. → Ser consciente y desarrollar compromiso con los 17 ODS de la Agenda 2030	**CC**
→ Realizar dibujos, viñetas, títulos, pósteres etc siguiendo indicaciones para fomentar la creatividad. → Realizar manualidades con diferentes materiales, fomentando el gusto por lacreación y la construcción. → Elaborar vídeos sencillos como parte del aprendizaje y la expresión oral.	**CE**
→ Conocer las costumbre y festividades más importantes de los países estudiados en el ABP (Halloween, Navidad...), así como nuestras propias tradiciones a travésde los talleres. → Desarrollar gusto por la lectura, una buena expresión oral y la expresión escrita yla ortografía. → Seleccionar y utilizar con creatividad diversos medios y soportes, así como técnicas plásticas par la realización de manifestaciones artísticas. → Mostrar respeto y valorar otras culturas y tradiciones, así como modos de vida distintos de otras culturas diferentes a la suya.	**CCEC**

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS BÁSICOS

→ Partir de los conocimientos previos que posee el alumno o alumna y conocer su nivel de desarrollo global.
→ Considerar los intereses y preferencias del alumno o alumna y del entorno familiar y escolar.
→ Favorecer la motivación por los nuevos aprendizajes y asegurar la construcción de aprendizajes significativos.
→ Enfocar la enseñanza de los diferentes hábitos y habilidades de autonomía, comunicación,interacción social o motricidad no de forma aislada, sino como un conjunto interrelacionado y GLOBAL.
→ Promover conocimientos a través de la participación del alumnado en situaciones de la vida cotidiana y contextos reales o lo más reales posibles.
→ Partir de experiencias concretas e inmediatas.
→ Actuar el adulto o adulta como mediador para facilitar el contacto con la experiencia.
→ Facilitar la participación del alumnado en la realización de actividades, así como enla organización y planificación de las mismas.
→ Favorecer el mayor grado de autonomía personal a través de la acción.
→ Crear un clima de seguridad y confianza.

- → Reforzar aprendizajes en diferentes contextos.
- → Ofrecer situaciones en las que el alumnado tenga la oportunidad de realizar los aprendizajes adquiridos.
- → Alabar sus producciones y motivarle de manera oral, proporcionándole un refuerzopositivo
- → Poner en marcha el proceso de enseñanza y aprendizaje en coherencia con la forma en laque aprende el alumno o alumna, siguiendo las leyes generales siguientes: de la abstracción simple a la compleja, de lo global a lo sintético, de lo concreto a lo abstracto yde lo cercano a lo lejano.
- → Uso de ayudas visuales, físicas, gestuales y verbales para facilitar y guiar la tarea del alumno o alumna.
- → Favorecer el análisis y la comprensión de los conceptos.
- → Propiciar la creatividad del alumnado en su proceso de aprendizaje.
- → Utilizar las TICs en la medida de las posibilidades del centro.
- → Promover la elaboración de trabajos en pequeño grupo, en los que el alumno o alumnasea parte integrante y aporte desde su capacidad y conocimiento
- → Hacerle entender que del error se aprende, y ver el error como una fuente de mejoracontinua, para que ello no le provoque alteración negativa en su autoestima.

ACTIVIDADES

Al elaborar las actividades en el ABP, tendremos en cuenta que: sean motivadoras, variadas y dinámicas; estimulen la participación, solidaridad y no discriminación; promuevan la actividad mental del alumno y la alumna; integren contenidos de distinto tipo; presenten grados de dificultad ajustados y progresivos; puedan resolverse utilizando distintos enfoques; admitan la interacción de diferentes alumnos y alumnas, etc. y todo ello trabajado en las MISMAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE que el resto del grupo.

EVALUACIÓN

Evaluación formativa: se llevará a cabo durante todo el curso, trimestre a trimestre. Consiste en valorar cómo se va desarrollando el proceso, identificando aquellos aspectos del plan que favorecen o dificultan el aprendizaje de LA ALUMNA.

La finalidad que perseguimos con esta evaluación es introducir los cambios y mejoras necesarios para favorecer un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo, eficaz y funcional.

Los criterios de evaluación serán los correspondientes al nivel y etapa en el que LA ALUMNA se encuentra en cada una de las dos áreas, lengua castellana y lengua inglesa, respectivamente, y que se verán reflejados en las situaciones de aprendizaje.

Evaluación final: se llevará a cabo al final de curso.

Consiste en el análisis de la información recogida a lo largo de todo el curso (observaciones, registros en el diario, producciones del alumno o alumna, la evidencia de trabajo constante: a través del **PORFOLIO**, ...) en el proyecto del curso.

Elaboraré un informe trimestral individualizado al finalizar cada evaluación que contendrá los siguientes apartados:

- → nivel de **rendimiento** alcanzado por el alumno/a, fortalezas, dificultades encontradas en el alumno o alumna a la hora de realizar las actividades;
- → esfuerzo, participación, actitud y trabajo diario;
- → sobre **competencias transversales**: habilidades socioemocionales, pensamiento crítico y solución de problemas, colaboración y trabajo en equipo y compromiso ciudadano y uso de las TICs.

Se realizará un informe final de curso. Este informe final **constituirá el punto de partida para organizar la atención educativa el próximo curso.**

El informe se acompañará de un **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN** (escala de valores cualitativa y cuantitativa) sobre la **ADAPTACIÓN CURRICULAR SIGNIFICATIVA** a LA ALUMNA con los criterios de evaluación requeridos para la ACIS.

La familia de LA ALUMNA será informada trimestralmente del nivel y ritmo de aprendizaje que lleva y el comportamiento y actitud ante el trabajo, así´como el avance de su aprendizaje.

Además, se establecerán las orientaciones necesarias para que desde casa realice las actividades, en coordinación con la profesora de las áreas.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Se utilizarán como técnicas de evaluación la **OBSERVACIÓN Y REGISTRO** del alumno/a, el **análisis de sus producciones**, los mecanismos que pone en juego para resolver las tareas, la entrevista con la tutora y con el propio alumno/a, así como con la familia de LA ALUMNA (si fuera necesario, aun no siendo tutora)

Para la **evaluación formativa**, para medir el grado de rendimiento, utilizaré herramientas como **escalas de valores, escalas de cotejo** y para las evidencias que requieran una corrección más compleja, **rúbricas.** Debido a que LA ALUMNA se encuentra en 1ESO y quiere ser tratada como el resto del alumnado, utilizaré las mismas herramientas, aunque adaptados a su perfil y nivel cognitivo.

Instrumentos de evaluación como **cuestionarios**, tanto online como en papel y el portfolio serán utilizados de la misma manera que el resto del alumnado. En cuanto a **pruebas o exámenes oralesy/o escritos,** se utilizará las mismas herramientas, tales como rúbricas, con su debida adecuación según criterios adaptados. Utilizaré **CUESTIONARIOS** sencillos y puntuales para hacer seguimientode los conceptos aprendidos en el ABP.

En todo caso las pruebas y producciones se realizarán siempre en lengua castellana, limitando a frases y conceptos convencionales y muy generales en lengua inglesa, tanto a nivel oral como escrito.

Estará exenta de redacción y de producciones orales en lengua inglesa, limitándose amanifestaciones sencillas y muy repetitivas (al menos en este 1ESO)

LA ALUMNA también utilizará **DIANAS de auto y coevaluación** para valorar su trabajo trimestral yaportación al grupo, así como también valorará a los componentes del mismo.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL ACIS

Entre los criterios de evaluación que tendremos en cuenta para la evaluación de ésta, podemos destacar:

- → La evolución del alumno/a ha sido la esperada.
- → Responde a las necesidades educativas especiales que el alumno/a presenta.
- → Es correcta la distribución y secuenciación de los contenidos, para responder a los objetivos planteados.
- → Los criterios metodológicos han sido útiles para la adquisición de los objetivos.
- → Eficiencia de los recursos materiales y humanos utilizados.
- → Coherencia interna entre sus elementos.
- → Buena coordinación desde el área de lengua inglesa y lengua castellana con el resto de profesorado y la tutora del alumno/a, y con los equipos especializados (Orientadora)
- → Participación activa en el proceso de enseñanza–aprendizaje por parte de la familia.

4.3.7. MODELO INFORME DE ETAPA DE PRIMARIA OFRECIDO POR EL CEIP AYATIMAS DE LA LAGUNA EN LA COMUNIDAD DE CANARIAS QUE DESTACA LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN TRABAJADOS Y COMBINA CON INFORME CUALITATIVO

CEIP Ayatimas (Tenerife)



ACTA DE LA PRIMERA EVALUACIÓN

CURSO:
NÚMERO DE ALUMNADO:
ALUMNADO CON TODO APROBADO: % ÉXITO:



→ **DIFICULTADES ENCONTRADAS EN EL GRUPO CLASE**

→ **PROPUESTA DE MEJORA**

→ **ALUMNADO CON NEAE:**

OBSERVACIONES: (alumnado con dificultades concretas que no suspende, alumnado con áreas suspendidas del curso pasado...)

Alumnado con asignaturas suspendidas:

Alumno/a:	**Área/Áreas**

Alumno/a:
Medidas de apoyo y refuerzo:

CONOCIMIENTO DEL MEDIO – SEGUNDO CICLO

Criterios Trabajados

C. ESP. 1	CE 1.1	CE 1.2				
C. ESP. 2	CE 2.1	CE 2.2	CE 2.3	CE 2.4		CE 2.5
C. ESP. 3	CE 3.1	CE 3.2	CE 3.3			
C. ESP. 4	CE 4.1	CE 4.2				
C. ESP. 5	CE 5.1	CE 5.2	CE 5.3			
C. ESP. 6	CE 6.1	CE 6.2				
C. ESP. 7	CE 7.1	CE 7.2				
C. ESP. 8	CE 8.1	CE 8.2				
C. ESP. 9	CE 9.1	CE 9.2				

Criterios No Superados

C. ESP. 1	CE 1.1	CE 1.2			
C. ESP. 2	CE 2.1	CE 2.2	CE 2.3	CE 2.4	CE 2.5
C. ESP. 3	CE 3.1	CE 3.2	CE 3.3		
C. ESP. 4	CE 4.1	CE 4.2			
C. ESP. 5	CE 5.1	CE 5.2	CE 5.3		
C. ESP. 6	CE 6.1	CE 6.2			
C. ESP. 7	CE 7.1	CE 7.2			
C. ESP. 8	CE 8.1	CE 8.2			
C. ESP. 9	CE 9.1	CE 9.2			

EDUCACIÓN ARTÍSTICA – SEGUNDO CICLO

Criterios Trabajados

C. ESP. 1	CE 1.1	CE 1.2	
C. ESP. 2	CE 2.1	CE 2.2	CE 2.3
C. ESP. 3	CE 3.1	CE 3.2	
C. ESP. 4	CE 4.1	CE 4.2	CE 4.3

Criterios No Superados

C. ESP. 1	CE 1.1	CE 1.2	
C. ESP. 2	CE 2.1	CE 2.2	CE 2.3
C. ESP. 3	CE 3.1	CE 3.2	
C. ESP. 4	CE 4.1	CE 4.2	CE 4.3

EMOCREA - SEGUNDO CICLO

Criterios Trabajados

C. ESP. 1	CE 1.1	
C. ESP. 2	CE 2.1	CE 2.2
C. ESP. 3	CE 3.1	CE 3.2
C. ESP. 4	CE 4.1	CE 4.2

Criterios No Superados

C. ESP. 1	CE 1.1	
C. ESP. 2	CE 2.1	CE 2.2
C. ESP. 3	CE 3.1	CE 3.2
C. ESP. 4	CE 4.1	CE 4.2

EDUCACIÓN FÍSICA – SEGUNDO CICLO

Criterios Trabajados

C. ESP. 1	CE 1.1	CE 1.2
C. ESP. 2	CE 2.1	CE 2.2
C. ESP. 3	CE 3.1	CE 3.2
C. ESP. 4	CE 4.1	CE 4.2
C. ESP. 5	CE 5.1	

Criterios No Superados

C. ESP. 1	CE 1.1	CE 1.2
C. ESP. 2	CE 2.1	CE 2.2
C. ESP. 3	CE 3.1	CE 3.2
C. ESP. 4	CE 4.1	CE 4.2
C. ESP. 5	CE 5.1	

LENGUA – SEGUNDO CICLO

Criterios Trabajados

C. ESP. 1	CE 1.1	
C. ESP. 2	CE 2.1	
C. ESP. 3	CE 3.1	CE 3.2
C. ESP. 4	CE 4.1	CE 4.2
C. ESP. 5	CE 5.1	
C. ESP. 6	CE 6.1	
C. ESP. 7	CE 7.1	CE 7.2
C. ESP. 8	CE 8.1	CE 8.2
C. ESP. 9	CE 9.1	CE 9.2
C. ESP. 10	CE 10.1	

Criterios No Superados

C. ESP. 1	CE 1.1	
C. ESP. 2	CE 2.1	
C. ESP. 3	CE 3.1	CE 3.2
C. ESP. 4	CE 4.1	CE 4.2
C. ESP. 5	CE 5.1	
C. ESP. 6	CE 6.1	
C. ESP. 7	CE 7.1	CE 7.2
C. ESP. 8	CE 8.1	CE 8.2
C. ESP. 9	CE 9.1	CE 9.2
C. ESP. 10	CE 10.1	

INGLÉS – SEGUNDO CICLO

Criterios Trabajados

C. ESP. 1	CE 1.1	CE 1.2			
C. ESP. 2	CE 2.1	CE 2.2			
C. ESP. 3	CE 3.1	CE 3.2			
C. ESP. 4	CE 4.1	CE 4.2			
C. ESP. 5	CE 5.1	CE 5.2	CE 5.3	CE 5.4	CE 5.5
C. ESP. 6	CE 6.1	CE 6.2	CE 6.3		

Criterios No Superados

C. ESP. 1	CE 1.1	CE 1.2			
C. ESP. 2	CE 2.1	CE 2.2			
C. ESP. 3	CE 3.1	CE 3.2			
C. ESP. 4	CE 4.1	CE 4.2			
C. ESP. 5	CE 5.1	CE 5.2	CE 5.3	CE 5.4	CE 5.5
C. ESP. 6	CE 6.1	CE 6.2	CE 6.3		

MATEMÁTICAS – SEGUNDO CICLO

Criterios Trabajados

C. ESP. 1	CE 1.1		
C. ESP. 2	CE 2.1	CE 2.2	CE 2.3
C. ESP. 3	CE 3.1	CE 3.2	
C. ESP. 4	CE 4.1	CE 4.2	
C. ESP. 5	CE 5.1	CE 5.2	
C. ESP. 6	CE 6.1	CE 6.2	
C. ESP. 7	CE 7.1		
C. ESP. 8	CE 8.1		

Criterios No Superados

C. ESP. 1	CE 1.1		
C. ESP. 2	CE 2.1	CE 2.2	CE 2.3
C. ESP. 3	CE 3.1	CE 3.2	
C. ESP. 4	CE 4.1	CE 4.2	
C. ESP. 5	CE 5.1	CE 5.2	
C. ESP. 6	CE 6.1	CE 6.2	
C. ESP. 7	CE 7.1		
C. ESP. 8	CE 8.1		

VALORES - TERCER CICLO

Criterios Trabajados

C. ESP. 1	CE 1.1	CE 1.2		
C. ESP. 2	CE 2.1	CE 2.2	CE 2.3	CE 2.4
C. ESP. 3	CE 3.1	CE 3.2		
C. ESP. 4	CE 4.1			

Criterios No Superados

C. ESP. 1	CE 1.1	CE 1.2		
C. ESP. 2	CE 2.1	CE 2.2	CE 2.3	CE 2.4
C. ESP. 3	CE 3.1	CE 3.2		
C. ESP. 4	CE 4.1			

FRANCÉS - TERCER CICLO

Criterios Trabajados

C. ESP. 1	CE 1.1	CE 1.2		
C. ESP. 2	CE 2.1	CE 2.2		
C. ESP. 3	CE 3.1	CE 3.2		
C. ESP. 4	CE 4.1	CE 4.2		
C. ESP. 5	CE 5.1	CE 5.2	CE 5.3	CE 5.4
C. ESP. 6	CE 6.1	CE 6.2	CE 6.3	

Criterios No Superados

C. ESP. 1	CE 1.1	CE 1.2		
C. ESP. 2	CE 2.1	CE 2.2		
C. ESP. 3	CE 3.1	CE 3.2		
C. ESP. 4	CE 4.1	CE 4.2		
C. ESP. 5	CE 5.1	CE 5.2	CE 5.3	CE 5.4
C. ESP. 6	CE 6.1	CE 6.2	CE 6.3	

4.3.8. MODELO COMPARADO DE ACERCAMIENTO A LA EVALUACIÓN COMPETENCIAL DE LAS COMUNIDADES DE GALICIA Y NAVARRA

Autores Rubén Veloso y Palma Tocón
Inspectores de educación

MODELO DE EVALUACIÓN COMPARADO GALICIA-NAVARRA

En alguna Comunidad, como la Conselleria de Educación de Galicia, puso a disposición de los centros una herramienta específica denominada aplicación informática PROENS. En este marco de recogida de información de las programaciones didácticas, el profesorado al registrar las unidades didácticas ha de especificar su forma de evaluar dicha UD. Se puede consultar la ficha de análisis de dicha comunidad para más detalle, de la que se extrae el siguiente procedimiento que ha de realizar el profesorado:

> *Tiene que especificar el título, una pequeña descripción, un tanto por cierto del peso que va a tener esa unidad didáctica en la materia, en cuantas sesiones se va a trabajar y en que trimestre.*
>
> **3.2. Distribución currículo UD. 3.3.- Evaluación UD.**
>
> *Aquí el docente tiene que **especificar** para cada unidad didáctica:*
>
> → *Criterios de evaluación utilizados (que obviamente sirven para adquirir los objetivos antes planteados).*
> → *Mínimos de consecución.*
> → *Instrumento de evaluación utilizado (PE: prueba escrita, TI: tabla de indicadores).*
> → *Peso orientativo en la evaluación dentro de esa unidad didáctica.*

En el apartado correspondiente a la evaluación, se detalla cómo se realizará la evaluación inicial y el peso de los instrumentos de evaluación en cada unidad didáctica de la materia concreta:

> **5.1. Evaluación inicial.**
>
> *El profesor/a deberá especificar cómo será la prueba/s diagnóstica con el fin de saber las características, nivel y conocimientos de los que parte el grupo a nivel general y particular de cada alumna/o.*
>
> **5.2. Criterios de cualificación y de recuperación.**
>
> *Lo primero que se refleja son los pesos de los instrumentos de evaluación por cada unidad didáctica. Se trata de un resumen con el fin de que el docente se dé cuenta de lo que especificó anteriormente y reflexione de los pesos dados por cada unidad didáctica (con el fin de ver si le dio poco peso a una unidad didáctica que no tiene tanta relevancia o al contrario).*

Pesos dos instrumentos de avaliación por UD:

Unidade didáctica	UD 1	UD 2	UD 3	UD 4	UD 5	UD 6	Total
Peso UD/ Tipo Ins.	20	15	15	20	15	15	**100**
Proba escrita	60	60	60	60	60	60	**60**
Táboa de indicadores	40	40	40	40	40	40	**40**

Después el docente tendrá que especificar los criterios de cualificación en donde se informe de cómo se obtendrán las cualificaciones a lo largo del curso, como se obtiene la nota de cada evaluación y como se calcula la nota final.

Esta propuesta contrasta con las decisiones que se adoptan en la Comunidad Foral de Navarra, donde, a través de las Órdenes Forales se regula cómo realizar el proceso evaluador para cada una de las etapas dejando cierto margen a las decisiones de los centros para establecer consensos en el ámbito del profesorado y equipos docentes:

Por ejemplo, en la Orden Foral 52/2023, de 12 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regula la evaluación y promoción del alumnado que cursa las enseñanzas de educación primaria en la Comunidad Foral de Navarra, en concreto, en su artículo 12, podemos comprobar el margen de decisión del profesorado a la hora de establecer para cada alumno o alumna el nivel de consecución de las competencias clave:

Artículo 12. *Nivel de adquisición y desarrollo de las competencias clave.*

1. *La evaluación de las competencias específicas de cada área o ámbito servirá para determinar, en conjunto con las del resto de áreas o ámbitos, el grado de adquisición y desarrollo de las competencias clave establecidas en el Perfil de Salida, atendiendo a los descriptores operativos de aquéllas al completar la Educación Primaria referenciados en el anexo I del Decreto Foral 67/2022.*
2. *A tal efecto,* ***partiendo de las evidencias recabadas por el profesorado a lo largo del proceso evaluador y atendiendo a lo que el Departamento de Educación pudiera disponer a este respecto, así como a los parámetros que, en su caso, pudieran ser establecidos por la Comisión de Coordinación Pedagógica del centro (CCP), el equipo docente decidirá, tras el debate pertinente, la categoría a asignar a cada una de las competencias clave*** *para cada alumna o alumno, teniendo en cuenta, en su caso, la posible participación de otras áreas o ámbitos de características especiales para la asignación de dicha categoría, entre los cuales estarán incluidas las áreas o ámbitos impartidos en otros idiomas y aquellas otras áreas o ámbitos que, dependiendo de la metodología seguida en la impartición del currículo, pudieran tener vinculación con alguna de las competencias clave de la etapa. Asimismo, y a estos efectos, deberá ser tenida en cuenta la atención educativa que se hubiera llevado a cabo para aquel alumnado que hubiera optado por no cursar el área de Religión.*
3. *Los resultados de la evaluación del nivel de adquisición y desarrollo de las competencias clave se expresarán en base a la siguiente escala de categorías:*

   a) "No Conseguida".
   b) "Conseguida Nivel Bajo".
   c) "Conseguida Nivel Medio".
   d) "Conseguida Nivel Alto".

Las categorías relacionadas en las letras b), c) y d) determinarán que la alumna o el alumno ha alcanzado un nivel suficiente de adquisición y desarrollo de las competencias clave.

4. *Las categorías finalmente asignadas deberán ser consignadas en las correspondientes actas de evaluación final, independientemente de las calificaciones obtenidas en las áreas o ámbitos.*
5. *La consignación referenciada en el apartado anterior deberá realizarse en todos los cursos de la etapa, atendiendo en cada uno de ellos a los criterios de evaluación de las áreas o ámbitos impartidos en el correspondiente curso y a la evaluación de sus competencias específicas.*

Los centros educativos, en su margen de autonomía, procuran en algunos casos en sus programaciones docentes, dotar de peso, en forma de porcentaje, al igual que lo hiciera Galicia, que cada área o materia o ámbito, en su caso, asigna a la consecución de las competencias clave, pero no es una práctica regulada ni realizada en todos los casos.

4.3.9. ACERCAMIENTO AL MODELO INFORME VALORACIÓN PROCESO DE APRENDIZAJE COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUCÍA

ACERCAMIENTO AL MODELO INFORME VALORACIÓN PROCESO DE APRENDIZAJE COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUCIA.

En Andalucía, aparecen perfiles competenciales por ciclo, son los perfiles competenciales y de salida adaptados a cada ciclo de infantil, primaria y hay otro definido en segundo de la ESO. Están en los anexos de los decretos, en concreto en el anexo I, desde Infantil a Bachillerato. En las órdenes, estos perfiles se convierten en los informes finales de ciclo (documento de evaluación homologado por ser oficial), según el cual, los equipos docentes toman las decisiones de promoción en base al grado de desarrollo de cada descriptor, está en el anexo VI de la orden, de primaria, por ejemplo.

Ejemplificación:

ANEXO VI.b
Hoja 4 de 14

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
EXPEDIENTE ACADÉMICO

APELLIDOS: **NOMBRE:** **Nº I. ESCOLAR:**

6.C	APRECIACIÓN DEL GRADO DE ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS AL FINALIZAR EL PRIMER CICO SEGÚN EL PERFIL COMPETENCIAL (Anexo del Decreto 101/21023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía)	APRECIACIÓN DEL GRADO DE ADQUISICIÓN(1)
Compentencia en comunicación lingüística.	CCL1	
	CCL2	
	CCL3	
	CCL4	
	CCL5	

Competencia plurilingüe	CP1	
	CP2	
	CP3	
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería	STEM1	
	STEM2	
	STEM3	
	STEM4	
	STEM5	
Competencia digital	CD1	
	CD2	
	CD3	
	CD4	
	CD5	
Competencia personal, social y de aprender a aprender	CPSAA1	
	CPSAA2	
	CPSAA3	
	CPSAA4	
	CPSAA5	
Competencia ciudadana	CC1	
	CC2	
	CC3	
	CC4	
Competencia emprendedora	CE1	
	CE2	
	CE3	
Competencia en conciencia y expresión culturales	CCEC1	
	CCEC2	
	CCEC3	
	CCEC4	

(1) Se expresarán mediante los siguientes términos: Insuficiente (IN), Suficiente (SU), Bien (BI), Notable (NT), Sobresaliente (SB).

6.D	VALORACIÓN DE LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES	
DIFICULTADES ENCONTRADAS	DESCRIPCIÓN DE LA MEDIDA	VALORACIÓN(1)

(1) 1: Poco adecuadas. 2: Aceptable pero requiere revisión, 3: Adecuada, 4: Buena, 5: Excelente.

4.3.10. EXPERIENCIA ESTADIOS INICIALES DE IMPLANTACIÓN DE LOS NUEVOS CURRÍCULOS DESDE LA VISIÓN DE UN EQUIPO DIRECTIVO EN LA COMUNIDAD VALENCIANA. CENTRO LUIS VIVES DE LA LOCALIDAD VALENCIANA DE SUECA

COLEGIO LUIS VIVES
SUECA
pasión por la educación

Equipo directivo colegio Luis Vives de Sueca (Valencia)

REFLEXIONES SOBRE PROCESO DE ADAPTACIÓN DE UN EQUIPO DIRECTIVO A LOS INFORMES VALORATIVOS CUALITATIVOS DE FINAL CURSO TRAS LA PUBLICACIÓN DEL DECRETO DE CURRICULUM DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

Con la LOMLOE han llegado muchas novedades a los centros educativos y este era un reto que en el curso 2021/2022 nos planteábamos en el Colegio Luis Vives, con mucha inquietud e incertidumbre.

Ya en septiembre de 2022 empezamos las reuniones informativas a nuestro Claustro de Profesorado, transmitiendo todas las novedades que nuestra Inspectora de Educación Elena Ortiz Ballester nos comunicaba.

Han sido numerosos los Claustros Pedagógicos de formación a nuestros docentes siempre contando con el apoyo de la Inspección educativa, mediante sesiones formativas mensuales para equipos directivos, en donde íbamos introduciendo las novedades o puntos que se iban marcando.

Y es que no era sencilla la realización de la evaluación de nuestro alumnado. ¿Cómo elaborar cualitativamente estos informes?

¿Qué aspectos debíamos valorar para realizar una evaluación satisfactoria?

Estas cuestiones quedaron reflejadas en los distintos apartados del modelo de Informe a seguir en nuestro centro, y a partir de este momento concretamos nuestro propio informe que se adecuaría a las necesidades que nos pedía la ley. Así mismo mostraría tanto a las familias como al propio alumnado su proceso de aprendizaje. La periodicidad de este informe seria trimestral y con estos datos realizaríamos el informe final donde quedaría plasmada la evolución del alumnado durante el curso.

Nuestro modelo de informe tiene como base el análisis de los resultados obtenidos en nuestro DAFO, con el objetivo de ser conscientes de nuestras fortalezas y debilidades en las cuales valoramos los progresos del alumnado y las dificultades que se van superando.

El camino para la realización óptima de estos informes no ha sido fácil. La coordinación, asesoramiento y acompañamiento docente ha estado presente en todo el proceso, destacando la importancia del trabajo en equipo, para la realización de dichos informes.

Otro aspecto a considerar que complementa a estos informes ha sido la realización de un diploma que refleja las actitudes positivas que presenta cada alumno/a.

Observando unos resultados más que satisfactorios por parte del alumnado.

4.3.11. EXPERIENCIA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS (EQUIPO DIRECTIVO DEL COLEGIO AYATIMAS DE LA LAGUNA)

CEIP Ayatimas (Huelva)

¿CÓMO EVALUAMOS LAS COMPETENCIAS CLAVE?

El proceso de evaluación colegiada de área y competencias clave lo realizaremos mediante el desarrollo estricto del criterio de evaluación tal y como aparece recogido en el bloque competencial.

Tal y como recoge el Decreto 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, los criterios de evaluación constituyen los referentes que indican el nivel de desempeño a alcanzar por el alumnado. Se establece, además, la contribución de cada criterio a los descriptores del Perfil de Salida, de manea que se facilita la **evaluación conjunta de los aprendizajes propios del área y del grado de desarrollo y adquisición de las competencias en el alumnado**.

En la explicación de los bloques competenciales están integrados los aprendizajes recogidos en la totalidad del bloque, orientan sobre el proceso de desarrollo y adquisición tanto de las competencias específicas como de las competencias clave; y ofrecen, además, indicaciones metodológicas (siempre con una perspectiva abierta, flexible e inclusiva) para el diseño y la implementación de las situaciones de aprendizaje competenciales. Es por ello que las explicaciones de los bloques competenciales se constituyen como los referentes más adecuados para la concreción curricular y la elaboración de la programación didáctica.

El currículo nos indica el trabajo a realizar siendo el referente para el trabajo y la evaluación el criterio de evaluación. Una vez teniendo claro el punto de partida nos ponemos a trabajar.

En primer lugar, hay que conocer y manejar el currículo para diseñar situaciones de aprendizaje competenciales pero también hay que saber evaluar en criterios de evaluación.

Para realizar una correcta evaluación de los criterios y de las competencias crearemos varios documentos:

1. Hoja de Excel para la evaluación de las diferentes áreas por curso
2. Acta de evaluación con los criterios de evaluación trabajados y no adquiridos
3. Hoja de Excel para la tercera evaluación para la evaluación colegiada de área y competencias clave.

El documento 3 está pendiente de creación ya que necesitamos la colaboración de un informático que realice la fórmula para la evaluación colegiada.

La estructura es la siguiente:

Asociar la nota de criterio de evaluación trabajado con los descriptores operativos de las competencias clave de maneara que:

→ El Insuficiente equivale a Poco Adecuado en los descriptores asociados del criterio de evaluación trabajado.
→ El suficiente/bien equivale a Adecuado en los descriptores asociados.
→ El Notable equivale a Muy Adecuado
→ El Sobresaliente equivale a Excelente

El programa informático hallará la media de todos los descriptores de todos los criterios de todas las áreas del curso, realizándose de esta manera una correcta evaluación colegiada.

4.3.12. MODELO INFORME TRIMESTRAL DE EVALUACIÓN DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA C.-LEÓN

Junta de Castilla y León
Delegación Territorial de Soria
Dirección Provincial de Educación

Información a familias

BOLETÍN DE NOTAS

ALUMNO/A:

CURSO: **GRUPO:**

TUTOR/A: JESÚS A. PARDO CAPILLA

EVALUACIÓN: **CURSO ESCOLAR:**

ÁREAS	1ª EVAL		2ª EVAL		3ª EVAL		Final
	CALIF.	*MA*	*CALIF*	*MA*	*CALIF*	*MA*	
CIENCIAS DE LA NATURALEZA (B*)	NT						
CIENCIAS SOCIALES	NT						
MÚSICA Y DANZA	SB						
EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL (B*)	SB						
EDUCACIÓN FÍSICA	SB						
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	SB						
IDIOMA EXTRANJERO: INGLÉS	SB						
MATEMÁTICAS	SB						
RELIGIÓN / ATENCIÓN EDUCATIVA	SB						
VALORES							

CLAVES PARA LA INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS
(B*) ASIGNATURAS DEL PROYECTO BILINGÜE

CALIF: Calificación (consecución aprendizajes)
SB: Sobresaliente, **NT:** Notable, **BI:** Bien,
SU: Suficiente, **IN:** Insuficiente

MA: Medidas Adoptadas
AC: Adaptación Curricular Significativa
RE: Refuerzo Educativo **PA:** Programa de Ampliación

INTEGRACIÓN SOCIOEDUCATIVA	1ª EVAL	2ª EVAL	3ª EVAL
Manifiesta interés por aprender	SI	SI	SI
Desarrolla Actitudes de orden y limpieza en sus trabajos	SI	SI	AV
Coopera en actividades grupales	SI	SI	SI
Actúa acorde a las normas de convivencia	SI	SI	SI
Acaba sus tareas eficazmente	SI	SI	SI

*SI / NO / AV (Algunas veces)

FALTAS DE ASISTENCIA	JUSTIFICADAS	NO JUSTIFICADAS	JUSTIFICADAS	NO JUSTIFICADAS	JUSTIFICADAS	NO JUSTIFICADAS

COMPETENCIAS CLAVE

	1ª EV	2ª EV	3ª EV	Final
1. COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	8			
2. PLURILINGUE	8			
3. MATÉMATICA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA	7			
4. DIGITAL	7			
5. PERSONAL, SOCIAL Y APRENDER A APRENDER	7			
6. CIUDADANA	8			
7. EMPRENDEDORA	7			
8. CONCIENCIA Y EXPRESION CULTURALES	7			

Se establece una escala del 1 a 10 para determinar el grado de desarrollo y consecución de las competencias clave, (1-3) **"PENDIENTE"**, (4-6) **"INICIADA"**, (7-8) **"ADQUIRIDA"** Y 9-10) **"CONFIRMADA"**, teniendo en cuenta el nivel alcanzable al final de cada curso.

OBSERVACIONES:

1ª EVAL: hola

2ª EVAL: hola

3ª EVAL: hola

DECISIÓN DE LA PROMOCIÓN:

Fdo.: TUTOR/A: *JESÚS A. PARDO CAPILLA*

Recortar y entregar al tutor

En El Burgo de Osma, lunes, 18 de diciembre de 2023

ALUMNO/A: 1. _____ (SEXTO - 6ºC)FIRMA PADRE/MADRE/TUTOR-A_____

CEIP Manuel Ruiz Zorrilla. C/ Universidad 17/19. 42300 El Burgo de Osma (Soria)
Teléfonos: 975 340803 **Fax:** 975 340709. **Correo electrónico**:42000772@educa.jcyl.es
Web: http://ceipmanuelruizzorrilla.centros.educa.jcyl.es

4.3.13. MODELO INFORME TRIMESTRAL DE EVALUACIÓN DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE BALEARES

tIB Famílies GestIB Famílies GestIB Famílies GestIB Famílies GestIB Famílies GestIB Famílies GestIB Famílies GestIB Famílies GestIB Famí

INFORME D'AVALUACIÓ Balears

DADES IDENTIFICATIVES DEL CENTRE

Centre: IES SANT MARÇAL		Codi centre:
Localitat i municipi: Sa Cabaneta (Marratxí)	Illes Balears	Codi postal:

DADES IDENTIFICATIVES DE L'ALUMNE/A

Llinatges:	Nom:	DNI/NIE:	Data naix.:

2n d'educació secundària obligatòria, grup B, curs acadèmic 2023-2024

I. RESULTATS DE L'AVALUACIÓ PER CADA MATÈRIA

MATÈRIA	Sessió de seguiment 1	
	Qualif.	MA
Educació física	NT (8)	
Educació plàstica, visual i audiovisual	NT (8)	
Física i química	NT (8)	
Geografia i història	NT (8)	
Llengua castellana i literatura	NT (8)	
Llengua catalana i literatura	BE (6)	
Matemàtiques	NT (7)	
Primera llengua estrangera - Anglès	EX (9)	
Segona llengua estrangera - Alemany	NT (8)	
Tecnologia i digitalització	NT (8)	

EX (10):Excel·lent (10) | EX (9):Excel·lent (9) | NT (8):Notable (8) | NT (7):Notable (7) | BE (6):Bé (6) | SU (5):Suficient (5) | IN (4):Insuficient (4) | IN (3):Insuficient (3) | IN (2):Insuficient (2) | IN (1):Insuficient (1) | X:Exempt | C:Convalidada	MA: Mesures adoptades

II. Faltes d'assistència i puntualitat

	FALTES D'ASSISTÈNCIA *		FALTES DE PUNTUALITAT *	
	Justificades	No justificades	Justificades	No justificades
En el període d'avaluació	4.0	0.0	0	0
Acumulades al llarg del curs	4.0	0.0	0	0

* Recordi que pot sol·licitar la justificació de les faltes d'assistència/puntualitat per Internet a l'apartat Famílies de https://www3.caib.es/xestib

III. Dades de la tutoria

Horari d'atenció:

Dilluns a les 08:55

GestIB Famílies

22 de desembre de 2023

4.3.14. MODELO EVALUACIÓN BASADO EN CRITERIOS DE EVALUACIÓN COMUNIDAD AUTÓNOMA DE BALEARES IES SANT MARÇAL DE LA LOCALIDAD DE MARRATXÍ

CEIP AYATIMAS (HUELVA)
IES SANT MARÇAL 07014879
C. DEL PINTOR PERE SUREDA, 3
07141 SA CABANETA (MARRATXÍ)
Tel.: 971784275 Fax: 971797038

INFORME DE SEGUIMENT DE LA VALORACIÓ DELS CRITERIS D'AVALUACIÓ A DATA DE 22/12/2023 18:59

2n d'educació secundària obligatòria, Grup B, curs acadèmic 2023-2024

Alumne/a: xxxxx **DNI: Data naixement:**

Matèria:	Resum	Completament	Majoritàriament	Suficientment	Poc	Gens
Educació física	Valorats 6 criteris de 12.	2	4	0	0	0
Educació plàstica, visual i audiovisual	Valorats 13 criteris de 16.	0	13	0	0	0
Física i química	Valorats 9 criteris de 15.	3	5	1	0	0
Geografia i història	Valorats 8 criteris de 26.	2	6	0	0	0
Llengua castellana i literatura	Valorats 7 criteris de 20.	2	5	0	0	0
Llengua catalana i literatura	Valorats 2 criteris de 16.	1	0	0	1	0
Matemàtiques	Valorats 8 criteris de 10.	2	0	6	0	0
Primera llengua estrangera - Anglès	Valorats 15 criteris de 15.	13	2	0	0	0
Segona llengua estrangera - Alemany	Valorats 15 criteris de 15.	5	10	0	0	0
Tecnologia i digitalització	Valorats 4 criteris de 10.	1	3	0	0	0

Criteris d'avaluació	*Importància*	*Grau d'assoliment*	
Educació física	**Ponderació:**	**Valoració:**	**Data valoració:**
- 1.1 Establir i organitzar seqüències senzilles d'activitat física orientada al concepte integral de salut i a l'estil de vida actiu, a partir d'una valoració del nivell inicial i respectant la pròpia realitat i identitat corporal.	5 %	**Majoritàriament**	04/12/2023
- 1.2 Començar a incorporar amb progressiva autonomia processos d'activació corporal, dosificació de l'esforç, alimentació saludable, educació postural, relaxació i higiene durant la pràctica d'activitats motrius, interioritzant les rutines pròpies d'una pràctica motriu saludable i responsable.	20 %	**Majoritàriament**	04/12/2023
- 1.3 Adoptar de manera responsable i amb progressiva autonomia mesures generals per a la prevenció de lesions abans, durant i després de la pràctica d'activitat física, aprenent a reconèixer situacions de risc per tal d'actuar preventivament.	2 %		

- 1.4 Actuar d'acord amb els protocols d'intervenció davant accidents derivats de la pràctica d'activitat física, aplicant mesures bàsiques de primers auxilis.	5 %		
- 1.5 Analitzar i valorar la incidència que unes certes pràctiques i comportaments tenen en la nostra salut i en la convivència, valorant el seu impacte i evitant activament la seva reproducció.	5 %		
- 1.6 Explorar diferents recursos i aplicacions digitals reconeixent el seu potencial, així com els riscos per al seu ús en l'àmbit de l'activitat física i l'esport.	5 %	**Completament**	04/12/2023
- 2.2 Interpretar i actuar correctament en contextos motrius variats, aplicant principis bàsics de presa de decisió en situacions lúdiques, jocs modificats i activitats esportives a partir de l'anticipació, adequant-se a les demandes motrius, a l'actuació del company i de l'oponent (si n'hi hagués) i a la lògica interna en contextos reals o simulats d'actuació, reflexionant sobre les solucions i els resultats obtinguts.	20 %	**Majoritàriament**	10/12/2023
- 2.3 Evidenciar control i domini corporal en emprar els components qualitatius i quantitatius de la motricitat de manera eficient i creativa, fent front a les demandes de resolució de problemes en situacions motrius transferibles al seu espai vivencial amb progressiva autonomia.	5 %		
- 3.2 Cooperar o col·laborar en la pràctica de diferents produccions motrius per tal d'aconseguir l'assoliment individual i grupal, participant en la presa de decisions i assumint diferents rols assignats i responsabilitats.	10 %	**Majoritàriament**	04/12/2023
- 4.2 Analitzar objectivament les diferents activitats i modalitats esportives segons les seves característiques i requeriments, evitant els possibles estereotips de gènere o capacitat, o els comportaments sexistes vinculats a aquestes manifestacions.	3 %		
- 4.3 Paticipar activament en la creació i representació de composicions individuals o col·lectives amb i sense base musical, utilitzant intencionadament i amb progressiva autonomia el cos com a eina d'expressió i comunicació a través de diverses tècniques expressives	10 %		
- 5.1 Participar en activitats físicoesportives en entorns naturals, terrestres o aquàtics, gaudint de l'entorn de manera sostenible, minimitzant l'impacte ambiental que aquestes puguin produir i sent conscients de la seva petjada ecològica.	10 %	**Completament**	20/11/2023

Criteris d'avaluació	*Importància*	*Grau d'assoliment*	
Educació plàstica, visual i audiovisual	**Ponderació:**	**Valoració:**	**Data valoració:**
- 1.1 Reconèixer els factors històrics i socials que envolten les produccions plàstiques, visuals i audiovisuals més rellevants, així com la seva funció i finalitat, descrivint les seves particularitats i el seu paper com a transmissores de valors i conviccions, amb interès i respecte, des d'una perspectiva de gènere.	2 %	**Majoritàriament**	11/12/2023
- 1.2 Valorar la importància de la conservació del patrimoni cultural i artístic, a través del coneixement i l'anàlisi guiada d'obres d'art.	2 %	**Majoritàriament**	11/12/2023
- 2.1 Explicar de forma raonada la importància del procés que hi ha entre la realitat, l'imaginari i la producció, superant estereotips i mostrant un comportament respectuós amb la diversitat cultural.	2 %	**Majoritàriament**	11/12/2023
- 2.2 Analitzar, de forma guiada, diverses produccions artístiques, incloses les pròpies i les dels seus iguals, desenvolupant amb interès una mirada estètica cap al món i respectant la diversitat de les expressions culturals.	2 %	**Majoritàriament**	11/12/2023
- 3.1 Seleccionar i descriure propostes plàstiques, visuals i audiovisuals de diversos tipus i èpoques, analitzant-les amb curiositat i respecte des d'una perspectiva de gènere, i incorporant-les a la seva cultura personal i el seu imaginari propi.	2 %	**Majoritàriament**	11/12/2023

- 3.2 Argumentar el gaudi produït per la recepció de l'art en totes les seves formes i vessants, compartint amb respecte impressions i emocions i expressant l'opinió personal de manera oberta.	2 %	**Majoritàriament**	11/12/2023
- 4.1 Reconèixer els trets particulars de diverses tècniques i llenguatges artístics, així com els seus diferents processos i resultats en funció dels contextos socials, històrics, geogràfics i tecnològics, cercant i analitzant la informació amb interès i eficàcia.	13 %	**Majoritàriament**	11/12/2023
- 4.2 Analitzar de forma guiada les especificitats dels llenguatges de diferents produccions culturals i artístiques, establint connexions entre elles i incorporant-les creativament en les produccions pròpies.	2 %	**Majoritàriament**	11/12/2023
- 5.1 Expressar idees i sentiments en diferents produccions plàstiques, visuals i audiovisuals, a través de l'experimentació amb diferents eines, tècniques i suports, desenvolupant la capacitat de comunicació i la reflexió crítica.	9 %		
- 5.2 Realitzar diferents tipus de produccions artístics individuals o col·lectius, justificant el procés creatiu, mostrant iniciativa i autoconfiança, integrant racionalitat, empatia i sensibilitat, i seleccionant les tècniques i els suports adequats al propòsit.	30 %	**Majoritàriament**	11/12/2023
- 6.1 Explicar la seva pertinença a un context cultural concret, a través de l'anàlisi dels aspectes formals i dels factors socials que determinen diverses produccions culturals i artístiques actuals.	2 %	**Majoritàriament**	11/12/2023
- 6.2 Utilitzar creativament referències culturals i artístiques de l'entorn en l'elaboració de produccions pròpies, mostrant una visió personal.	10 %	**Majoritàriament**	11/12/2023
- 7.1 Realitzar un projecte artístic, amb creativitat i de manera conscient, ajustant-se a l'objectiu proposat, experimentant amb diferents tècniques visuals o audiovisuals en la generació de missatges propis, i mostrant iniciativa en l'ús dels llenguatges, materials, suports i eines.	9 %		
- 8.1 Reconèixer els diferents usos i funcions de les produccions i manifestacions artístiques, argumentant de forma individual o col·lectiva les seves conclusions sobre les oportunitats que poden generar, amb una actitud oberta i amb interès per conèixer la seva importància en la societat.	2 %	**Majoritàriament**	11/12/2023
- 8.2 Desenvolupar produccions i manifestacions artístiques amb una intenció prèvia, de forma individual o col·lectiva, organitzant i desenvolupant les diferents etapes i considerant les característiques del públic destinatari.	9 %		
- 8.3 Exposar els processos d'elaboració i el resultat final de produccions i manifestacions artístiques realitzades de manera individual o col·lectiva, reconeixent els errors, cercant les solucions i les estratègies més adequades per millorar-les i valorant les oportunitats de desenvolupament personal que ofereixen.	2 %	**Majoritàriament**	11/12/2023

Criteris d'avaluació	*Importància*	*Grau d'assoliment*	
Física i química	**Ponderació:**	**Valoració:**	**Data valoració:**
- 1.1 Identificar, comprendre i explicar els fenòmens fisicoquímics quotidians més rellevants, a partir dels principis, teories i lleis científiques adequades, expressant-los de manera argumentada, utilitzant diversitat de suports i mitjans de comunicació.	10 %	**Completament**	10/12/2023
- 1.2 Resoldre els problemes fisicoquímics que se li plantegen utilitzant les lleis i teories científiques adequades, raonant els procediments utilitzats per trobar la solució, o les solucions, amb l'expressió adequada dels resultats.	25 %		
- 1.3 Reconèixer i descriure en l'entorn immediat situacions problemàtiques reals d'índole científica i emprendre iniciatives en les quals la ciència, i en particular la física i la química, poden contribuir a la seva solució, analitzant críticament el seu impacte en la societat.	5 %		

- 2.1 Emprar les metodologies pròpies de la ciència en la identificació i descripció de fenòmens a partir de qüestions a les quals es pugui donar resposta a través de la indagació, la deducció, el treball experimental i el raonament logicomatemàtic, diferenciant-les d'aquelles pseudocientífiques que no admeten comprovació experimental.	8 %		
- 2.2 Seleccionar, d'acord amb la naturalesa de les qüestions que es tractin, la millor manera de comprovar o refutar les hipòtesis formulades, dissenyant estratègies d'indagació i cerca d'evidències que permetin obtenir conclusions i repostes ajustades a la naturalesa de la pregunta formulada.	8 %	**Majoritàriament**	10/12/2023
- 2.3 Aplicar les lleis i teories científiques conegudes en formular qüestions i hipòtesis que siguin coherents amb el coneixement científic existent i dissenyant els procediments experimentals o deductius necessaris per resoldre-les o comprovar-les.	4 %		
- 3.1 Emprar dades en diferents formats per interpretar i comunicar informació relativa a un procés fisicoquímic concret, relacionant entre si el que cadascun d'ells conté, i extraient en cada cas el més rellevant per a la resolució d'un problema.	3 %	**Completament**	11/12/2023
- 3.2 Utilitzar adequadament les regles bàsiques de la física i la química, incloent l'ús d'unitats de mesura, les eines matemàtiques i les regles de nomenclatura, aconseguint una comunicació efectiva amb tota la comunitat científica.	10 %	**Suficientment**	10/12/2023
- 3.3 Posar en pràctica les normes d'ús dels espais específics de la ciència, com el laboratori de física i química, assegurant la salut pròpia i col·lectiva, la conservació sostenible del medi ambient i la cura de les instal·lacions.	2 %	**Majoritàriament**	11/12/2023
- 4.1 Utilitzar recursos variats, tradicionals i digitals, millorant l'aprenentatge autònom i la interacció amb altres membres de la comunitat educativa, amb respecte cap a docents i estudiants i analitzant críticament les aportacions de cada participant.	5 %	**Majoritàriament**	10/12/2023
- 4.2 Treballar de manera adequada amb mitjans variats, tradicionals i digitals, en la consulta d'informació i la creació de continguts, seleccionant amb criteri les fonts més fiables i rebutjant les menys adequades i millorant l'aprenentatge propi i col·lectiu.	5 %	**Majoritàriament**	10/12/2023
- 5.1 Establir interaccions constructives i coeducatives a través d'activitats de cooperació, com a manera de construir un mitjà de treball eficient en la ciència.	6 %		
- 5.2 Emprendre, de forma guiada i d'acord amb la metodologia adequada, projectes científics que involucrin als alumnes en la millora de la societat i que creïn valor per a l'individu i per a la comunitat.	4 %		
- 6.1 Reconèixer i valorar, a través de l'anàlisi històrica dels avanços científics assolits pels homes i les dones de ciència, que la ciència és un procés en permanent construcció i que existeixen les repercussions mútues de la ciència actual amb la tecnologia, la societat i el medi ambient.	3 %	**Majoritàriament**	10/12/2023
- 6.2 Detectar en l'entorn les necessitats tecnològiques, ambientals, econòmiques i socials més importants que demanda la societat entenent la capacitat de la ciència per donar-los solució sostenible a través de la implicació de tots els ciutadans.	2 %	**Completament**	11/12/2023

Criteris d'avaluació	*Importància*	*Grau d'assoliment*	
Geografia i història	**Ponderació:**	**Valoració:**	**Data valoració:**
- 1.1 Elaborar, expressar i presentar continguts propis en forma d'esquemes, taules informatives i altres formats mitjançant el desenvolupament d'estratègies de cerca, selecció i tractament d'informació relatives a processos i esdeveniments rellevants del present i del passat.	8 %	**Majoritàriament**	09/12/2023

- 1.2 Desenvolupar i argumentar sobre temes i esdeveniments de la Prehistòria, l'Edat Antiga, l'Edat mitjana i l'Edat Moderna, localitzant i analitzant de manera crítica fonts primàries i secundàries com a proves històriques.	8 %	**Majoritàriament**	09/12/2023
- 2.1 Identificar, valorar i mostrar interès pels principals problemes que afecten la societat, adoptant una posició crítica i proactiva cap a aquests.	4 %	**Majoritàriament**	09/12/2023
- 2.2 Argumentar de manera crítica sobre problemes d'actualitat a través de coneixements geogràfics i històrics, contrastant i valorant fonts diverses.	4 %	**Majoritàriament**	09/12/2023
- 2.3 Incorporar i utilitzar adequadament termes, conceptes i esdeveniments relacionats amb la geografia, la història i altres disciplines de les ciències socials, a través d'intervencions orals, textos escrits i altres productes, mostrant plantejaments originals i propostes creatives.	4 %	**Majoritàriament**	09/12/2023
- 2.4 Elaborar judicis argumentats, respectant les opinions dels altres i enriquint el patrimoni comú en el context del món actual, els seus reptes i els seus conflictes, des d'una perspectiva sistèmica i global.	4 %	**Majoritàriament**	09/12/2023
- 3.1 Adquirir i construir coneixement rellevant del món actual i de la història, a través de processos inductius, de la recerca i del treball per projectes, reptes o problemes, mitjançant l'elaboració de productes que reflecteixin la comprensió dels fenòmens i problemes abordats.	4 %		
- 3.2 Identificar els principals problemes, reptes i desafiaments als quals s'ha enfrontat la humanitat al llarg de la història, els canvis produïts, les seves causes i conseqüències, així com els que, en l'actualitat, hem de plantejar i resoldre entorn dels Objectius de Desenvolupament Sostenible.	4 %		
- 3.3 Representar adequadament informació geogràfica i històrica a través de diverses formes de representació gràfica, cartogràfica i visual.	4 %		
- 3.4 Utilitzar una seqüència cronològica a fi d'examinar la relació entre fets i processos en diferents períodes i llocs històrics (simultaneïtat i durada), utilitzant termes i conceptes apropiats.	4 %		
- 4.2 Valorar el grau de sostenibilitat i d'equilibri dels diferents espais i des de diferents escales i analitzar la seva transformació i degradació a través del temps per l'acció humana en l'explotació dels recursos, la seva relació amb l'evolució de la població i les estratègies desenvolupades per al seu control i domini i els conflictes que ha provocat.	4 %		
- 4.3 Argumentar la necessitat d'accions de defensa, protecció, conservació i millora de l'entorn (natural, rural i urbà) a través de propostes i iniciatives que reflecteixin compromisos i conductes en favor de la sostenibilitat i del repartiment just i solidari dels recursos.	4 %		
- 5.1 Identificar, interpretar i analitzar els mecanismes que han regulat la convivència i la vida en comú al llarg de la història, des de l'origen de la societat a les diferents civilitzacions que s'han anat succeint, assenyalant els principals models d'organització social i política que s'han gestat.	4 %	**Completament**	09/12/2023
- 5.2 Assenyalar i explicar aquelles experiències històriques més destacables, i anteriors a l'època contemporània, en les quals es va aconseguir establir sistemes polítics que van afavorir l'exercici de drets i llibertats dels individus i de la col·lectivitat, considerant-les com a antecedents de les posteriors conquestes democràtiques i referents històrics de les llibertats actuals.	2 %		
- 5.3 Mostrar actituds pacífiques i respectuoses i assumir les normes com a marc necessari per a la convivència, demostrant capacitat crítica i identificant i responent de manera assertiva davant les situacions d'injustícia i desigualtat.	2 %		
- 6.2 Reconèixer les desigualtats socials existents en èpoques passades i els mecanismes de dominació i control que s'han aplicat, identificant aquells col·lectius que s'han vist sotmesos i silenciats, destacant la presència de personatges femenins.	4 %	**Completament**	09/12/2023

- 6.3 Valorar la diversitat social i cultural, argumentant i intervenint en favor de la inclusió, així com rebutjant i actuant en contra de qualsevol actitud o comportament discriminatori o basat en estereotips.	2 %	
- 6.4 Argumentar i intervenir sobre la igualtat real d'homes i dones actuant en contra de qualsevol actitud i comportament discriminatori per raó de gènere.	2 %	
- 7.1 Relacionar les cultures i civilitzacions que s'han desenvolupat al llarg de la història antiga, medieval i moderna amb les diverses identitats col·lectives que s'han anat construint fins a l'actualitat, reflexionant sobre els múltiples significats que adopten i les seves aportacions a la cultura humana universal.	2 %	
- 7.2 Identificar l'origen històric de diferents identitats col·lectives que s'han desenvolupat a Espanya, interpretant l'ús que s'ha fet de les mateixes i mostrant una actitud de respecte cap als diferents sentits de pertinença, promovent la solidaritat i la cohesió social.	2 %	
- 7.3 Assenyalar els fonaments de la idea d'Europa a través de les diferents experiències històriques del passat i identificar el llegat històric, institucional, artístic i cultural com a patrimoni comú de la ciutadania europea.	2 %	
- 7.4 Valorar, protegir i conservar el patrimoni artístic, històric i cultural com a fonament de la identitat col·lectiva local, autonòmica, nacional, europea i universal, considerant-ho un bé per al gaudi recreatiu i cultural i un recurs per al desenvolupament dels pobles.	2 %	
- 8.1 Conèixer i interpretar els comportaments demogràfics de la població, els canvis que ha experimentat i els seus cicles, identificant i analitzant els principals problemes i reptes als quals ens enfrontem en el món, a Espanya i a les Illes Balears.	8 %	
- 8.3 Relacionar els canvis en els estils de vida tradicional i contrastar-los amb els que són saludables i sostenibles en l'entorn, a través de comportaments respectuosos amb la salut pròpia, amb la dels altres i amb altres éssers vius, prenent consciència de la importància de promoure el propi desenvolupament personal.	2 %	
- 9.1 Identificar i interpretar la connexió d'Espanya i les Illes Balears amb els grans processos històrics (de les èpoques antiga, medieval i moderna), valorant el que han suposat per a la seva evolució i assenyalant les aportacions dels seus habitants al llarg de la història.	8 %	
- 9.2 Interpretar des de la perspectiva del desenvolupament sostenible i la ciutadania global els principals desafiaments del món actual, expressant la importància d'implicar-se en la recerca de solucions i en la manera de concretar-los des de la seva capacitat d'acció, tant local com global, valorant la contribució de l'Estat, les seves institucions i les associacions civils en programes i missions dirigits per organismes nacionals i internacionals per a l'assoliment de la pau, la seguretat integral, la convivència social i la cooperació entre els pobles.	2 %	

Criteris d'avaluació	*Importància*	*Grau d'assoliment*	
Llengua castellana i literatura	**Ponderació:**	**Valoració:**	**Data valoració:**
- 2.1 Comprendre el sentit global, l'estructura, la informació més rellevant en funció de les necessitats comunicatives i la intenció de l'emissor en textos orals i multimodals senzills de diferents àmbits, analitzant la interacció entre els diferents codis.	4 %		
- 2.2 Valorar la forma i el contingut de textos orals i multimodals senzills, avaluant la seva qualitat, la seva fiabilitat i la idoneïtat del canal utilitzat, així com l'eficàcia dels procediments comunicatius emprats.	2 %		
- 3.1 Realitzar narracions i exposicions orals senzilles amb diferent grau de planificació sobre temes d'interès personal, social i educatiu ajustant-se a les convencions pròpies dels diversos gèneres discursius, amb fluïdesa, coherència, cohesió i correcció, emprant el registre adequat, en diferents suports i utilitzant de manera eficaç recursos verbals i no verbals.	5 %		

- 3.2 Participar en interaccions orals informals, en el treball en equip i en situacions orals formals de caràcter dialogat, de manera activa i adequada, amb actituds d'escolta activa i fent ús d'estratègies de cooperació conversacional i cortesia lingüística.	5 %		
- 4.1 Comprendre i interpretar el sentit global, l'estructura, la informació més rellevant i la intenció de l'emissor en textos escrits i multimodals senzills de diferents àmbits que responguin a diferents propòsits de lectura, realitzant les inferències necessàries.	10 %	**Majoritàriament**	11/12/2023
- 4.2 Valorar la forma i el contingut de textos senzills avaluant la seva qualitat, la seva fiabilitat i la idoneïtat del canal utilitzat, així com l'eficàcia dels procediments comunicatius emprats.	3 %	**Majoritàriament**	11/12/2023
- 5.1 Planificar la redacció de textos escrits i multimodals senzills, atesa la situació comunicativa, el destinatari, el propòsit i el canal; redactar esborranys i revisar-los amb ajuda del diàleg entre iguals i instruments de consulta, i presentar un text final coherent, cohesionat, correcte i amb el registre adequat.	10 %		
- 5.2 Incorporar procediments bàsics per enriquir els textos, atenent aspectes discursius, lingüístics i d'estil, amb precisió lèxica i correcció ortogràfica i gramatical.	5 %		
- 6.1 Localitzar, seleccionar i contrastar informació de manera guiada procedent de diferents fonts, calibrant la seva fiabilitat i pertinència en funció dels objectius de lectura; organitzar-la i integrar-la en esquemes propis, i reelaborar-la i comunicar-la de manera creativa adoptant un punt de vista crític i respectant els principis de propietat intel·lectual.	2 %		
- 6.2 Elaborar treballs de recerca de manera guiada en diferents suports sobre diversos temes d'interès acadèmic, personal o social a partir de la informació seleccionada.	2 %		
- 6.3 Adoptar hàbits d'ús crític, segur, sostenible i saludable de les tecnologies digitals en relació a la cerca i la comunicació de la informació.	2 %		
- 7.1 Triar i llegir textos a partir de preseleccions guiant-se pels propis gustos, interessos i necessitats i deixant constància del propi itinerari lector i de l'experiència de lectura.	10 %	**Completament**	11/12/2023
- 7.2 Compartir l'experiència de lectura en suports diversos relacionant el sentit de l'obra amb la pròpia experiència biogràfica i lectora.	5 %	**Completament**	11/12/2023
- 8.1 Explicar i argumentar, amb l'ajuda de pautes i models, la interpretació de les obres llegides a partir de l'anàlisi de les relacions internes dels seus elements constitutius amb el sentit de l'obra, atesa la configuració dels gèneres i subgèneres literaris.	5 %		
- 8.2 Establir de manera guiada vincles argumentats entre els textos llegits i altres textos escrits, orals o multimodals, així com amb altres manifestacions artístiques i culturals en funció de temes, tòpics, estructures, llenguatge i valors ètics i estètics, mostrant la implicació i la resposta personal del lector en la lectura.	3 %		
- 8.3 Crear textos personals o col·lectius amb intenció literària i consciència d'estil, en diferents suports i amb ajuda d'altres llenguatges artístics i audiovisuals, a partir de la lectura d'obres o fragments significatius en els quals s'emprin les convencions formals dels diversos gèneres i estils literaris.	8 %		
- 9.1 Revisar els textos propis de manera guiada i fer propostes de millora argumentant els canvis a partir de la reflexió metalingüística i interlingüística i amb un metallenguatge específic.	10 %	**Majoritàriament**	11/12/2023
- 9.2 Explicar i argumentar la interrelació entre el propòsit comunicatiu i les eleccions lingüístiques de l'emissor, així com els seus efectes en el receptor, utilitzant el coneixement explícit de la llengua i un metallenguatge específic.	5 %	**Majoritàriament**	11/12/2023

- 9.3 Formular generalitzacions sobre aspectes bàsics del funcionament de la llengua a partir de l'observació, la comparació i la transformació d'enunciats, així com de la formulació d'hipòtesis i la recerca de contraexemples utilitzant un metallenguatge específic i consultant de manera guiada diccionaris, manuals i gramàtiques.	2 %	**Majoritàriament**	11/12/2023
- 10.1 Identificar i bandejar els usos discriminatoris de la llengua, els abusos de poder a través de la paraula i els usos manipuladors del llenguatge a partir de la reflexió i l'anàlisi dels elements lingüístics, textuals i discursius utilitzats, així com dels elements no verbals que regeixen la comunicació entre les persones.	2 %		

Criteris d'avaluació	*Importància*	*Grau d'assoliment*	
Llengua catalana i literatura	**Ponderació:**	**Valoració:**	**Data valoració:**
- 1.2 Identificar prejudicis i estereotips lingüístics adoptant una actitud de respecte i valoració de la riquesa cultural i lingüística, a partir de l'observació de la diversitat lingüística de l'entorn.	4 %		
- 2.1 Comprendre el sentit global, l'estructura, la informació més rellevant en funció de les necessitats comunicatives i la intenció de l'emissor en textos orals i multimodals senzills de diferents àmbits, analitzant la interacció entre els diferents codis.	10 %		
- 2.2 Valorar la forma i el contingut de textos orals i multimodals senzills, avaluant la seva qualitat, la seva fiabilitat i idoneïtat del canal utilitzat, així com l'eficàcia dels procediments comunicatius emprats.	5 %		
- 3.1 Realitzar narracions i exposicions orals senzilles amb diferent grau de planificació sobre temes d'interès personal, social i educatiu ajustant-se a les convencions pròpies dels diversos gèneres discursius, amb fluïdesa, coherència, cohesió i correcció, tot emprant el registre adequat, en diferents suports i utilitzant de manera eficaç recursos verbals i no verbals.	10 %		
- 3.2 Participar en interaccions orals informals, en el treball en equip i en situacions orals formals de caràcter dialogat de forma activa i adequada, amb actituds d'escolta activa i fent ús d'estratègies de cooperació conversacional i cortesia lingüística.	5 %	**Completament**	07/12/2023
- 4.1 Comprendre i interpretar el sentit global, l'estructura, la informació més rellevant i la intenció de l'emissor en textos escrits i multimodals senzills de diferents àmbits que responguin a diferents propòsits de lectura, realitzant les inferències necessàries.	10 %	**Poc**	07/12/2023
- 4.2 Valorar la forma i el contingut de textos senzills avaluant la seva qualitat, la seva fiabilitat i idoneïtat del canal utilitzat, així com l'eficàcia dels procediments comunicatius emprats.	5 %		
- 5.1 Planificar la redacció de textos escrits i multimodals senzills, atesa la situació comunicativa, el destinatari, el propòsit i el canal; redactar esborranys i revisar-los amb ajuda del diàleg entre iguals i instruments de consulta, i presentar un text final coherent, cohesionat, correcte i amb el registre adequat.	5 %		
- 5.2 Incorporar procediments bàsics per tal d'enriquir els textos, atenent aspectes discursius, lingüístics i d'estil, amb precisió lèxica i correcció ortogràfica i gramatical.	10 %		
- 6.1 Localitzar, seleccionar i contrastar informació de manera guiada procedent de diferents fonts, calibrant la seva fiabilitat i pertinència en funció dels objectius de lectura; organitzar-la i integrar-la en esquemes propis, i reelaborar-la, comunicar-la de manera creativa i adoptant un punt de vista crític i respectant els principis de propietat intel·lectual.	5 %		

- 6.2 Elaborar treballs de recerca de manera guiada en diferents suports sobre diversos temes d'interès acadèmic, personal o social a partir de la informació seleccionada.	5 %
- 8.1 Explicar i argumentar, amb l'ajuda de pautes i models, la interpretació de les obres llegides a partir de l'anàlisi de les relacions internes dels seus elements constitutius amb el sentit de l'obra, atesa la configuració dels gèneres i subgèneres literaris.	5 %
- 8.2 Establir de manera guiada vincles argumentats entre els textos llegits i altres textos escrits, orals o multimodals, així com altres manifestacions artístiques i culturals en funció de temes, tòpics, estructures, llenguatge i valors ètics i estètics, mostrant la implicació i la resposta personal del lector en la lectura.	5 %
- 8.3 Crear textos personals o col·lectius amb intenció literària i consciència d'estil, en diferents suports i amb ajuda d'altres llenguatges artístics i audiovisuals, a partir de la lectura d'obres o fragments significatius en els quals s'emprin les convencions formals dels diversos gèneres i estils literaris.	3 %
- 9.1 Revisar els textos propis de manera guiada i fer propostes de millora argumentant els canvis a partir de la reflexió metalingüística i interlingüística i amb un metallenguatge específic.	7 %
- 9.2 Explicar i argumentar la interrelació entre el propòsit comunicatiu i les eleccions lingüístiques de l'emissor, així com els seus efectes en el receptor, utilitzant el coneixement explícit de la llengua i un metallenguatge específic.	6 %

Criteris d'avaluació	*Importància*	*Grau d'assoliment*	
Matemàtiques	**Ponderació:**	**Valoració:**	**Data valoració:**
- 1.2 Aplicar eines i estratègies apropiades que contribueixin a la resolució de problemes.	15 %	Suficientment	11/12/2023
- 2.2 Comprovar la validesa de les solucions d'un problema i la seva coherència en el context plantejat, avaluant el seu abast i repercussió des de diferents perspectives (de gènere, de sostenibilitat, de consum responsable, etc.).	10 %	Suficientment	11/12/2023
- 3.2 Plantejar variants d'un problema donat modificant alguna de les seves dades o alguna condició del problema	10 %		
- 4.2 Modelitzar situacions i resoldre problemes de forma eficaç interpretant i modificant algorismes.	15 %	Suficientment	11/12/2023
- 5.2 Realitzar connexions entre diferents processos matemàtics aplicant coneixements i experiències prèvies.	10 %	**Suficientment**	11/12/2023
- 6.2 Identificar connexions coherents entre les matemàtiques i altres matèries resolent problemes contextualitzats.	10 %	**Suficientment**	11/12/2023
- 7.2 Elaborar representacions matemàtiques que ajudin en la cerca d'estratègies de resolució d'una situació problematitzada.	10 %		
- 8.2 Reconèixer i emprar el llenguatge matemàtic present en la vida quotidiana comunicant-lo amb precisió i rigor.	10 %	**Suficientment**	11/12/2023
- 9.2 Mostrar una actitud positiva i perseverant, acceptant la crítica raonada en fer front a les diferents situacions d'aprenentatge de les matemàtiques.	5 %	**Completament**	11/12/2023
- 10.2 Participar en el repartiment de tasques que hagin de desenvolupar-se en equip, aportant valor, afavorint la inclusió, l'escolta activa, assumint el rol assignat i responsabilitzant-se de la pròpia contribució a l'equip.	5 %	**Completament**	11/12/2023

Criteris d'avaluació	*Importància*	*Grau d'assoliment*	
Primera llengua estrangera - Anglès	**Ponderació:**	**Valoració:**	**Data valoració:**
- 1.1 Interpretar i analitzar el sentit global i la informació específica i explícita de textos orals, escrits i multimodals breus i senzills sobre temes freqüents i quotidians, de rellevància personal i pròxims a l'experiència dels alumnes, propis dels àmbits de les relacions interpersonals, de l'aprenentatge, dels mitjans de comunicació i de la ficció expressats de manera clara i en la llengua estàndard a través de diversos suports.	18 %	**Completament**	11/12/2023
- 1.2 Seleccionar, organitzar i aplicar de forma guiada les estratègies i coneixements més adequats en situacions comunicatives quotidianes per comprendre el sentit general, la informació essencial i els detalls més rellevants dels textos; interpretar elements no verbals; i cercar i seleccionar informació.	18 %	**Completament**	11/12/2023
- 2.1 Expressar oralment textos breus, senzills, estructurats, comprensibles i adequats a la situació comunicativa sobre assumptes quotidians i freqüents, de rellevància per als alumnes, amb la finalitat de descriure, narrar i informar sobre temes concrets, en diferents suports, utilitzant de forma guiada recursos verbals i no verbals, així com estratègies de planificació i control de la producció.	4 %	**Completament**	11/12/2023
- 2.2 Organitzar i redactar textos breus i comprensibles amb claredat, coherència, cohesió i adequació a la situació comunicativa proposada, seguint pautes establertes, a través d'eines analògiques i digitals, sobre assumptes quotidians i freqüents de rellevància per als alumnes i pròxims a la seva experiència.	9 %	**Completament**	04/12/2023
- 2.3 Seleccionar, organitzar i aplicar de forma guiada coneixements i estratègies per planificar, produir i revisar textos comprensibles, coherents i adequats a les intencions comunicatives, a les característiques contextuals i a la tipologia textual, usant amb ajuda els recursos físics o digitals més adequats en funció de la tasca i les necessitats de cada moment, tenint en compte la persona a qui va dirigit el text.	9 %	**Completament**	11/12/2023
- 3.1 Planificar i participar en situacions interactives breus i senzilles sobre temes quotidians, de rellevància personal i pròxims a l'experiència dels alumnes, a través de diversos suports basant-se en recursos com ara la repetició, el ritme pausat o el llenguatge no verbal, i mostrant empatia i respecte per la cortesia lingüística i l'etiqueta digital, així com per les diferents necessitats, idees, inquietuds, iniciatives i motivacions dels interlocutors.	4 %	**Completament**	11/12/2023
- 3.2 Seleccionar, organitzar i utilitzar, de forma guiada i en entorns pròxims, estratègies adequades per iniciar, mantenir i acabar la comunicació, prendre i cedir la paraula, sol·licitar i formular aclariments i explicacions.	4 %	**Completament**	11/12/2023
- 4.1 Inferir i explicar textos, conceptes i comunicacions breus i senzilles en situacions en les quals atendre la diversitat, mostrant respecte i empatia pels interlocutors i per les llengües emprades, i interès per participar en la solució de problemes d'intercomprensió i d'enteniment en el seu entorn pròxim, basant-se en diversos recursos i suports.	4 %	**Completament**	11/12/2023
- 4.2 Aplicar, de forma guiada, estratègies que ajudin a crear ponts i facilitin la comprensió i producció d'informació i la comunicació, adequades a les intencions comunicatives, usant recursos i suports físics o digitals en funció de les necessitats de cada moment.	2 %	**Completament**	11/12/2023
- 5.1 Comparar i contrastar les semblances i diferències entre diferents llengües reflexionant de manera progressivament autònoma sobre el seu funcionament.	9 %	**Majoritàriament**	11/12/2023

- 5.2 Utilitzar i diferenciar els coneixements i estratègies de millora de la capacitat de comunicar i d'aprendre la llengua estrangera amb el reforç d'altres participants i de suports analògics i digitals.	9 %	**Majoritàriament**	11/12/2023
- 5.3 Identificar i registrar, seguint models, els progressos i dificultats d'aprenentatge de la llengua estrangera, seleccionant de forma guiada les estratègies més eficaces per superar aquestes dificultats i progressar en el seu aprenentatge, realitzant activitats d'autoavaluació i coavaluació, com les propostes en el Portfoli Europeu de les Llengües (PEL) o en un diari d'aprenentatge, fent aquests progressos i dificultats explícits i compartint-los.	3 %	**Completament**	11/12/2023
- 6.1 Actuar de manera empàtica i respectuosa en situacions interculturals construint vincles entre les diferents llengües i cultures i rebutjant qualsevol tipus de discriminació, prejudici i estereotip en contextos comunicatius quotidians.	3 %	**Completament**	11/12/2023
- 6.2 Acceptar i adequar-se a la diversitat lingüística, cultural i artística pròpia de països on es parla la llengua estrangera com a font d'enriquiment personal, mostrant interès per compartir elements culturals i lingüístics que fomentin la sostenibilitat i la democràcia.	2 %	**Completament**	11/12/2023
- 6.3 Aplicar, de forma guiada, estratègies per explicar i apreciar la diversitat lingüística, cultural i artística, atenent valors ecosocials i democràtics i respectant els principis de justícia, equitat i igualtat.	2 %	**Completament**	11/12/2023

Criteris d'avaluació	*Importància*	*Grau d'assoliment*	
Segona llengua estrangera - Alemany	**Ponderació:**	**Valoració:**	**Data valoració:**
- 1.1 Interpretar i analitzar el sentit global i la informació específica i explícita de textos orals, escrits i multimodals breus i senzills sobre temes freqüents i quotidians, de rellevància personal i pròxims a l'experiència dels alumnes, propis dels àmbits de les relacions interpersonals, de l'aprenentatge, dels mitjans de comunicació i de la ficció expressats de manera clara i en la llengua estàndard a través de diversos suports.	18 %	**Majoritàriament**	11/12/2023
- 1.2 Seleccionar, organitzar i aplicar de forma guiada les estratègies i coneixements més adequats en situacions comunicatives quotidianes per comprendre el sentit general, la informació essencial i els detalls més rellevants dels textos; interpretar elements no verbals; i cercar i seleccionar informació.	18 %	**Majoritàriament**	11/12/2023
- 2.1 Expressar oralment textos breus, senzills, estructurats, comprensibles i adequats a la situació comunicativa sobre assumptes quotidians i freqüents, de rellevància per als alumnes, amb la finalitat de descriure, narrar i informar sobre temes concrets, en diferents suports, utilitzant de forma guiada recursos verbals i no verbals, així com estratègies de planificació i control de la producció.	4 %	**Completament**	11/12/2023
- 2.2 Organitzar i redactar textos breus i comprensibles amb claredat, coherència, cohesió i adequació a la situació comunicativa proposada, seguint pautes establertes, a través d'eines analògiques i digitals, sobre assumptes quotidians i freqüents de rellevància per als alumnes i pròxims a la seva experiència.	9 %	**Majoritàriament**	11/12/2023
- 2.3 Seleccionar, organitzar i aplicar de forma guiada coneixements i estratègies per planificar, produir i revisar textos comprensibles, coherents i adequats a les intencions comunicatives, a les característiques contextuals i a la tipologia textual, usant amb ajuda els recursos físics o digitals més adequats en funció de la tasca i les necessitats de cada moment, tenint en compte la persona a qui va dirigit el text.	9 %	**Majoritàriament**	11/12/2023

- 3.1 Planificar i participar en situacions interactives breus i senzilles sobre temes quotidians, de rellevància personal i pròxims a l'experiència dels alumnes, a través de diversos suports basant-se en recursos com ara la repetició, el ritme pausat o el llenguatge no verbal, i mostrant empatia i respecte per la cortesia lingüística i l'etiqueta digital, així com per les diferents necessitats, idees, inquietuds, iniciatives i motivacions dels interlocutors.	4 %	**Completament**	11/12/2023
- 3.2 Seleccionar, organitzar i utilitzar, de forma guiada i en entorns pròxims, estratègies adequades per iniciar, mantenir i acabar la comunicació, prendre i cedir la paraula, sol·licitar i formular aclariments i explicacions.	4 %	**Completament**	11/12/2023
- 4.1 Inferir i explicar textos, conceptes i comunicacions breus i senzilles en situacions en les quals atendre la diversitat, mostrant respecte i empatia pels interlocutors i per les llengües emprades, i interès per participar en la solució de problemes d'intercomprensió i d'enteniment en el seu entorn pròxim, basant-se en diversos recursos i suports.	4 %	**Majoritàriament**	11/12/2023
- 4.2 Aplicar, de forma guiada, estratègies que ajudin a crear ponts i facilitin la comprensió i producció d'informació i la comunicació, adequades a les intencions comunicatives, usant recursos i suports físics o digitals en funció de les necessitats de cada moment.	2 %	**Majoritàriament**	11/12/2023
- 5.1 Comparar i contrastar les semblances i diferències entre diferents llengües reflexionant de manera progressivament autònoma sobre el seu funcionament.	9 %	**Completament**	11/12/2023
- 5.2 Utilitzar i diferenciar els coneixements i estratègies de millora de la capacitat de comunicar i d'aprendre la llengua estrangera amb el reforç d'altres participants i de suports analògics i digitals.	9 %	**Completament**	11/12/2023
- 5.3 Identificar i registrar, seguint models, els progressos i dificultats d'aprenentatge de la llengua estrangera, seleccionant de forma guiada les estratègies més eficaces per superar aquestes dificultats i progressar en el seu aprenentatge, realitzant activitats d'autoavaluació i coavaluació, com les propostes en el Portfoli Europeu de les Llengües (PEL) o en un diari d'aprenentatge, fent aquests progressos i dificultats explícits i compartint-los.	3 %	**Majoritàriament**	11/12/2023
- 6.1 Actuar de manera empàtica i respectuosa en situacions interculturals construint vincles entre les diferents llengües i cultures i rebutjant qualsevol tipus de discriminació, prejudici i estereotip en contextos comunicatius quotidians.	3 %	**Majoritàriament**	11/12/2023
- 6.2 Acceptar i adequar-se a la diversitat lingüística, cultural i artística pròpia de països on es parla la llengua estrangera com a font d'enriquiment personal, mostrant interès per compartir elements culturals i lingüístics que fomentin la sostenibilitat i la democràcia.	2 %	**Majoritàriament**	11/12/2023
- 6.3 Aplicar, de forma guiada, estratègies per explicar i apreciar la diversitat lingüística, cultural i artística, atenent valors ecosocials i democràtics i respectant els principis de justícia, equitat i igualtat.	2 %	**Majoritàriament**	11/12/2023

Criteris d'avaluació	*Importància*	*Grau d'assoliment*	
Tecnologia i digitalització	**Ponderació:**	**Valoració:**	**Data valoració:**
- 1.1 Definir problemes o necessitats plantejades, tot cercant i contrastant informació procedent de diferents fonts de manera crítica i segura, avaluant la seva fiabilitat i pertinència.	10 %		
- 1.3 Adoptar mesures preventives per la protecció dels dispositius, les dades i la salut personal, tot identificant problemes i riscos relacionats amb l'ús de la tecnologia i analitzant-los èticament i crítica.	3 %		
- 2.1 Idear i dissenyar solucions eficaces, innovadores i sostenibles a problemes definits, aplicant conceptes, tècniques i procediments interdisciplinaris, així com criteris de sostenibilitat amb actitud emprenedora, perseverant i creativa.	15 %	**Completament**	31/10/2023
- 2.2 Seleccionar, planificar i organitzar els materials i eines, així com les tasques necessàries per a la construcció d'una solució a un problema plantejat, treballant individualment o en grup de manera cooperativa i col·laborativa.	15 %	**Majoritàriament**	16/11/2023
- 3.1 Fabricar objectes o models mitjançant la manipulació i conformació de materials, emprant eines i màquines adequades, aplicant els fonaments d'estructures, mecanismes, electricitat i electrònica i respectant les normes de seguretat i salut que s'hi apliquin.	20 %		
- 4.1 Representar i comunicar el procés de creació d'un producte des del seu disseny fins a la seva difusió, elaborant documentació tècnica i gràfica amb l'ajuda d'eines digitals, emprant els formats i el vocabulari tècnic adequats, de manera col·laborativa, tant presencialment com en remot.	15 %	**Majoritàriament**	03/12/2023
- 6.1 Fer servir de forma eficient i segura els dispositius digitals d'ús quotidià en la resolució de problemes senzills, analitzant els components i els sistemes de comunicació, coneixent els riscos i adoptant mesures de seguretat per a la protecció de dades i equips.	3 %		
- 6.2 Crear continguts, elaborar materials i difondre'ls en diferents plataformes, configurant correctament les eines digitals habituals de l'entorn d'aprenentatge, ajustant-les a les seves necessitats i respectant els drets d'autor i l'etiqueta digital.	11 %	**Majoritàriament**	09/12/2023
- 6.3 Organitzar la informació de manera estructurada, aplicant tècniques d'emmagatzematge segur.	3 %		
- 7.1 Reconèixer la influència de l'activitat tecnològica en la societat i en la sostenibilitat ambiental al llarg de la seva història, identificant les seves aportacions i repercussions i valorant la seva importància per al desenvolupament sostenible.	5 %		

4.3.15. REFLEXIONES SOBRE LA NECESIDAD DE CAMBIO EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN COMO RESPUESTA AL ENFOQUE COMPETENCIAL E INCLUSIVO DE LA LOMLOE. Aproximación al contexto legal en la comunidad valenciana hacia una evaluación cualitativa

Sonia Ibáñez Abad y Elena Ortiz Ballester,
Inspectoras de Educación en la Comunidad Valenciana

La Comunidad Valenciana publicó los Decretos de currículo para cada una de las etapas educativas en agosto de 2022. El Consell fue publicando las correspondientes normativas curriculares comenzando por la etapa de infantil, Decreto 100/2022 el 29 de julio, basado en el Real Decreto 95/2022. Este decreto consta de un preámbulo, dos títulos (dividido el segundo en cuatro capítulos), dos disposiciones adicionales, una disposición derogatoria y tres disposiciones finales. El texto tiene un total de treinta artículos. Además, consta de seis anexos: el anexo I, que recoge las competencias clave en la etapa de Educación Infantil; el anexo II, que contiene las áreas de la Educación Infantil, el anexo III, que especifica las situaciones de aprendizaje, el anexo IV que establece el modelo de la ficha de datos básicos, el anexo V que fija el modelo del resumen de escolarización y el anexo VI que establece el modelo global individualizado final de ciclo o etapa.

A continuación, se publicó el Decreto 106/2022 el 5 de agosto, basado en el Real Decreto 157/2022 dando respuesta a nuevas exigencias sociales, desde una visión optimista de la infancia y entendiendo la escuela como el primer contexto de participación y relaciones sociales. Este decreto consta de un preámbulo; tres títulos, dividido el segundo de estos en cinco capítulos y el tercero, en cinco capítulos; cinco disposiciones adicionales; una disposición transitoria; una disposición derogatoria y tres disposiciones finales. El texto tiene un total de 49 artículos. Además, consta de doce anexos: el anexo I, que recoge las competencias clave de la etapa de Educación Primaria; el anexo II, el perfil de salida de la educación básica; el anexo III, que regula el currículo de la etapa; el anexo IV, que recoge la distribución horaria; el anexo V, que describe el informe de evaluación; el anexo VI, que recoge las actas de evaluación; el anexo VII, el modelo de informe individualizado sobre el grado de adquisición de las competencias del primer ciclo; el anexo VIII, el modelo de informe individualizado sobre el grado de adquisición de las competencias del segundo ciclo; el anexo IX, el modelo de informe individualizado de final de etapa; el anexo X, el modelo de informe personal por traslado; el anexo XI, que recoge el expediente académico, y el anexo XII, que recoge el historial académico.

El Decreto 107/2022 que corresponde también al 5 de agosto y basado en el Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo, viene a dar respuesta al enfoque competencial del aprendizaje, autónomo, significativo y reflexivo. Este decreto consta de un preámbulo, 4 títulos, capítulos y 50 artículos. Así mismo, consta de 8 disposiciones adicionales, 3 disposiciones transitorias, una única disposición derogatoria y 3 disposiciones finales. Además, consta de 20 anexos: el anexo I, que recoge las competencias clave; el anexo II, el perfil de salida de la educación básica; el anexo III, que fija el currículo de las materias comunes y de opción; el anexo IV, que fija el currículo de las materias optativas; el anexo V, que describe la distribución horaria de la etapa; el anexo VI, que describe la distribución horaria de los programas de diversificación curricular; el anexo VII, que recoge el modelo de informe de idoneidad del Programa de diversificación curricular de 3.er curso; el anexo VIII, que recoge el informe anterior para el 4.º curso; el anexo IX, que recoge el informe de idoneidad del Programa de aula compartida; el anexo X, que recoge el informe de evaluación; el anexo XI, que recoge la certificación oficial de nivel de adquisición de competencias de la educación secundaria obligatoria; el anexo XII, las actas de evaluación; el anexo XIII, el expediente académico; el anexo XIV, el historial académico; el anexo XV, el modelo de consejo orientador para 2.º curso; el anexo XVI, el modelo de consejo orientador para 4.º curso; el anexo XVII, el modelo de consejo orientador para los ciclos formativos de grado básico; el anexo XVIII, con el modelo de informe per-

sonal por traslado y los dos últimos, que están relacionados con la formación de personas adultas; el anexo XIX, de actas de evaluación final del 1.º y 2.º nivel del ciclo II, y el anexo XX, que recoge el certificado de obtención del título de graduado o graduada en educación secundaria obligatoria.

Por último, el Decreto 108/2022 de la misma fecha y basado en el Real Decreto 243/2022 continúa contextualizando el trabajo competencial en la etapa postobligatoria. Este decreto consta de 1 preámbulo, 4 títulos, capítulos y 60 artículos. Así mismo, consta de 8 disposiciones adicionales, 3 disposiciones transitorias, 1 única disposición derogatoria y 3 disposiciones finales. Además, consta de 12 anexos: el anexo I, que recoge las competencias clave; el anexo II, que fija el currículo de las materias comunes y de modalidad; el anexo III, que fija el currículo de las materias optativas; el anexo IV, que describe la distribución horaria de la etapa; el anexo V, que describe la distribución horaria del bachillerato por bloques en 3 cursos académicos; el anexo VI, que establece la continuidad entre las materias de bachillerato; el anexo VII, los informes de evaluación; el anexo VIII, las actas de evaluación; el anexo IX, el expediente académico; el anexo X, el historial académico; el anexo XI, el modelo de informe personal por traslado, y el anexo XII, la distribución de las horas lectivas de bachillerato en régimen de adultos, nocturno y a distancia.

En lo referente a los pilares que sustentan las oportunidades que abren los nuevos decretos de currículo, se destacan los siguientes:

a) El enfoque del sistema educativo que reconoce el interés superior del menor y los derechos de la infancia entre los principios rectores del sistema según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del niño de las Naciones Unidas en 1989 y posteriormente la Ley 26/2018 de 21 de diciembre de derechos y garantías de la infancia y la adolescencia.
b) La mirada del aprendizaje competencial, incorporando ocho competencias clave en el Perfil de Salida que plantea la nueva legislación en materia curricular. Este planteamiento no deja de ser la adaptación al sistema educativo español de las Recomendaciones del Consejo de la Unión Europea. La necesidad de que el sistema educativo de respuesta a cambios sociales, ecológicos y tecnológicos, basados en los principios de los derechos humanos, la justicia social, la dignidad humana y la diversidad cultural, entre otros ha llevado a la propia UNESCO a publicar informes desde 1971 como el ya conocido Aprender a Ser: la educación del futuro de la UNESCO hasta el último informe en 2021 Reimaginando juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación, con prefacio de la Dra. General de la UNESCO Sra. Audrey Azoulay. Incluye nueve capitulos con aspectos interesantes que reflexionan sobre el papel de la tecnología, y sobre todo se destaca el capítulo 6: Proteger y transformar las escuelas reforzando el desarrollo profesional docente y los principios del diálogo y la acción.
c) En los informes se recoge un enfoque del aprendizaje desde la perspectiva de las competencias clave, conectado con los principales desafíos y retos del siglo XXI.
d) Las pautas del diseño universal del aprendizaje (DUA) cómo planteamiento de métodos de enseñanza que minimicen las barreras en el proceso de aprendizaje, apoyado en evidencias neurocientíficas y aprovechando las potencialidades de los medios digitales.
e) Las estrategias y directrices europeas tienen su lugar estratégico en la nueva Ley de Educación LOMLOE. Las programaciones de aula deben incluir diferentes vectores estratégicos, siendo el primero el de las competencias clave, el enfoque del currículo de la perspectiva de género, el enfoque de la escuela como espacio de seguridad y bienestar emocional, el paradigma de ciudadanía democrática y consciencia global, entre otros. Se han desarrollado marcos europeos como el de Competencia Verde GREENCOMP y que incluye las metas de los diferentes Objetivos de Desarro-

llo Sostenible (ODS). De hecho, los planes de estudio hacen hincapié en un aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinar que ayude a acceder a conocimientos y a producirlos y también desarrollar capacidad para criticarlos y aplicarlos. La iniciativa de la BauHaus Europea, se convierte en un llamamiento a pensar cómo deben ser los espacios en los que se desarrolla nuestra vida atendiendo a la cultura de cada lugar y reforzando vínculos que unen a los distintos países: cultura del entorno construido.

f) Un perfil de salida como respuesta a la unificación de criterios, principios y fines en la evaluación al completar cada una de las etapas. El concepto de evaluación formativa adquiere fortaleza, se sitúa como piedra angular de la transformación educativa: si cambia el modelo de evaluación, se transforma el proceso de enseñanza-aprendizaje. Toda decisión curricular, cualquier práctica en el aula se cimienta ahora y se alza sobre el Perfil de Salida, por lo que este se convierte en el referente último del desempeño competencial en el proceso de evaluación.

El nuevo marco curricular en la Comunidad Valenciana se convierte en una oportunidad única para transformar miradas educativas: metodologías, procesos de evaluación, herramientas, estrategias, recursos, enfoques, todo bajo el paradigma inclusivo, de protección de la infancia y la adolescencia, dando respuesta a retos del siglo XXI y favoreciendo el aprendizaje permanente, el progreso y el éxito de los alumnos y las alumnas.

El proyecto educativo de centro (PEC) se ha convertido en el eje vertebrador de la autonomía de los centros, para impulsar el ejercicio de la autonomía pedagógica y organizativa por parte de los centros educativos y de este modo desarrollar la mejor respuesta educativa al conjunto de la comunidad educativa y, especialmente, a su alumnado; reduciendo tareas administrativas de índole burocrática que no tienen un impacto positivo en el funcionamiento del centro ni en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y homogeneizando y simplificando el contenido y los criterios de elaboración, aprobación, seguimiento y evaluación de los documentos institucionales del centro.

La Resolución que se publica anualmente y contiene las instrucciones de la organización y funcionamiento de inicio del curso 2023-2024 establece un tiempo para ir adecuando las concreciones curriculares y las propuestas pedagógicas de los cursos pares y también para finalizar y revisar las concreciones curriculares elaboradas durante el curso 2022-2023 que corresponden a los cursos impares. Las mismas indicaciones se establecen con respecto a las propuestas pedagógicas y programaciones de aula. La misma Resolución proporciona un esquema básico de la propuesta pedagógica y de la programación de aula para cada una de las etapas.

A través de diferentes planes y programas tales como el Plan Anual de Formación, programas de innovación educativa, PROA+, proyectos diseñados por la propia Consellería de Educación de la Comunidad Valenciana como Escolarts, Resistencias Artísticas, Coeducacentres, Flabiol, etc, el fortalecimiento de las relaciones y coordinaciones con otras instituciones tanto públicas como privadas y mejorando las relaciones y el nivel de participación de toda la comunidad educativa, es posible diseñar la línea pedagógica del centro desde un doble enfoque, competencial e inclusivo. La línea pedagógica que establecen los Decretos valencianos surge de una reflexión previa conjunta y consensuada que se refleja en el Proyecto de Centro e incluye decisiones sobre situaciones de aprendizaje, actividades complementarias, extraescolares, servicios complementarios, planes de actuación para la mejora, uso y formación en metodologías activa y sobre todo destacar que parte del diseño del Perfil de Salida.

A continuación, ofrecemos una versión más específica y concreta sobre la visión de la evaluación formativa que ofrece cada Decreto de currículo de cada etapa educativa en la Comunidad Valenciana.

La evaluación en Educación Infantil desde la publicación del Decreto 100/2022 del Consell que establece la ordenación i el currículum de Educación Infantil

El capítulo IV del Título II se dedica íntegramente a la evaluación. En la etapa de Educación Infantil se consolida el modelo de evaluación global y continua, entendiendo que ha de considerarse como una parte integrada de todos los momentos de enseñanza-aprendizaje y no como un registro o toma de decisiones al final de cada trimestre. **La observación y la documentación pedagógica** constituyen dos de las estrategias de la evaluación continua de esta etapa.

Se añaden características que ha de ser **cualitativa y positiva:** cualitativa porque explica la evolución de los niños y niñas sin valorar los resultados ni otorgar calificaciones; y positiva, puesto que tiene que centrarse en reconocer los procesos individuales y capacidades de cada niña o niño, y no en sus limitaciones.

Para cumplir con la función formativa de la evaluación, la recogida de la información ha de permitir:

a) Conocer y entender cómo se desarrollan y aprenden los niños y niñas.
b) Saber en qué momento del proceso de desarrollo y aprendizaje se encuentra cada niño o niña para comprender y dar respuesta en sus necesidades, intereses, motivaciones y facilitar el máximo desarrollo de sus capacidades.
c) Reflexionar sobre la propia práctica educativa para valorarla y poder ajustarla o mejorarla.

Así pues, se determina que la observación y la documentación pedagógica han de ser las herramientas básicas para promover la reflexión previa a la evaluación. Y nos permitirán a:

a) Mostrar algún aspecto de la vida en la escuela de los niños y niñas que ayude a entender la línea pedagógica del centro o también, alguna característica propia de la cultura de la infancia.
b) Hacer visible algún proceso de aprendizaje que se ha llevado a cabo de manera colectiva o individual.
c) Ser una herramienta de estudio para la revisión y la mejora continua de la práctica docente.

Para dar traslado a las familias de toda la información recogida, se establece la cumplimentación de informes de aprendizaje personalizados, con el objeto de explicar la individualidad del niño o la niña y el proceso de desarrollo que ha vivido en la escuela en el momento concreto de la emisión.

Se detalla que el mensaje ha de ser claro para la familia y para el niño o niña: constituir un relato descriptivo, contextualizado y que muestre su desarrollo global desde sus múltiples capacidades, dejando clara la posibilidad real de una evolución.

Para llevar a cabo esta tarea se da autonomía a los centros educativos para que los equipos educativos **establezcan su propio informe** para cada uno de los cursos. Aunque la premisa es que cada tutor/a elabora un informe de aprendizaje personalizado y único para cada niño o niña a partir del modelo acordado por el equipo educativo. Se tiene que redactar siempre con expresiones que no etiqueten al niño o la niña, y que valoren los aspectos relacionados con su individualidad que se quieren subrayar: progresos, esfuerzos, dificultades superadas, potencialidades, su relación con otros niños y niñas, las personas adultas y el espacio. Además, en estos informes se pueden utilizar otros lenguajes, aparte del lenguaje verbal, que ayuden a comunicar la información y a interpretarla.

Las informaciones que se ofrezcan tienen que estar siempre sustentadas en las observaciones y los registros previamente obtenidos y sobre los que se ha reflexionado de manera individual y colectiva en las sesiones del equipo educativo.

Así es como los equipos docentes de Educación Infantil han encontrado en el marco legal lo que ya se venía desarrollando pero dándole sistematicidad y flexibilidad, ya que se da la competencia para que se puedan elegir en cada centro si son 2 o 3 los infomes cualitativos a realizar. Y estos se elaboran de forma creativa pudiendo incluir fotografías y producciones como dibujos realizados por el propio alumnado.

La transformación del proceso de evaluación en Educación Primaria desde la publicación del Decreto 106/2022 de 5 de agosto del Consell que establece la ordenación de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana

El título III se dedica íntegramente a la evaluación y promoción. En la etapa de Educación Primaria, la evaluación es continua, global y formativa, teniendo en cuenta el progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje. La evaluación es entendida como una herramienta de estudio para la revisión y mejora continua de la práctica docente. Asimismo, la evaluación se enmarca en la historia escolar del alumnado y la tiene en cuenta, así como tienen en consideración los elementos del contexto escolar, familiar y social que intervienen o pudieran incluir. Los objetivos de la evaluación incluyen el hecho de obtener información sobre cómo aprende el alumnado, identificar sus necesidades, eliminar sus barreras, valorar sus progresos, organizar la respuesta educativa y promover el interés para mejorar su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, el Decreto resalta tres valores: participación, cooperación e inclusión. De hecho, se regula la atención a las diferencias individuales en la evaluación permitiendo adaptaciones de los procesos asociados a la evaluación a las circunstancias del alumnado con necesidad de apoyo educativo y estas adaptaciones no podrán suponer aminorar las calificaciones obtenidas.

El Decreto distingue entre los diferentes ciclos de la etapa de la educación primaria en cuanto al uso de herramientas para evaluar: desde la observación y uso de registros en el primer ciclo hasta pruebas escritas en el segundo y tercer ciclo. El Decreto incluye que los e**xámenes escritos se conviertan en instrumentos que se utilicen de manera puntual y que, en ningún caso, sea el único instrumento de evaluación en el segundo y tercer ciclo de primaria.** Por lo tanto, en cuanto a procedimientos y técnicas de evaluación, se entiende que deben en todo caso permitir que cada alumno o alumna pueda demostrar sus puntos fuertes, la capacidad potencial de aprendizaje, las estrategias, las competencias y el rendimiento.

Los **informes de evaluación** son cualitativos y trimestrales y un informe cuantitativo al final del curso escolar. Estos informes se **elaboran por cada centro docente,** por lo que desde la Consejería de Educación no se ha ofrecido un modelo/plantilla única de informe trimestral. Por el contrario, si que se ha ofrecido una plataforma, ITACA en la que la persona tutora del grupo podía transcribir los comentarios cualitativos de cada alumno/a con visión competencial. En este informe se tienen que recoger los resultados obtenidos en el proceso de aprendizaje, los aspectos personales y evolutivos, mencionar la medidas y apoyos de atención educativa que se hayan acordado y la conveniencia de su continuidad, destacando progresos, esfuerzos, dificultades superadas y talentoso, así como explicitando los aspectos en los que debe continuar trabajando. Desde la inspección de educación se han dado pautas de acompañamiento durante el curso escolar 2022-2023 desde esta perspectiva enfocadas a la elaboración de los informes de evaluación.

El equipo docente, coordinado por la persona tutora del grupo tiene que valorar, de manera colegiada el progreso del alumnado en una única sesión de evaluación al final del curso escolar y revisar medidas y apoyos de atención educativa. En la sesión de evaluación se permite la participación de otros docentes y profesionales que intervengan en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, resaltando de nuevo la importancia de los conceptos de la participación y colaboración.

El alumnado y sus familias tienen que conocer los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación, así como los procedimientos con los que se evaluará. De este modo el Decreto pone de manifiesto la importancia de la participación de la comunidad educativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El Decreto curricular de la etapa de educación primaria en la Comunidad Valenciana define los criterios de evaluación y las competencias específicas de igual manera que el Real Decreto correspondiente.

En lo que respecta al derecho del alumnado de la etapa de primaria a una evaluación objetiva, se garantiza este derecho de manera que se valora su esfuerzo, dedicación y rendimiento, por lo que el Decreto establece que es importante diseñar los procedimientos que tienen que atender a las características de la evaluación (global, continua y formativa).

La transformación del proceso de evaluación en Educación Secundaria desde la publicación del Decreto 107/2022 de 5 de agosto del Consell que establece la ordenación de la Educación Secundaria obligatoria en la Comunidad Valenciana.

El Título IV se dedica íntegramente a la evaluación, promoción, titulación y documentos oficiales de evaluación. En la actualidad no existe normativa específica sobre evaluación en la Comunidad Valenciana.

En cuanto al carácter de la evaluación el Decreto sigue las directrices establecidas en el Real Decreto 217/2022 que caracteriza la evaluación como un proceso de aprendizaje del alumnado de educación secundaria obligatoria, resaltando que tiene que ser **continua, formativa e integradora, y debe tener en cuenta las adecuaciones y las personalizaciones realizadas con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo** y, en el caso de que lo tenga, en el Plan de actuación personalizado, Además, se deben evaluar los aprendizajes del alumnado, los procesos de enseñanza y la propia práctica docente. Se destaca que el carácter de la evaluación debe garantizar que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adaptan a las necesidades del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. De hecho, hay varios artículos que despliegan contenido en lo que se refiere a la atención de las diferencias individuales en la evaluación para adaptar el proceso a las circunstancias del alumnado con NEAE (medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y la evaluación de la lengua extranjera).

En el proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno o una alumna no sea el adecuado, hay que establecer **medidas de refuerzo educativo** y se deben adecuar las condiciones para **favorecer su progreso.** Estas medidas tienen que adoptarse en cualquier momento del curso, tan pronto como se detecten las dificultades, con seguimiento especial de la situación del alumnado con necesidades educativas especiales, y se deben dirigir a garantizar la adquisición de las competencias imprescindibles para continuar el proceso educativo, con los apoyos que cada uno necesite.

El Decreto de currículum valenciano hace una apuesta para garantizar el **progreso educativo de todo el alumnado,** y por tanto, establece como referentes últimos desde todas las materias o ámbitos, la consecución de los **objetivos de etapa** y el desarrollo de las **competencias clave** previstas en el perfil de salida, fomentando el uso generalizado de **instrumentos de evaluación variados, diversos y adaptados a las diferentes situaciones de aprendizaje** y adoptando medidas de detección y prevención adecuadas para el progreso del alumnado NEAE y NEE Por tanto, el alumnado matriculado en un **programa de diversificación curricular** será evaluado de acuerdo a los criterios de evaluación establecidos para el programa cursado, así como todo aquel alumnado que tenga adaptaciones al currículo significativas e individuales. El artículo 35 establece que para la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado que curse materias que han sido objeto de **adaptación curricular individual significativa,** se tienen que tomar como referencia los criterios de evaluación establecidos dentro de la adaptación curricular correspondiente. Además, para el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, además de las medidas pertinentes, hay que establecer medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y la evaluación de la lengua extranjera.

En cuanto a los **referentes de la evaluación** aparecen en dos artículos. Por un lado, el artículo 34 establece que éstos seran los **criterios de evaluació**n correspondientes a las competencias específicas de las materias para evaluar procesos de aprendizaje. Por otro lado, en el articulo 33 establece que en la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado hay que considerar como referentes últimos, desde todas y cada una de las materias o ámbitos, la consecución de los **objetivos establecidos para la etapa** y el desarrollo de las **competencias clave** previstas en el perfil de salid

En cuanto a las **repeticiones,** el alumnado valenciano podrá permanecer un máximo de 1 vez más en el mismo curso y sólo una vez en la etapa de Primaria y una más en la de Secundaria. Es decir, el Decreto establece un máximo de 2 repeticiones a lo largo de toda la etapa obligatoria (Primaria y Secundaria). Cuando las circunstancias personales del alumno o alumna con necesidades educativas especiales lo aconsejen para la consecución de los objetivos de la enseñanza básica, este alumnado podrá permanecer, **de manera excepcional,** un año más en la etapa de educación secundaria obligatoria, de acuerdo con el procedimiento que prevé la normativa vigente que regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano.

El Decreto valenciano introduce **dos artículos clave en lo referente a permanencias extraordinarias** que son el 35.4 y el 41.6. El primero explicita que cuando las circunstancias personales del alumno o alumna **con necesidades educativas especiales** lo aconsejen para la consecución de los objetivos de la enseñanza básica, este alumnado podrá permanecer, de manera excepcional, **un año más en la etapa de educación secundaria obligatoria,** de acuerdo con el procedimiento que prevé la normativa vigente que regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano (Decreto 104/2018 y Orden 20/2019).

Por otro lado, el artículo 41.6 establece que se podrá permanecer **un segundo año de manera excepcional en 4º de la ESO** aunque se haya agotado el máximo de permanencia (2 en toda la etapa obligatoria), siempre que el equipo educativo considere que esta medida favorece la adquisición de las competencias establecidas para la etapa. se podrá prolongar un año el límite de edad al cual se refiere el artículo 4.2 de la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo. De nuevo se resalta la importancia de la decisión colegiada de los equipos.

Por lo tanto, la permanencia extraordinaria es contemplada en la norma valenciana aunque solamente afectaría al alumnado con necesidades educativas especiales y al alumnado en 4º curso de la ESO de manera colegiada, condicionada y justificada.

En los **programas de diversificación curricular,** las decisiones sobre la permanencia un año más en el programa se tienen que adoptar exclusivamente al finalizar el segundo año del programa.

En todo caso, la **permanencia en el mismo curso se tiene que planificar** de forma que las condiciones curriculares y la enseñanza se adapten a las necesidades del alumnado y estén orientadas a la superación de las dificultades detectadas, así como al avance y la profundización en los aprendizajes ya adquiridos. Estas condiciones se tienen que recoger en un plan específico personalizado con las medidas que se consideran adecuadas para este alumnado.

Cuando un alumno o alumna **tenga más de dos materias no superadas,** el equipo educativo tiene que decidir colegiadamente sobre su promoción, priorizando la progresión y consecución de los aprendizajes mínimos y la valoración de las medidas que favorezcan el progreso del alumno o alumna. Estas decisiones se tienen que adoptar por mayoría simple y en caso de empate, hay que considerar el voto de calidad del tutor o tutora del curso.

Con carácter general, el alumnado **que promocione de curso con alguna materia no superada** se tiene que matricular en la optativa Taller de Refuerzo de la materia correspondiente. Sin embargo, el equipo educativo, con el asesoramiento del departamento de orientación educativa y profesional, podrá proponer cualquier otra materia optativa si lo considera más adecuado.

En lo referente a la titulación de graduado/a en educación secundaria obligatoria, el equipo educativo podrá decidir si se han logrado las competencias clave establecidas en el perfil de salida basándose en los referentes de la evaluación: objetivos y competencias. Las decisiones sobre obtención del título se adoptan de manera colegiada por el equipo educativo del alumno/a por mayoría simple y en caso de empate hay que considerar el voto de calidad del tutor o tutora del grupo. Para aquellos alumnos o alumnas que una vez finalizado el proceso de evaluación de 4º de ESO no haya obtenido el título y haya superado los límites de edad establecidos, teniendo en cuenta, así mismo, la prolongación excepcional de la permanencia en la etapa podrá hacerlo en los dos cursos siguientes a través de la realización de pruebas o actividades personalizadas extraordinarias de las materias que no haya superado.

En lo que refiere a sesiones de evaluación la finalidad será siempre compartir información y adoptar **decisiones de manera colegiada** sobre el proceso de aprendizaje del alumno. De esta manera, el decreto incide que las decisiones sobre promoción y titulación dependen de las decisiones colegiadas de los equipos docentes. La participación en las sesiones de evaluación se deja abierta al equipo directivo, otros docentes y profesionales que intervengan en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado y se podrá contar con el asesoramiento del Departamento de Orientación Educativa y Profesional. También, establece el Decreto que en las sesiones de evaluación se deberá escuchar la voz del alumnado, mediante los mecanismos que establezca cada centro en sus normas de organización y funcionamiento, que previamente habrá reflexionado sobre los procesos de aprendizaje en las diferentes materias y en la tutoría.

La sesión de evaluación inicial debe ser decisiva para adoptar las medidas complementarias para el alumnado que lo requiera. Por lo tanto, tiene sentido que se convierta en el punto de partida referente para detectar las posibles barreres y decidir de manera colegiada el proceso de aprendizaje individualizado, medidas de refuerzo y asesoramientos necesarios.

El Decreto pone de manifiesto la importancia del **Perfil de Salida (que se concreta en el Anexo II del mismo)** y en varios artículos explicita que la transversalidad es una condición inherente al mismo, en el sentido

de que todos los aprendizajes contribuyen a su consecución. De la misma manera, la adquisición de cada una de las competencias clave contribuye a la adquisición de todas las demás. No existe jerarquía entre ellas, ni puede establecerse una correspondencia exclusiva con una única área, ámbito o materia, sino que todas se concretan en los aprendizajes de las distintas áreas, ámbitos o materias y, a su vez, se adquieren y desarrollan a partir de los aprendizajes que se producen en el conjunto de estas. Por lo tanto, tiene sentido que le perfil de salida sea el elemento que debe fundamentar las decisiones curriculares, así como las estrategias y las orientaciones metodológicas en la práctica lectiva, así como referente de evaluación interna y externa de los aprendizajes del alumnado (promoción y titulación incluidas).

Por último, en lo referente a los **informes de evaluación,** el Decreto establece que serán modelos de comunicación, elaborados por los centros para informar a familias, tutores o tutoras legales del alumnado sobre el proceso educativo de sus hijos o hijas, tutelados o tuteladas y que deben presentar la información de manera clara y comprensible para el alumnado y sus familias. El Decreto recoge también otros modelos de comunicación a las familias sobre el proceso educativo tales como, entrevistas individuales, reuniones colectivas y deja abierta la posibilidad de decidir otros medios que el centro considere oportunos. Por último, se establece en la norma que este informe de evaluación de las diferentes materias se debe redactar, por un lado, destacando los progresos, las dificultades superadas, el esfuerzo, los talentos y las fortalezas del alumno o alumna y, por otro lado, señalando los aspectos que habría que continuar trabajando. Así mismo, se deben consignar las calificaciones obtenidas por el alumno o alumna en las diferentes materias.

El decreto recoge hasta veinte anexos de los cuales a partir del Anexo VII hasta el XVIII se refieren a los modelos de evaluación. Son los siguientes que se relatan a continuación:

- → Anexo VII. Informe de idoneidad para incorporación a PDC3
- → Anexo VIII. Informe de idoneidad para incorporación a PDC4
- → Anexo IX. Informe de idoneidad para la incorporación al programa de aula compartida
- → Anexo X. Informe de evaluación
- → Anexo XI. Certificación del número de años cursados y del nivel de adquisición de las competencias de la ESO (para el final de la etapa)
- → Anexo XII. Actas de evaluación final
- → Anexo XIII. Expediente académico
- → Anexo XIV. Historial académico
- → Anexo XV. Consejo Orientador para 2nESO (en caso que se incorporen a otro itinerario como puede ser un CFGB)
- → Anexo XVI. Consejo Orientador para 4º ESO
- → Anexo XVII. Consejo Orientador para 3º ESO incorporación a un CFGB
- → Anexo XVIII. Informe personal por traslado

Resumiendo, el Decreto pone de manifiesto la importancia que tienen los equipos educativos en las decisiones sobre promoción y titulación, el concepto del perfil de salida como eje sobre el que necesariamente deben de girar todas las decisiones que toma un centro educativo en materia de aprendizajes, prácticas de aula, y metodologías, el grado de autonomía que otorga para que los centros generen sus propios modelos de informes cualitativos y cuantitativos, la excepcionalidad de la permanencia en un mismo curso, la necesidad de realizar una evaluación inicial efectiva que decida sobre la aplicación de medidas de refuerzo educativo, seguimiento de las mismas o itinerarios que aseguren el éxito de todo el alumnado y su progreso. También la importancia de establecer compromisos con la comunidad educativa y el entorno para facilitar el progreso educativo del alumnado.

Evaluación competencial e inclusiva

La LOMLOE nos emplaza a llevar a cabo un enfoque competencial e inclusivo de los aprendizajes. El proceso de enseñanza-aprendizaje se ve complementado con el establecimiento de una evaluación continua y formativa cuyo objetivo es el replanteamiento y ajuste de nuestras actuaciones para conseguir el éxito de nuestro alumnado. Pero llevar a cabo un enfoque competencial donde en una misma situación de aprendizaje se llevan a cabo múltiples conexiones, y estando bien presente la interdisciplinariedad necesaria para la consecución de las competencias específicas y la generalización de los aprendizajes, y en última estancia las competencias clave en el perfil de salida correspondiente a la etapa.

Por lo tanto, una evaluación competencial no puede quedar relegada a una cuantificación numérica de una nota, sino que comporta la necesidad de saber trasladar a la familia y al alumnado las peculiaridades de cada uno de sus desarrollos en las diferentes competencias específicas implicadas. Las herramientas de evaluación nos han de permitir recoger aspectos de cómo aprende nuestro alumnado, qué necesita reforzar, hacia dónde hay que conducir el aprendizaje. Necesitamos tener un amplio abanico de técnicas e instrumentos de evaluación con perspectiva competencial que no estén centrados en la foto final de acumulación de aprendizajes. También necesitamos reforzar a nuestro alumnado de forma propositiva y positiva por medio de la evaluación. Es decir, que los procesos de evaluación no constituyan una barrera para el aprendizaje, y que constituyan una fuente que reoriente la planificación educativa de las actuaciones posteriores.

La Recomendación Europea del 2018, competencias clave para el aprendizaje permanente, nos describe cómo poder realizar el apoyo para la adquisición de las competencias clave haciendo mención de la diversidad de planteamientos y entornos de aprendizaje, el apoyo de personal académico; y la evaluación y validación del desarrollo de las competencias. Los informes cualitativos permiten centrarse en la calidad y no en datos numéricos, de este modo se puede plasmar cómo cada alumno o cada alumna se desenvuelve en diversas dimensiones como la actitud, el comportamiento, la predisposición, la participación, mencionar dificultades superadas, esfuerzos, talentos, progresos, fortalezas, aspectos personales y evolutivos y medidas de apoyo inclusivo. De este modo la evaluación se convierte en un instrumento pedagógico clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los Decretos de currículo valenciano dedican parte de su articulado a guiar sobre la elaboración de los informes de evaluación que serán modelos elaborados propios de cada centro educativo. En la etapa de educación infantil y primaria establece el Decreto de estas etapas que será el tutor o tutora el responsable de elaborar el informe de evaluación personalizado y único para cada alumno o alumna. Las informaciones que se recojan en los informes cualitativos trimestres deberán estar basadas en registros y evidencias previamente obtenidas y sobre las que habrá que reflexionar de manera individual y colectiva en las sesiones de evaluación del equipo docente (importancia de la coordinación horizontal). En la etapa de Secundaria cada especialista de materia elaborará el comentario cualitativo y por lo tanto esta acción ha necesitado de asesoramiento por parte de la inspección con el objetivo de fomentar una coordinación horizontal previa al trabajo individual de cada docente y de este modo evitar comentarios repetidos, exceso de negatividad, visiones no compartidas, y apostar por una mirada globalizada en el informe.

La evaluación para que sea acorde a la LOMLOE ha de ser competencial y ha de tener como referente máximo la consecución del perfil de salida de la etapa de Educación Primaria o de la ESO según sea el caso. La evaluación competencial está íntimamente relacionada con la necesaria evaluación inclusiva.

El Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, reguló la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachi-

llerato y la Formación Profesional a nivel de todo el territorio nacional. Es en su artículo 6 donde se describe la atención a las diferencias individuales de la evaluación, y se emplaza a promover el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, diversos y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje, que permitan la valoración objetiva de todo el alumnado.

Antes de esta publicación, en la Comunidad Valenciana, en el despliegue normativo del nuevo paradigma inclusivo por medio de la publicación del Decreto 104/2018, por el que se desarrollan los principios de equidad e inclusión, en su artículo 15 se describen los principios generales de la evaluación en el marco de una escuela inclusiva que son:

a) Todos los procedimientos de evaluación son complementarios, debiendo haber un transvase de información entre estos.
b) Todo el alumnado tiene derecho a participar en los procedimientos de evaluación.
c) La evaluación del alumnado con criterios inclusivos contribuye a prevenir la segregación, evita formas de etiquetado y potencia la inclusión en los centros ordinarios.
d) La evaluación debe recoger únicamente la información que sea funcional y pertinente y se ha de realizar respetando la privacidad y confidencialidad.
e) Las técnicas de evaluación deben permitir que cada alumna y cada alumno pueda demostrar sus puntos fuertes, la capacidad potencial de aprendizaje, las estrategias, las competencias y el rendimiento.
f) La evaluación ayuda al profesorado en su acción docente y tutorial y, por otro lado, al centro en la mejora de su respuesta a la inclusión.
g) La evaluación no es un acontecimiento aislado, sino que se enmarca en la historia escolar de la alumna o el alumno y la tiene en cuenta, así como tiene en consideración los elementos del contexto escolar, familiar y social que intervienen e influyen.
h) La evaluación se orienta también a la identificación de los apoyos que el alumnado requiere en las diferentes áreas.
i) La evaluación continua debe permitir la revisión de las medidas y de los ajustes introducidos, de acuerdo con los objetivos propuestos, para su modificación, adaptación o introducción de otras medidas o ajustes, siempre con la finalidad de conseguir una educación inclusiva.
j) La evaluación debe facilitar, en última instancia, la titulación del alumnado o la acreditación de las competencias alcanzadas, con el fin de mejorar sus posibilidades de inserción sociolaboral.

Todos estos principios nos abocan a la necesidad de explicar de forma cualitativa en qué momento se encuentra nuestro alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusión:

Con el objetivo de establecer criterios más o menos comunes en la redacción de los informes de evaluación trimestrales y siempre respetando la autonomía de cada centro educativo, analizando lo que establecen los Decretos valencianos de currículo se aprecia que el informe debe convertirse en un instrumento no solo informativo sino también de guía hacia la mejora del aprendizaje y el progreso del alumno, como persona y como aprendiz. Por ello nos parece relevante que los informes contengan una estructura aproximada a:

→ Comentarios cualitativos positivos para comenzar (talentos y fortalezas)
→ Comentarios positivos de carácter personal para finalizar (el aprendiz como individuo social, gustos y aficiones)
→ Comentarios sobre los esfuerzos y dificultades superadas
→ Destacar los aspectos claros y definidos desde una mirada competencial que deberán continuar trabajándose.

Únicamente mediante la reflexión, la coordinación horizontal entre miembros de un equipo docente, el análisis de necesidades individuales, dotando de importancia al momento de la evaluación inicial y desde la prevención de dificultades y barreras, se puede caminar hacia una visión formativa del proceso de evaluación.

4.3.16. MATERIALES DESARROLLO CURRICULAR LOMLOE. SELECCIÓN DE DOCUMENTACIÓN PÚBLICA DEL MEFP

Grupo Atlántida, Madrid. Selección de ejemplificaciones MEFP

Portal WEB

El portal web educagob incluye una sección sobre el currículo LOMLOE https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe.html en la que consultar:

Currículos básicos por enseñanzas
https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos.html
Currículos mixtos
https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/curriculos-mixtos.html
Currículo de las CC AA y Ciudades Autónomas
https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/curriculos-ccaa.html

Guías de orientación didáctica para la implantación del modelo curricular de la LOMLOE

Las diferentes guías publicadas por el MEFPD pueden encontrarse en: https://www.libreria.educacion.gob.es/coleccion/guias-de-orientacion-didactica-para-la-implantacion-del-modelo-curricular-de-la-lomloe/

Listado de guías de orientación didáctica:

La metodología de Filosofía para Niños y Niñas en el área de Educación en Valores Cívicos y Éticos. Educación Primaria. Guía de orientaciones didácticas
https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-metodologia-de-filosofia-para-ninos-y-ninas-en-el-area-de-educacion-en-valores-civicos-y-eticos-educacion-primaria-guia-de-orientaciones-didacticas_184073/

La Filosofía para Niños y Niñas como recurso para la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos. Educación Secundaria Obligatoria. Guía de orientaciones didácticas
https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-filosofia-para-ninos-y-ninas-como-recurso-para-la-materia-de-educacion-en-valores-civicos-y-eticos-educacion-secundaria-obligatoria-guia-de-orientaciones-didacticas_184085/

La educación literaria en el marco de la LOMLOE. ESO y Bachillerato. Guía de orientaciones didácticas
https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-educacion-literaria-en-el-marco-de-la-lomloe-eso-y-bachillerato-guia-de-orientaciones-didacticas_184076/

La reflexión sobre la lengua en el marco de la LOMLOE. ESO y Bachillerato. Guía de orientaciones didácticas
https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-reflexion-sobre-la-lengua-en-el-marco-de-la-lomloe-eso-y-bachillerato-guia-de-orientaciones-didacticas_184074/

Plurilingüismo e interculturalidad. ESO y Bachillerato. Documentos, términos y conceptos clave
https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/plurilinguismo-e-interculturalidad-eso-y-bachillerato-documentos-terminos-y-conceptos-clave_184075/

Pistes de travail pour les professeurs de langue et littérature françaises
https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pistes-de-travail-pour-les-professeurs-de-langue-et-litterature-francaises_184088/
Coro y Técnica Vocal. ESO y Bachillerato. Guía de Recursos
https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/coro-y-tecnica-vocal-eso-y-bachillerato-guia-de-recursos_184072/

Guía de laboratorios en línea
https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/guia-de-laboratorios-en-linea_184084/

Situaciones de aprendizaje

El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes ha publicado una **colección de 166 situaciones de aprendizaje** creadas por docentes en activo, para Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y alineados con los Reales Decretos de enseñanzas mínimas de las diferentes etapas educativas. Todos ellas se publican con una licencia abierta (Creative Commons Reconocimiento-CompartirIgual 4.0) e incluyen el archivo fuente para su **descarga y posible edición posterior**.

Todas estas situaciones de aprendizaje pueden encontrarse en https://intef.es/recursos-educativos/situaciones-aprendizaje/. Dentro de la web existe un buscador para aplicar distintos criterios de búsqueda como etapa, ciclo, curso, materia o ámbito.

→ 13 situaciones de aprendizaje para la etapa de Educación Infantil.
→ 41 situaciones de aprendizaje para la etapa de Educación Primaria.
→ 45 situaciones de aprendizaje para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.
→ 66 situaciones de aprendizaje para la etapa de Bachillerato.
→ 1 situación de aprendizaje para Ciclo Formativo de Grado Básico.

Los materiales se han elaborado con la herramienta eXeLearning, un editor de recursos educativos interactivos, gratuito y de código abierto, lo que hace posible que cualquier usuario los pueda descargar y utilizar —con o sin conexión—, así como editar para adaptarlos a sus necesidades. Ofrece, asimismo, la ventaja de que permite exportar los contenidos a diferentes formatos estándar para su utilización en entornos web (html) o en plataformas de gestión de contenido educativo (SCORM) como Moodle y otros LMS.

A modo de ejemplo, se presenta esta relación de situaciones de aprendizaje para distintos ciclos:

INFANTIL 1º CICLO **La caja de los cinco sentidos**
https://descargas.intef.es/recursos_educativos/ODES_SGOA/Infantil/SA_INF_1C_Sentidos/index.html
INFANTIL 2º CICLO **La Gastroescuela**
https://descargas.intef.es/recursos_educativos/ODES_SGOA/Infantil/Prerrequisitos/Gastroescuela/index.html
PRIMARIA 1º CICLO **¡Te quiero saludable!**
https://descargas.intef.es/recursos_educativos/ODES_SGOA/Codigo_Escuela/Te_quiero_saludable/
PRIMARIA 2º CICLO **¿De qué color es la huella del cole?**
https://descargas.intef.es/recursos_educativos/ODES_SGOA/Primaria/Huella_cole/introduccin.html
PRIMARIA 3ª CICLO **Aprendiendo con robot ¿Cómo funcionan tus sentidos y los de las máquinas?**
https://descargas.intef.es/recursos_educativos/ODES_SGOA/Codigo_Escuela/Aprendiendo_con_robots/
1º ESO **Nuestro paisaje sonoro**
https://descargas.intef.es/recursos_educativos/ODES_SGOA/ESO/Musica/8.SA6_ESO_MUS_Nuestro_paisaje_sonoro/index.html
2º ESO **El castigo, a debate**
https://descargas.intef.es/recursos_educativos/ODES_SGOA/ESO/LC/5A.3_El_castigo_a_debate/index.html
3º ESO **Planificando mi condición física**
https://descargas.intef.es/recursos_educativos/ODES_SGOA/ESO/EF/7D6_SA_ESO34_EF/index.html

4º ESO **Cibervoluntariado**
https://descargas.intef.es/recursos_educativos/ODES_SGOA/ESO/Digitalizacion/SACibervoluntariado/index.html
1º BACHILLERATO **El síndrome de Ulises**
https://descargas.intef.es/recursos_educativos/ODES_SGOA/Bachillerato/Lenguas_Clasicas/5H.4_SA_El_sndrome_de_Ulises/index.html
2º BACHILLERATO **En busca del paraje natural escondido**
https://descargas.intef.es/recursos_educativos/ODES_SGOA/Bachillerato/Matematicas/6E1_SA_BACH_MAT_II_En_busca_del_paraje_perdido/index.html
CICLO FORMATIVO DE GRADO BÁSICO **El enigma de la copa mágica**
https://descargas.intef.es/recursos_educativos/ODES_SGOA/FPB/3C_-_El_enigma_de_la_copa_mgica/index.html

Conclusiones y perspectivas. Equipo de dirección

José Moya, Florencio Luengo, Jose Luis Castán y Cristóbal Barea

El sistema educativo de nuestro país incorpora como uno de sus elementos fundamentales un modelo de diseño y desarrollo del currículo. Un modelo basado en la corresponsabilidad de todas las administraciones públicas así como en la colaboración con otros agentes del sistema educativo. Este modelo lleva funcionando más de treinta años, concretamente desde la aprobación de la LOGSE en 1990.

Durante este periodo el modelo ha dado pruebas suficientes de sus fortalezas, pero también de sus debilidades. Durante este tiempo, el modelo ha logrado crear un núcleo común de elementos compartidos, junto a la incorporación de singularidades propias de cada uno de los territorios. Así mismo, el modelo ha facilitado un amplio trabajo de innovación y elaboración de recursos didácticos en los que la participación de las editoriales y de los equipos docentes en cada uno de los centros o agrupados en redes ha sido muy relevante. Iniciamos nuestra reflexión reconociendo avances y logros, porque es necesario visibilizar el esfuerzo realizado y las apuestas innovadoras que siguen marcando alternativas necesarias.

Y es a la luz de estos avances, y la coincidencia en la incorporación de elementos del currículo que se prescribe, como vimos en el inicio, cuando se hace más necesario reflexionar sobre algunas debilidades, que una vez más la puesta en marcha de una Reforma Educativa deja al descubierto de forma reiterada:

a) El escaso uso que los centros educativos han hecho y siguen haciendo de las capacidades que tienen atribuidas para realizar una adaptación del currículo prescrito a sus condiciones y a las características de su alumnado. Así, el modelo de desarrollo curricular prescrito no conlleva un debate y aprobación de un necesario modelo de perfil docente, modelo de acceso y de formación inicial y permanente que esta profesión requiere.
b) La escasa coordinación entre las diferentes administraciones, para lograr que las reformas estructurales puedan contribuir a la mejora del currículo real de los centros educativos. En este sentido, conviene no olvidar que las prescripciones de las administraciones públicas no tienen una finalidad en si mismo, sino que deben ser, ante todo, facilitadoras de en las experiencias que los centros educativos ofrecen a su alumnado y en la capacidad para reconocer y valorar todos los aprendizajes adquiridos.
c) El actual modelo sigue presentando una gran debilidad que es preciso identificar con precisión: la relación entre evaluación de los aprendizajes y las prescripciones y orientaciones curriculares. Esta debilidad se hace evidente si tenemos en cuenta las características del modelo de evaluación de los aprendizajes que se impulsa internamente y el modelo que se impulsa externamente.

Así, mientras en la evaluación de los aprendizajes en el sistema educativo se utilizan criterios de calificación basados en números, en la evaluaciones internacionales del sistema educativo se utilizan referencias cualitativas basadas en perfiles del alumnado.

La actual reforma del sistema educativo y la consiguiente reforma del currículo prescrito han puesto en evidencia estas debilidades, sobre las que reflexionaremos a lo largo de la guía. Como se trataba al diseñar nuestras aportaciones tratando de orientar el complejo momento que vivimos, lo hacemos con reflexiones compartidas, y con descripción de experiencias que pueden servir de referencia.

Los datos y los ejemplos aportados en esta Guía deberían animar y contribuir a una seria reflexión sobre lo ocurrido, así como sobre la necesidad de introducir mejoras significativas no sólo en la estructura y elementos del currículo prescrito, sino en lo que es más importante, en el propio modelo de diseño y desarrollo curricular.

Por otra parte, es necesario también reseñar que sigue sin resolverse el problema del ajuste entre las diferentes piezas que configuran el sistema educativo, esto es el ajuste entre el modelo curricular y otros modelos, a saber: a) el modelo organizativo de los centros educativos, b) el modelo de desarrollo profesional del profesorado, c) el modelo de evaluación de los aprendizajes y del propio sistema educativo, y d) el modelo de investigación, innovación y en el ámbito educativo.

Teniendo en cuenta estas ideas, y reiterando las claves ya presentadas en el módulo I al presentar algunas claves curriculares del desarrollo de la norma en las CCAA, creemos que ha llegado el momento de incorporar un nuevo elemento al modelo de diseño y desarrollo del currículo y, a partir de esta incorporación, repensar el ajuste del conjunto de los elementos que configuran el sistema educativo.

Nuestra apuesta, sobre la que se han ofrecido diferentes enfoques, ofrece también nuevas concreciones*: proponemos colocar en el centro del modelo de diseño, desarrollo y evaluación del currículo un organismo autónomo en el que puedan colaborar todas las administraciones del sistema educativo.* Como hemos expresado en el inicio de la guía, no hacemos sino hacernos eco de la apuesta que la propia LOMLOE recoge (artículo 6.7), y que es necesario poner en marcha sin demora.

Este organismo sería el responsable de la actualización permanente de la estructura y elementos que constituirían las enseñanzas mínimas comunes a todos los centros educativos, pero actuaría como interlocutor de todas aquellas instituciones y organizaciones que quisieran colaborar en el desarrollo del currículo prescrito.

La composición y el funcionamiento del organismo podría ser similar a la que en este momento tiene el Consejo General de la Formación Profesional. Se trataría, por tanto, de un órgano consultivo, participativo, y, además, un órgano de asesoramiento del Gobierno en materia de enseñanzas no universitarias.

Una de las grandes ventajas de incorporar este organismo al modelo de diseño y desarrollo del currículo sería desvincular la necesaria actualización de los currículos de los ciclos electorales, y otorgarle a este proceso una dinámica propia. Esto es justamente lo que hace el INCUAL con los títulos correspondientes a la Formación Profesional, o a los Certificados de Profesionalidad.

Dicho de otra forma, el nuevo organismo trabajaría sabiendo que llegado el momento determinado por la legislación, será necesario modificar y actualizar las características y elementos del currículo prescrito, y ese momento no dependerá de una victoria o una derrota electoral.

En otro orden de aportaciones, tras el segundo curso de puesta en marcha de la Reforma emprendida se abre un tiempo de elaboración de alternativas de las que esta Guía pretende ser un altavoz más. Bien harán las administraciones, organizaciones educativas y grupos de innovación, en favorecer y dinamizar campañas de difusión donde sea posible visibilizar los esfuerzos que de forma comprometida ya realizan centros educativos, las propias administraciones, los grupos de innovación, el campo editorial, y diferentes servicios de apoyo al sistema educativo. La creación de redes de innovación entre CCAA, favorecidas por el MEFP y las entidades que sirven de apoyo al sistema educativo, la organización de jornadas, congresos, seminarios y actos, etc., sobre las experiencias de desarrollo curricular LOMLOE, pueden favorecer el clima de innovación que la situación requiere.

Para los responsables de la elaboración de esta guía, este será el cometido nada más cerrar la primera edición de esta muestra inicial de pautas orientativas y diversas experiencias que les hemos presentado.

ATLÁNTIDA, USIE, ADIDE

Bibliografía

Bolívar, A. (2019). Escuela, familia y municipio. El proyecto Atlántida de educación democrática. En I. Carrillo Flores et al. (eds.) (2019): *Aprender a participar en los centros de Secundaria. Inclusión y calidad democrática*(pp. 49-71). Barcelona: Editions Universitat de Barcelona.

Coll, C. y Martin, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile. 11-13 de mayo de 2006. Documento no publicado.

Unión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, serie L, n.º 394 de 30.12.2006.

Unión Europea (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 sobre Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, serie C, n.º 189 de 04.06.2018.

Cortés J. y Moya (2023). Las escalas de dominio como instrumento de evaluación de las competencias. En Moya J y Luengo F. (coords). Desarrollo curricular LOMLOE. Experiencias LOMLOE de aula y centro. Madrid. Anaya.

Escudero, J.M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico http://www.um.es/ead/Red_U/m2/escudero.pdf.

Gimeno, J. (2008). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid: Morata.

Goodson, I. (1995). Historia del currículum. Barcelona: Pomares-Corredor.

Goodson, I.F. (2000). El cambio del currículum. Barcelona: Octaedro.

Goodson, I.F. (2003). Estudios del currículo. Buenos Aires: Amorrortu.

Luengo, F. y Valle, J.M. (2017). El modelo competencial y el currículo. En J. Moya y F. Luengo (coord.), Mejoras educativas en España (pp. 161- 196). Madrid: Anaya.

Marope, M. (2017). *Reconceptualizing and Repositioning Curriculum in the 21st Century: A Global Paradigm Shift*. Ginebra: IBE International Bureau of Education (UNESCO) http://www.ibe.unesco.org/es/news/reconceptualizing-and-repositioning-curriculum-21st-c-global-paradigm-shift

Marope, M.; Griffin, P.; Gallagher, C. (2017*). Future Competences and the Future of Curriculum. A Global Reference for Curricula Transformation*. Ginebra: IBE International Bureau of Education (UNESCO) http://www.ibe.unesco.org/es/news/future-competences-and-future-curriculum-global-reference-curriculum-transformation

Ministerio de Educacion y Ciencia (1990). Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Ministerio de Educacion y Ciencia (2002). Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE).

Ministerio de Educacion y Ciencia (2006). Ley Orgánica de Educación (LOE).

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020) Ley Orgánica e 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Moya Otero, J. (2007). Competencias básicas: los poderes de la ciudadanía. En Bolívar, A. y Guarro, A. (eds.). Educación y cultura democrática: el Proyecto Atlántida. Madrid: Praxis.

Moya, J. y Luengo, F. (Coords.) (2011). Teoría y práctica de las competencias básicas. Madrid: Grao.

Navio, A. (2005). Las competencias profesionales del formador. Barcelona: Octaedro.

OCDE-DeSeCo (2002). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf

Pérez Gómez, A. (2007). Las Competencias Básicas: su naturaleza e implicaciones pedagógicas. Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria: Cuaderno de Educación n.º 1.

Rychen, D.S. y Salganik L.H. (Eds.) (2006). Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. México: Fondo de Cultura Económica.

Stenhouse, L. (1985). Investigación y desarrollo del curriculum: Madrid: Morata.

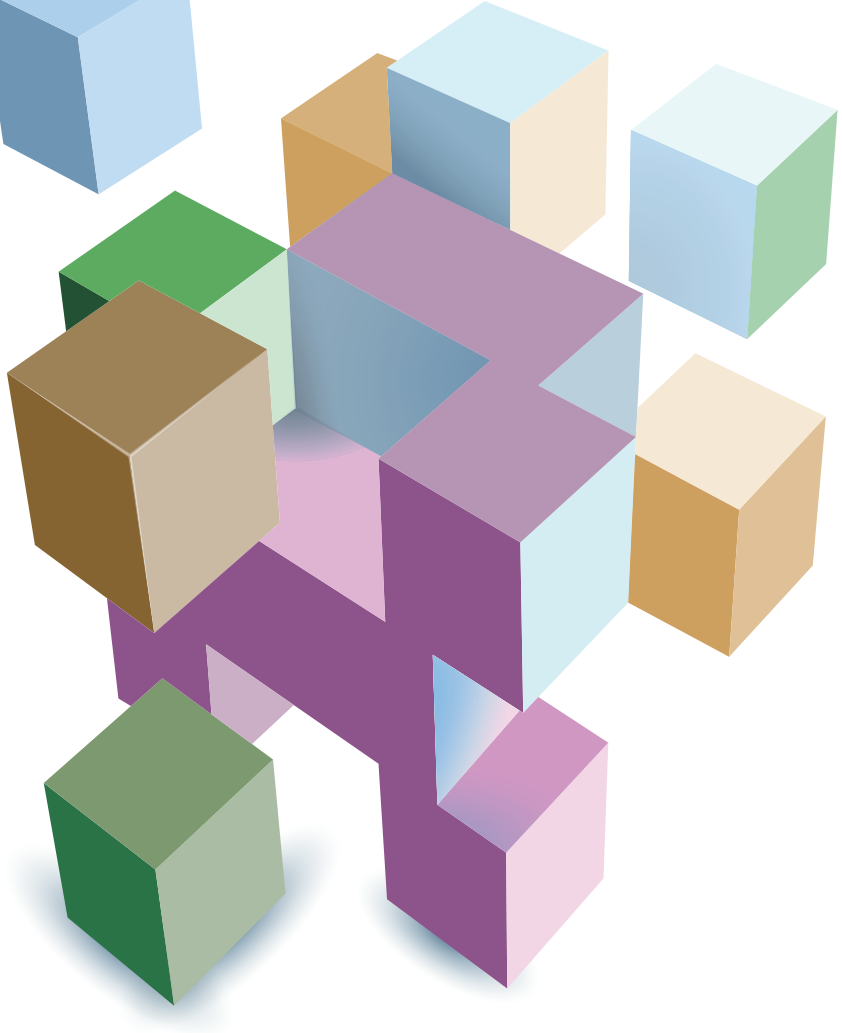
Tiana, A. Moya, J, y Luengo, F. (2011). Implementing Key Competences in Basic Education: reflections on curriculum design and development in Spain. European Journal of Education, Vol. 46, n.º 3.

Valle, J. M. y Manso, J. (2013). Competencias Clave como tendencia dela política educativa de la Unión Europea. Revista de Educación, n.º extraordinario, 12-33.

Valle, J. (2019). Hacia un currículo realmente competencial… ¡Una nueva oportunidad!. *Cuadernos de Pedagogía*, 502 (octubre), pp. 113-117.

UNESCO (2016). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030*. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa

Zubillaga, A. (2020). *El futuro de la educación: la necesidad del presente. Ed21, La educación que nos une*. Fundación Santillana. Disponible en https://www.fundacionsantillana.com/ed21/presente-y-futuro-de-la-educacion/



El sistema educativo de nuestro país incorpora como uno de sus elementos fundamentales un modelo de diseño y desarrollo del currículo. Un modelo basado en la corresponsabilidad de todas las administraciones públicas así como en la colaboración con otros agentes del sistema educativo. Este modelo lleva funcionando más de treinta años, concretamente desde la aprobación de la LOGSE en 1990. Durante este periodo el modelo ha dado pruebas suficientes de sus fortalezas, pero también de sus debilidades...

PROYECTO atlántida

USIE UNIÓN SINDICAL de INSPECTORES de EDUCACIÓN

adide federación