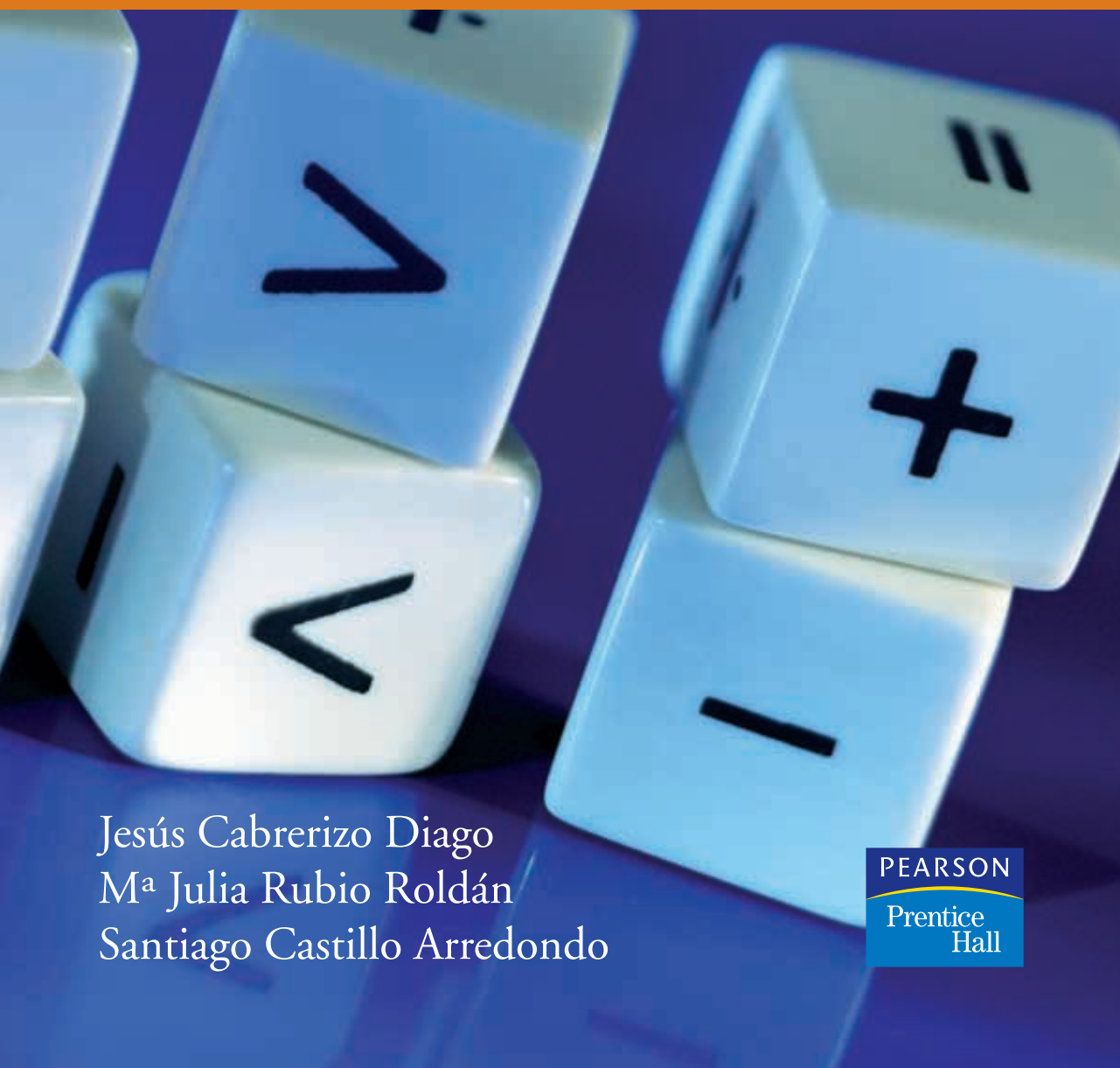
Programación por competencias

Formación y práctica



Jesús Cabrerizo Diago
Mª Julia Rubio Roldán
Santiago Castillo Arredondo

PEARSON
Prentice Hall

Programación por competencias. Formación y práctica

PROGRAMACIÓN POR COMPETENCIAS. FORMACIÓN Y PRÁCTICA

Jesús Cabrerizo Diago
Universidad Nacional de Educación a Distancia

María Julia Rubio Roldán
Doctora en Ciencias de la Educación

Santiago Castillo Arredondo
Universidad Nacional de Educación a Distancia

PEARSON
Prentice Hall

Madrid • México • Santafé de Bogotá • Buenos Aires • Caracas • Lima • Montevideo •
San Juan • San José • Santiago • São Paulo • White Plains

Datos de catalogación bibliográfica

Jesús Cabrerizo Diago, María Julia Rubio Roldán y Santiago Castillo Arredondo
Programación por competencias. Formación y práctica.

PEARSON EDUCACIÓN, S.A. Madrid, 2008

ISBN10: 978-84-8322-419-9
Materia: 37.02. Didáctica y metodología.

Formato: 17 x 24 Páginas: 456

Todos los derechos reservados.
Queda prohibida, salvo excepción prevista en la Ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual.
La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual *(arts. 270 y sgts. Código Penal).*

DERECHOS RESERVADOS
© 2008 PEARSON EDUCACIÓN, S.A.
C/ Ribera del Loira, 28
28042 Madrid (España)

Programación por competencias. Formación y práctica.
Jesús Cabrerizo Diago, María Julia Rubio Roldán y Santiago Castillo Arredondo

ISBN 978-84-8322-419-9
Depósito Legal: M-

Equipo editorial:
Editor: Alberto Cañizal
Técnico editorial: Elena Bazaco
Equipo de producción:
Dirección: José Antonio Clares
Técnico: José Antonio Hernán
Diseño de cubierta: Equipo de diseño de Pearson Educación, S.A.
Composición: COMPOMAR, S.L.
Impreso por:

IMPRESO EN ESPAÑA - PRINTED IN SPAIN

Este libro ha sido impreso con papel y tinta ecológicos

ÍNDICE

Presentación IX

UNIDAD DIDÁCTICA 1. La educación comprensiva **1**

I. Introducción 1
II. Objetivos 1
III. Contenidos 2
1.1. Concepto y antecedentes 2
1.2. Comprensividad y diversidad 7
1.3. La comprensividad en España 10
1.3.1. La comprensividad antes de la LOGSE 10
1.3.2. La comprensividad en la LOGSE y en la LOE 14
IV. Resumen 18
V. Actividades para la reflexión 19

UNIDAD DIDÁCTICA 2. El Currículo **21**

I. Introducción 21
II. Objetivos 21
III. Contenidos 22
2.1. Aproximación conceptual 22
2.1.1. Principales teorías curriculares 28
2.1.2. Bases, fundamentos y fuentes del currículo 37
2.1.3. Currículo explícito/currículo oculto 41
2.2. El currículo de la LOE 43
2.2.1. Elementos nucleares del currículo 44
2.2.2. Niveles de concreción curricular 64
IV. Resumen 69
V. Actividades para la reflexión 69

UNIDAD DIDÁCTICA 3. Las competencias **71**

I. Introducción 71
II. Objetivos 71
III. Contenidos 72
3.1. Aspectos conceptuales 72
3.1.1. Ámbito profesional 72

3.1.2. Ámbito educativo 80
3.2. Las competencias básicas en la LOE 91
3.2.1. Contribución de las áreas de Educación Primaria al desarrollo de las competencias básicas 108
3.2.2. Contribución de las materias de la ESO al desarrollo de las competencias básicas 122
IV. Resumen 151
V. Actividades para la reflexión 153

UNIDAD DIDÁCTICA 4. La programación por competencias básicas 155
I. Introducción 155
II. Objetivos 155
III. Contenidos 156
4.1. Aspectos generales 156
4.2. Elaboración de una programación general por competencias básicas 157
4.2.1. Características 158
4.2.2. Propuesta de un modelo para Educación Primaria 163
4.2.3. Propuesta de un modelo para Educación Secundaria Obligatoria 182
4.3. Elaboración de una unidad didáctica por competencias básicas 210
4.3.1. Características 210
4.3.2. Propuesta de un modelo para Educación Primaria 214
4.3.3. Propuesta de un modelo para Educación Secundaria Obligatoria 219
4.4. Elaboración de una adaptación curricular por competencias básicas 229
4.4.1. Características 229
4.4.2. Propuesta de un modelo para Educación Primaria 233
4.4.3. Propuesta de un modelo para Educación Secundaria Obligatoria 236
IV. Resumen 239
V. Actividades para la reflexión 240

UNIDAD DIDÁCTICA 5. La evaluación de competencias básicas. 241
I. Introducción 241
II. Objetivos 241
III. Contenidos 242

5.1. Aspectos normativos 242
5.2. Educación Primaria 243
5.2.1. Capacidades a desarrollar 243
5.2.2. Competencias básicas a adquirir en esta etapa 244
5.2.3. Criterios de evaluación de las áreas 244
5.3. Educación Secundaria Obligatoria 282
5.3.1. Capacidades a desarrollar 282
5.3.2. Competencias básicas a adquirir en esta etapa 284
5.3.3. Criterios de evaluación de cada una de las materias de esta etapa 284
IV. Resumen 383
V. Actividades para la reflexión 383

UNIDAD DIDÁCTICA 6. Algunas propuestas prácticas para programar por competencias básicas 385

I. Introducción 385
II. Objetivos 385
III. Contenidos 386
6.1. Aquirir competencias básicas 386
6.2. Desarrollo de capacidades 386
6.3. Selección de contenidos 389
6.4. Identificación de habilidades 389
6.5. Las actitudes y valores 391
6.6. Las estrategias de aprendizaje 393
6.7. Construcción de los descriptores 394
6.8. Cómo programar para «enseñar a aprender» 396
6.9. Un instrumento para la valoración global de capacidades . 399
IV. Resumen 402
V. Actividades para la reflexión 402

GLOSARIO 403

BIBLIOGRAFÍA GENERAL 415

FUENTES DOCUMENTALES 433

PRESENTACIÓN

La entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) exige a los profesionales de la educación adaptarse a los nuevos enfoques y retos que conlleva la aplicación de las directrices de la nueva Ley. Una de las novedades más relevantes del nuevo marco educativo nacional es la introducción de las *competencias básicas.* Así queda establecido ya en el Preámbulo de la Ley: *«Especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas, por cuanto debe permitir caracterizar de una manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes».*

Hoy la palabra *competencia* está de moda y se utiliza en diversos campos de la vida social, económica, industrial…, y ahora también en la educación. La incorporación de las *competencias* al ámbito educativo supone unos reajustes conceptuales por parte del profesorado, que pueden llevar a difuminar el concepto dentro de un campo semántico cada vez más variado y disperso. En definitiva, se trata de un concepto polisémico y complejo que se presta a múltiples matices e interpretaciones, dependiendo del contexto en el que se circunscriba. Su incorporación al ámbito educativo va a requerir que el profesorado se vea en la obligación de redefinir pedagógicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje que hasta ahora viene desarrollando. Las páginas de este libro no se van a ocupar de analizar y discutir la pertinencia o adecuación del término *competencia* aplicado a la enseñanza, sino de algo más modesto a la vez que práctico: aportar elementos operativos para la aplicación de las directrices legales a una de las tareas habituales en el quehacer diario de la práctica docente como es la elaboración y aplicación de la programación didáctica.

Este libro trata de ser, por tanto, una contribución y un apoyo al profesorado de Educación Primaria y de Educación Secundaria primordialmente, para ayudarle a afrontar mejor el nuevo enfoque que debe dar a las programaciones didácticas de las distintas materias, de acuerdo con los principios pedagógicos de la LOE y de los Decretos que la desarrollan. Es conveniente resaltar, que *Programar por competencias* no es sólo una exigencia de la nueva Ley Orgánica de Educación para las etapas educativas anteriores a la Universidad, sino que también lo es en la Universidad misma, tal y como se contempla

en los documentos relativos al proceso de convergencia de las Universidades al Espacio Europeo de Educación Superior.

El nuevo enfoque introducido por la LOE en el sistema educativo español constituye, por tanto, el inicio de un proceso que comienza en las etapas de escolarización básica, y se prolonga hasta el final del proceso de aprendizaje formal del estudiante, e incluso más allá (formación continua), lo que supone un cambio sustancial en los planteamientos metodológicos del profesorado. La actividad docente ya no sólo tiene como finalidad conseguir que los estudiantes adquieran los conocimientos de las diversas materias curriculares, sino que por medio de los conocimientos sean capaces de desarrollar capacidades y adquirir las *competencias básicas.*

El contenido de esta obra tiene, por tanto, una doble contribución: de *formación* y de *práctica*. Las tres primeras unidades didácticas constituyen una aportación formativa al profesorado. Se trata de un aporte teórico que debe servirle para fundamentar su acción profesional, y para fijar el marco en el que se sitúan las competencias básicas. Abordamos la *educación comprensiva* en primer lugar por ser la corriente pedagógica, que en correspondencia con el enfoque constructivista del aprendizaje, ha enmarcado la legislación educativa española en las últimas décadas, lo que ha supuesto que el profesorado haya tenido que abandonar modelos pedagógicos del pasado. Bajo esta concepción, el profesor ha pasado de ser el depositario del conocimiento, a constituirse en *facilitador* de las situaciones de aprendizaje de sus alumnos, propiciando que «*aprendan a aprender*», en un proceso de interacción constante.

La siguiente unidad didáctica aborda el tema del *currículo*, partiendo de un análisis general para llegar a la especificidad del currículo en la LOE que lo concibe en su artículo 6 como *«el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la Ley».* Se termina esta parte formativa con un completo estudio del concepto de las competencias hasta llegar al sentido con que son concebidas en la LOE y su desarrollo normativo: «*las competencias básicas permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos»* (Preámbulo del R. D. 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE 5 de enero de 2007). Estas competencias básicas, que pueden recibir distintas denominaciones como: *fundamentales, esenciales,* o *clave,* tienen la función última de lograr una de las aspiraciones de la LOE:

que *todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de toda la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional* (Art. 5.1).

Las tres unidades didácticas siguientes constituyen el aporte y la contribución *práctica* de esta obra. En primer lugar, se aborda la cuestión clave de la misma: *cómo programar por competencias.* Partimos del supuesto de que la programación didáctica constituye el diseño que analiza, explica y orienta la práctica del profesor, con la finalidad de organizar, tanto el proceso docente de enseñanza, como el desarrollo del aprendizaje del estudiante, consiguiendo integrar todos los elementos del currículo en un *«conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas»* (Art. 6.1). Se completa esta unidad didáctica presentando modelos concretos de programaciones, tanto para Educación Primaria, como para Educación Secundaria Obligatoria.

La Unidad Didáctica 5 se ocupa de cómo afrontar la *evaluación de las competencias básicas,* que tiene por objeto constatar el grado de adquisición de las mismas en las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria siguiendo la concepción que establece la LOE en su preámbulo: «*una de las novedades de la Ley consiste en la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de esta etapa»* (Primaria). Y añade: *«otra evaluación similar se llevará a cabo al finalizar el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria».*

En la Unidad Didáctica 6 se presentan algunas *propuestas prácticas para programar por competencias básicas* con el objeto de clarificar y facilitar esta tarea a los profesores. Son propuestas que no tienen un carácter definitivo, sino que se trata más de ejemplificaciones que pretenden proporcionar pautas al profesorado para elaborar una programación, aclarando que deberá ser cada profesor quien las fije, en función de la materia que imparta y del contexto en el que se desenvuelva.

Como complemento al contenido nuclear de la obra se incluyen unos anexos de gran utilidad práctica para complementar muchos de los temas abordados en las unidades didácticas que la constituyen. En el Anexo I se recoge un amplio *glosario* que aporta la conceptualización de muchos de los términos relacionados con los temas fundamentales de la obra. Por último, en el Anexo II se recogen referencias *bibliográficas* y *fuentes documentales*, que

han de servir para que el profesorado tenga conocimiento de aquellos elementos que pueden contribuir a profundizar en su formación y a mejorar su desarrollo profesional.

El libro que ponemos en manos del profesorado, en definitiva, no tiene otra pretensión que la de servirle de ayuda, tanto para proporcionarle un bagaje teórico que fundamente sus actuaciones docentes, como para elaborar desde la práctica sus nuevas programaciones didácticas por *competencias básicas.* En este empeño ponemos a disposición del profesorado nuestra voluntad de ayuda, lo mejor de nuestra formación pedagógica, y la *solera* de largos años de experiencia como profesionales de la educación.

LOS AUTORES
Madrid, junio de 2007

1 La educación comprensiva

I. Introducción

La *educación comprensiva* es la corriente pedagógica que ha enmarcado la legislación educativa española en las últimas décadas. Bajo esta concepción, el profesor ha pasado de ser el depositario del conocimiento, a constituirse en *facilitador* de las situaciones de aprendizaje de sus alumnos, propiciando que «*aprendan a aprender*», en un proceso de interacción constante.

El concepto de *educación comprensiva* considera que la educación debe ser a su vez polivalente, integradora y potenciadora del aprendizajes significativo.

La finalidad comúnmente vinculada a la enseñanza comprensiva radica en la preparación de los alumnos para poder integrarse en la vida socioprofesional y continuar a su vez con el mayor logro posible la formación académica. Por ello cuenta con un marcado carácter funcional además de pretender conservar el propedéutico.

En la enseñanza comprensiva, *la atención a la diversidad* se convierte en un concepto clave, dado que es necesario que todos los alumnos construyan aprendizajes útiles para la vida, y que sean significativos con relación a sus conocimientos previos, de forma que les permitan mantenerse en continuo aprendizaje a lo largo de toda la vida, independientemente de su situación personal, académica y social. Para alcanzar estos objetivos se emplean principios metodológicos como el de la enseñanza individualizada de todo el alumnado.

Abordamos en este tema cómo se ha concretado la enseñaza comprensiva en España a través de las diferentes leyes educativas que se han aprobado y los principios que las han inspirado.

II. Objetivos

1) Conocer el devenir de la enseñanza comprensiva.

2) Identificar las características de la enseñanza comprensiva.

3) Identificar a los autores que han influido en el modelo comprensivo de enseñanza y sus aportaciones.

4) Reconocer enseñanza comprensiva en las leyes educativas españolas.

5) Definir «atención a la diversidad».

III. Contenidos

1.1. Concepto y antecedentes

Aunque no es fácil delimitar claramente el concepto de *educación comprensiva,* puede considerarse como tal a la diseñada y desarrollada por un sistema educativo que adopta la comprensividad como característica definitoria del mismo, y que puede afectar, tanto en la escolarización formal como en la no formal.

Aunque la educación comprensiva puede desarrollarse en todas las etapas educativas, suele ponerse más de manifiesto en la etapa inferior de la Educación Secundaria, que en el caso español va de los 12 a los 16 años, es de carácter obligatorio y está basada en un currículo común para todos (tronco común y optativo), con poca optatividad en los dos primeros cursos (12 a 14 años) y una mayor optatividad en los dos segundos cursos de la etapa (14 a 16 años).

A veces, la educación comprensiva es denominada con otros términos, que si bien poseen diferentes connotaciones según el país donde se utilicen, pretenden significar lo mismo: términos como *polivalente, integradora o comprensiva*, en el fondo responden a la misma realidad. En algunos países posee una mayor dimensión academicista que en otros, en los que se considera como «de preparación para la vida», apareciendo, bien como único modelo educativo, o conviviendo con distintos modelos de Educación Secundaria.

En lo relativo a los niveles que agrupa, existe también bastante diversidad, sobre todo en los niveles iniciales, no así en su finalización, que se generaliza en los 18 años, estructurándose en general en dos etapas: Obligatoria y Postobligatoria, que en el caso español se corresponden con la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y con el Bachillerato.

Aunque con las diferencias lógicas existentes en la concepción y puesta en práctica de los sistemas comprensivos en los diferentes países, todos ellos presentan unas características comunes, que hacen que se las consideren como

integrantes de esa modalidad de sistema educativo. Las características que atribuye Husen (1988) a la escuela comprensiva, son las siguientes:

- *Constituye una escuela común que abarca a todos los alumnos de una determinada zona.*
- *Reúne diversos programas, tanto generales como profesionales en un conjunto unificado.*

El MEC, en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989, pág. 118), otorgaba las siguientes características a la escuela comprensiva:

- *Proporciona una formación polivalente con un fuerte número de contenidos comunes para todos los alumnos dentro de una misma institución y de una misma aula.*
- *Reúne, de ordinario, a chicos y a chicas de una misma comunidad rural o urbana.*
- *Ofrece a todos el mismo currículo básico.*
- *Retrasa lo máximo posible la separación de alumnos en ramas de formación diferentes que puedan ser irreversibles.*

Sobre estas bases, la enseñanza comprensiva aspira a ofrecer las mismas oportunidades de formación, sin distinción de clases sociales, y pretende actuar como mecanismo compensador de las desigualdades de origen social y económico. Para Ferrandis (1988), la educación comprensiva tiene los siguientes rasgos básicos:

- *Proporciona alguna forma de enseñanza pública polivalente o comprensiva (Humanística, Científica y Técnico-Profesional) a la gran mayoría de los alumnos del primer ciclo de Secundaria (entre los 11/12 y 15/16 años), en la misma institución.*
- *Retrasa lo más posible la separación de alumnos en ramas diferentes.*
- *Tiene un programa de estudios aproximadamente común que contiene los elementos de una amplia enseñanza general.*
- *Se trata de una escuela de barrio o comunidad local.*
- *Se insiste en que los alumnos sean agrupados en forma mixta y flexible por edades y materias, si bien en la práctica es frecuente que se establezca algún tipo de agrupación según la capacidad de los alumnos.*

- *Se intenta ofrecer a todos un programa serio y riguroso, sin favorecer a una minoría social (excepto cuando se trata de compensar déficits de minorías desfavorecidas).*
- *Suelen convivir dos formas: la pública-estatal y un sector privado*.

Para Román y Moreno (1990), las características básicas de la escuela comprensiva pueden concretarse en: *preparar a los alumnos para la vida más que para la Universidad, centrándose en aprendizajes funcionales con el fin de dar una dimensión práctica y operativa a los aprendizajes.* Por ello, su modelo está orientado hacia aprendizajes básicos, globalizados y generales, aunque suficientemente diversificados para acercarse más a la integración que la segregación. El modelo de currículo que propugna es un currículo abierto, en el que existen asignaturas obligatorias, optativas-obligatorias y optativas propiamente dichas. La escuela que propugna pretende ser una escuela para todos, no elitista y compensadora de desigualdades sociales, mixta y no selectiva, que se considera progresiva, y no centrada en el academicismo, manteniendo la obligatoriedad y gratuidad hasta los 16 años.

Aunque la educación comprensiva pretende preparar al alumnado para estudios posteriores (carácter propedéutico), puede decirse que tiene una clara vocación de educación terminal, ya que se erige como una educación general para todos y potenciadora de aprendizajes funcionales. Los objetivos que se pretenden conseguir a través de los aprendizajes significativos que proporciona la educación comprensiva están orientados a la consecución de capacidades, con una finalidad funcional, por lo que puede decirse que es preparatoria para la vida. Según los citados Román y Moreno (1990), la funcionalidad de sus aprendizajes se pone de manifiesto, ya que:

- Prima lo sintético sobre lo analítico.
- Prima lo práctico sobre lo contemplativo.
- Prima lo terminal sobre lo propedéutico.
- Prima los aprendizajes *para*..., frente a los «simples saberes».
- Priman las disciplinas «útiles» y sus aplicaciones (Física, Lengua propia, Idiomas modernos…) frente a las materias clásicas (Latín, Griego...).
- Dentro de la estructura curricular o el programa, prima lo funcional sobre lo estructural (sobre todo en Lengua y Matemáticas).

Para Ausubel, junto a la funcionalidad y significatividad de los aprendizajes hay que destacar como elemento básico de la educación comprensiva, el componente social de la misma, destacado por Vigotsky con un enfoque más amplio que el de Piaget, y de corte más personalista. El enfoque constructivista que da la educación comprensiva a los aprendizajes pretende que el alumno vaya reestructurando constantemente sus conocimientos y destrezas para construir su propio conocimiento, para lo que el profesor debe abandonar modelos del pasado, y constituirse en facilitador de situaciones de aprendizaje de sus alumnos, propiciando que sus alumnos «aprendan a aprender», en un proceso de interacción constante. Esta concepción educativa constructivista se ve reforzada por los planteamientos de la Psicología cognitiva, ya que el proceso de aprendizaje se convierte para el alumno en un proceso activo, donde el propio alumno ve los resultados, no como consecuencia de la acción del profesor, sino como consecuencia de su propio proceso de aprendizaje (Zabalza, 2001).

En cuanto a los antecedentes de la educación comprensiva, su origen hay que buscarlo en Estados Unidos, cuando en 1749 Benjamín Franklin proponía una educación que se ocupase preferentemente de los estudios de Lengua, Matemáticas y Ciencias Físico-Naturales, pero sin abandonar los estudios clásicos. Como consecuencia de este modelo, surgieron las Academias, que a partir de 1850 fueron sustituidas por las «High Scholls», cuya actividad se basaba en la armonización de la preparación para la Universidad y para el mundo del trabajo.

Por lo que se refiere a Europa, aunque la idea estaba latente desde comienzos de siglo, fue en el período de entreguerras cuando se inició la investigación en este terreno; fue en la década de los 50 cuando empezó a tomarse en serio la situación, una vez constatado el hecho de que los alumnos de las clases sociales más bajas tenían menores posibilidades de acceder a la Educación Secundaria, que por su marcado carácter selectivo les impedían el acceso.

Analizando la evolución de los sistemas escolares europeos del momento, comprobaremos que los estudios primarios y secundarios no estaban concebidos en su origen como ramas o niveles de una misma educación, sino más bien como educaciones separadas, destinadas a albergar a grupos sociales distintos. La posterior prolongación de la enseñanza obligatoria en los dos primeros tercios de este siglo no se tradujo en una integración vertical de ambas educaciones, sino que se materializó en la aparición de una rama secundaria segregada que pasó a considerarse como de formación profesional.

Con el único objetivo de superar esa realidad y mejorarla, se planteó el ideal de la educación comprensiva en Europa a comienzos del siglo XX, aunque su implantación no tuvo lugar hasta la década de los 50, cuando se materializó en las sucesivas reformas comprensivas de los sistemas educativos de algunos países europeos, reformas que coincidieron en el tiempo (después de la Segunda Guerra Mundial), con un ambicioso plan de ampliación de plazas escolares, junto a programas de mejora de la alimentación infantil ligados al Plan Marshall.

La educación comprensiva pretendía conseguir la igualdad de oportunidades para todos los individuos, a través de una escolaridad general y obligatoria. El objetivo fundamental que se pretendía con la implantación de sistemas comprensivos de enseñanza era que todos los ciudadanos pudieran acceder a la enseñanza secundaria o superior mediante un sistema flexible e individualizado que se adaptase mejor a cada alumno, a la vez que evitar una especialización precoz, procurando de este modo una amplia educación general.

Para Ferrandis (1988), la idea decimonónica de la Educación como la gran igualadora persistía y es la que sirvió como base a la educación comprensiva. La creencia firme de que a través de la ampliación y extensión del sistema educativo podrían superarse las injusticias sociales de la época y las desventajas de pertenecer a determinada clase social propias del sistema escolar segregado, es la que subyace a los planteamientos de la educación comprensiva.

En el aspecto organizativo, las ideas de la educación comprensiva se materializan sobre todo, en la creación de un ciclo unificado de Educación Secundaria, que suele ser de los 12 a los 16 años aunque con variaciones por países, en los que todo alumno recibe una formación independientemente de su clase o estrato social de origen. Con ello se pretende dar una amplia formación de base a todos los sujetos, que les permita insertarse de pleno derecho en la sociedad, independientemente de su condición social.

Este modelo fue exportado a Europa, y fue el Reino Unido (1944), junto a los países nórdicos, el que se inició antes en las reformas comprensivas, aunque ya estaba en marcha en Rusia a partir de la revolución de Makarenko de 1917, donde fue concebida como una *Educación para el trabajo*. De los países escandinavos, fue Suecia quien primero puso en marcha en 1946 un sistema comprensivo de enseñanza, generalizándolo en 1962, y al que más tarde seguirían el resto de países del área. En Italia, la Ley de Educación de 1962

introdujo la reforma comprensiva, y en Francia, la educación comprensiva se hizo efectiva en 1963 (Fouchet), aunque ya llevaba gestándose el modelo, desde la reforma de Langevin-Wallon, en 1947. En Alemania, fue en 1968 cuando apareció la primera educación comprensiva, en Berlín. El hecho de estar constituida la estructura política y administrativa en *Landers*, supuso para Alemania una descentralización absoluta de los criterios en esta materia. Mientras en algunos de ellos era la educación predominante (Berlín, Hessen), en otros apenas sí había centros de este tipo (Baviera o Baden-Württemberg). En la actualidad coexisten en Alemania ambos tipos de educación, en mayor o menor grado según los distintos *Landers*.

1.2. Comprensividad y diversidad

En la educación comprensiva, los conceptos de comprensividad y diversidad están íntimamente relacionados. El diseño y el desarrollo curricular de la educación comprensiva deben tener muy presente el principio de *atención a la diversidad*, por el que se propugna una enseñanza invidualizada a todos y cada uno de los alumnos, de acuerdo con sus capacidades e intereses. La obligatoriedad de asistir a las aulas a todos los alumnos hasta los 16 años junto con una concepción constructivista del aprendizaje, hace que la heterogeneidad del alumnado en las aulas sea mayor en estos momentos que en épocas anteriores, lo que obliga a los centros a arbitrar medidas que den respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de sus alumnos, ya que al situar al alumno y sus características como eje del proceso, hace de la atención a la diversidad una preocupación prioritaria.

En la educación comprensiva se concibe la atención a la diversidad, como:

- Individualización de la enseñanza.
- Interrelación de la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones que confluyen en el momento del aprendizaje.
- Estrategia adaptativa como forma de conseguir el mayor ajuste posible, lo que conlleva que el alumnado deba acceder a unos objetivos básicos irrenunciables mediante procedimientos y procesos diferentes.

Puede decirse por tanto:

- Que la atención a la diversidad está en la base misma de la educación comprensiva.

- Que la atención a alumnos con necesidades educativas especiales se inscribe en el marco de la atención a la diversidad, pero que no toda la diversidad supone atender necesidades educativas especiales.

La responsabilidad de atender a la diversidad del alumnado es de todo el profesorado del centro, por lo que la acción tutorial y la acción de todos los profesores es esencial para su consecución. Cada alumno tiene capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias educativas diferentes que hacen que su proceso de aprendizaje sea único, irrepetible y absolutamente personal. Desde esta concepción, es necesario desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, transformándolas en oportunidades que faciliten el desarrollo personal y social, más que como un obstáculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante dejar claro que el alumno estándar no existe, por lo que una acción educativa estandarizada que pretenda atender a todos los alumnos en general, en vez de ir dirigida a la realidad de los alumnos concretos que tenemos en el aula, será una acción educativa poco eficaz, además de socialmente injusta. Desde esta perspectiva, afrontar el problema de atender a la diversidad es en realidad afrontar el problema de la enseñanza misma, ya que la existencia de alumnos diversos en las aulas es la realidad de la que debe partir cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, la preocupación por atender en la diversidad no debe suponer una complicación adicional del problema de la enseñanza, sino que constituye su propia esencia cuando se plantea de manera coherente. Se trata de respetar e integrar las diferencias individuales desde el punto de vista educativo, tanto las que hacen referencia al ámbito de las destrezas intelectuales (capacidades, intereses, etc.) como las que hacen referencia al ámbito de la personalidad (motivación, autoestima, etc.) ya que ni las características individuales en el ámbito intelectual son las únicas relevantes, ni ninguna característica por sí sola es determinante, sino que es el conjunto de características de los distintos ámbitos que concurren en un alumno lo que va a permitir explicar la cantidad y calidad de los aprendizajes que lleve a cabo en una situación educativa particular. Desde esta perspectiva, atender a la diversidad es respetar las capacidades cognitivas, los intereses y las motivaciones de cada alumno, en la medida en que definen su capacidad de aprendizaje en un momento concreto y en una situación educativa particular; en palabras de Zabalza (2001): «*No es bueno confundir lo que le pasa a uno con lo que pasa a los demás*».

Por ello, la expresión *atención a la diversidad* genéricamente considerada abarca cualquier decisión que se tome o cualquier actuación que se realice en

el ámbito de la educación, al ser la finalidad de dichas actuaciones la atención al alumnado en su unidad y en su diversidad. Se trata de un concepto que remite al viejo ideal o aspiración de una enseñanza individualizada o personalizada, lo que implica tener en cuenta las características individuales del alumnado para adoptar las estrategias y actuaciones educativas más adecuadas en cada caso. Lo que sí ha ido variando a lo largo de los años ha sido la concreción de esta vieja aspiración, ya que han sido y son distintas las concepciones que se tienen sobre la importancia que adquieren las características individuales de los alumnos para alcanzar el mayor grado posible de individualización de la acción educativa. Podemos entender, por tanto, el término *atención a la diversidad,* como un principio regulador de la función docente que implica a todas las instancias educativas y que tiene como finalidad aprovechar las peculiaridades de cada alumno para potenciar su desarrollo a través de su aprendizaje.

Partiendo de esta definición, convertimos la atención a la diversidad en un *principio de actuación,* que entronca con aquello que llevamos toda la vida intentando hacer como profesores, porque hemos percibido que cada alumno es un ser único y aprende como tal, de acuerdo con sus diferencias individuales.

En relación con la naturaleza de las diferencias individuales, son tres las grandes concepciones que se han tenido:

a) *La concepción estática*, según la cual las diferencias individuales son inherentes a la persona, estables y constantes a través del tiempo y de las situaciones. Como parece evidente, este enfoque imposibilita cualquier acción porque considera su fracaso de antemano.

b) *La concepción situacional*, que sostiene que las diferencias individuales están determinadas por los factores ambientales. Esto nos recuerda a aquel dicho *orteguiano* «*Yo soy yo y mis circunstancias*».

c) *La concepción interactiva*, según la cual es necesario tener en cuenta, tanto las características individuales como de la situación para alcanzar una comprensión correcta de la conducta, ya que ambas interactúan entre sí.

En la educación comprensiva se recoge el *interaccionismo* de las diferencias individuales entendidas como capacidad de aprendizaje, como una aspiración irrenunciable, y se considera la atención a la diversidad como un objetivo básico que impregna todos sus elementos, y que debe traducirse en respuestas

concretas. Para Flecha (1992) «*es necesario tener en cuenta, tanto las características individuales como las de la situación, para alcanzar una comprensión correcta de la conducta, ya que la interacción de ambas supone la búsqueda del mayor grado de ajuste posible entre la capacidad de aprendizaje de los alumnos (entendida como objetivo aptitudinal) y las características de la acción educativa*».

Es necesario fijar la idea de que, aunque en ocasiones, la diversidad en el ámbito educativo pueda aludir a colectivos que tienen unas peculiaridades especiales que requieren un diagnóstico y una atención preferente por parte de profesionales especializados, la atención a la diversidad responde a un concepto que *engloba a todo el alumnado del centro* y requiere que todo el profesorado diseñe actuaciones, que tienen como objetivo adaptarse a las necesidades de cada alumno, contando con todos los recursos del centro, tanto personales como materiales, organizativos y curriculares.

1.3. La comprensividad en España

1.3.1. La comprensividad antes de la LOGSE

En relación con la existencia de antecedentes de comprensividad en los diversos sistemas educativos en España, puede decirse que apenas existen antes de la LOGSE (1990), existiendo algunos indicios muy poco significativos en la Ley Moyano (1857), y en la Ley General de Educación (1970). Puede decirse, por tanto, que el modelo de educación comprensiva propiamente dicho llega a través de la LOGSE (1990), y se consolida con la LOE (2006).

En la Ley Moyano (Ley de Instrucción Pública de 1857) se percibe algún atisbo de comprensividad. Claudio Moyano, su autor, era un intelectual liberal al que Narváez, jefe de gobierno, le encargó la reordenación del sistema educativo, y esta Ley supuso en su momento, una importante modernización del dicho sistema educativo en España. Las aportaciones que esta Ley hace a la educación comprensiva son:

- En su Capítulo 1 recoge de manera implícita algunos aspectos comprensivos, aunque su modelo comprensivo es bien distinto del concepto actual.

- En su Artículo 1.2., al dividir la enseñanza en tres períodos: «*primera enseñanza, segunda enseñanza y enseñanza superior*», aparecen dos

dimensiones de la actual comprensividad: carácter terminal y preparatorio (propedéutico) de la enseñanza.

- Aparece el concepto de «aprendizaje funcional».
- Busca un equilibrio entre los estudios clásicos y las nuevas ciencias (Física, Química...), y una aplicación de sus contenidos para la vida.
- Hace convivir en un mismo centro a estudiantes de Primaria y Secundaria, en una misma localidad.

En la década de los 60, se puso de manifiesto la necesidad de reformar el sistema educativo, no solamente por haber transcurrido más de un siglo desde que la Ley Moyano fuese promulgada, sino porque las características económicas, sociales y políticas de esta época así lo aconsejaban.

En 1969, siendo Ministro de Educación Villar Palasí, se publicó el *Libro Blanco para la Reforma*, en el que se presentaban a la sociedad y a todos los estamentos implicados, los principios fundamentales de la misma:

- Considerar la educación como servicio público.
- Facilitar la igualdad de oportunidades.
- Proporcionar una educación individualizada y personalizada.
- Proporcionar una educación de calidad.
- Reformar los contenidos de la enseñanza.
- Dar autonomía a los Centros.
- Innovar pedagógicamente.
- Propiciar la formación del profesorado.

Teniendo como base tales principios, los objetivos que con la reforma educativa se pretendían fueron:

- Prolongación de la escolarización obligatoria, básica y gratuita hasta los 14 años.
- Supresión de la doble red, primaria y secundaria.
- Supresión del doble Bachillerato: Ciencias o Letras.
- Implantación de un Bachillerato Único y Polivalente (BUP).
- Creación del Curso de Orientación Universitaria (COU).

- Consideración de la Formación Profesional como una modalidad Educativa.

Para Román (1990), la Ley General de Educación promulgada en 1970 contiene algunos aspectos comprensivos, que habría que buscarlos sobre todo en la Segunda Etapa de la Educación General Básica (EGB), etapa que comprende desde los 11 a los 14 años (tres cursos). Para este autor, dichos aspectos comprensivos consisten en que:

- La enseñanza en esta etapa se realiza por áreas, con una moderada diversificación (frente al carácter globalizador de la primera etapa, de los seis a los diez años) (Art. 15).
- La educación básica se orienta a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje y al desarrollo de aptitudes para la convivencia (Art. 16).
- Los programas y orientaciones pedagógicas se establecen por el MEC con flexibilidad para las distintas zonas geográficas (Art. 17.2).
- Los métodos didácticos en la EGB habrán de fomentar la originalidad y la creatividad de los escolares, así como el desarrollo de aptitudes y hábitos de cooperación, mediante el trabajo en equipo de profesores y alumnos, con la utilización de medios audiovisuales. (Art. 18).
- Una vez finalizada la EGB los alumnos podrán acceder al Bachillerato o a la Formación Profesional, tras la obtención del «Graduado Escolar».
- Tras la obtención del «Certificado de Escolaridad» podrán acceder a la Formación Profesional.
- En los centros de EGB existirá un Consejo Asesor, en el que participarán los Padres y los Profesores (Art. 30).

Por lo que se refiere al Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y a la Formación Profesional, al constituir etapas de escolaridad no obligatoria, no contienen tantos aspectos de comprensividad como la EGB, si bien Román (1990), encuentra algunos como:

- Los conceptos de *unificado* y *polivalente*.
- El plan de estudios de Bachillerato, al tener materias comunes, materias optativas y de carácter técnico-profesional.

- El plan de estudios de Formación Profesional, con áreas de conocimiento.
- Los métodos de enseñanza activos y personalizados.

El mismo autor reconoce que: *«El modelo comprensivo que se recoge en la Ley General de Educación es poco definido, poco claro y resulta limitado, ya que los aprendizajes funcionales y preparatorios para la vida quedan relegados por un modelo academicista»*. No obstante, considera que la Ley General de Educación hace para la comprensividad las siguientes aportaciones:

- Alarga la escolarización hasta los 14 años.
- Pretende la igualdad de oportunidades.
- Mantiene una doble red de centros públicos y privados.
- Los aprendizajes básicos en la edad de 12 a 16 años los basa en modelos culturalistas.
- Plantea una apertura pedagógica.
- Reforma los contenidos de la enseñanza.
- Establece la autonomía de los centros.
- Establece una promoción automática de un curso a otro.
- Deja abierta la puerta a la posibilidad de la coeducación.
- Contempla la orientación escolar y la tutoría.
- Plantea el BUP como polivalente.

Parece, por tanto, que la Ley General de Educación ofrece algunas aportaciones en lo que se refiere a la comprensividad del sistema educativo, a la vez que intenta resolver el problema curricular. En la práctica, según Martínez Santos (1989) «*Existieron desajustes y deficiencias: inadecuación entre el modelo de la Ley General de Educación con respecto a la Constitución Española (1978) en cuanto a la estructuración del Estado; temprana elección entre el Bachillerato y la Formación Profesional; orientación de la Educación Infantil como guardería; elevado fracaso escolar; academicismo y memorismo en los programas y un profundo deterioro en la Formación Profesional*».

1.3.2. La comprensividad en la LOGSE y en la LOE

Aunque, tal y como ya se ha expuesto, en los sistemas educativos vigentes en España en el último siglo pueden encontrarse algunos elementos puntuales que pueden considerarse como propios de un sistema educativo comprensivo, la educación comprensiva como tal, hace su aparición en España a través de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE (1990), y se consolida con la LOE (2006).

La escuela comprensiva ya había sido definida por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 1988) como: *«Un tipo de institución que ofrece una forma de enseñanza para todos los escolares de un determinado intervalo de edad»,* planteándose una triple finalidad:

- *Ampliar en dos años el período de educación obligatoria y gratuita de los ciudadanos españoles.*
- *Corregir disfunciones existentes.*
- *Sentar las bases que garanticen una oferta educativa de calidad.*

Los tres valores, de marcado carácter social, que subyacen a estos propósitos son:

- El perfeccionamiento del sistema educativo (mejora de la calidad y corrección de deficiencias: fracaso, abandono).
- La justicia social (corrección de injusticias e igualdad de oportunidades).
- La promoción cultural y educativa de la persona (ampliación de la escolaridad obligatoria).

Para Ferrandis (1988), los objetivos fundamentales que se planteaba la educación comprensiva son:

- *Educativos*. Se fundamentan en la creencia de que todos los niños son educables, evitando así una temprana selección.
- *Sociales.* Pretenden compensar las dificultades de determinadas clases sociales para acceder a la educación.
- *Comunitarios.* Abogan por que la educación sea un lugar para la convivencia interclase y donde la coeducación social sea una realidad.

Los principios fundamentales de la LOGSE eran los mismos que aparecían en la LODE (1985), enumerados así (Art. 1):

a) *El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.*

b) *La formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.*

c) *La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.*

d) *La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.*

e) *La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.*

f) *La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.*

g) *La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.*

La misma LOGSE, en su Art. 2, exponía los principios en los que se apoyaba: *«El sistema educativo tendrá como principio básico, la educación permanente. A tal efecto preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a los adultos lo que necesiten para su incorporación a las distintas enseñanzas».*

La actividad educativa se desarrollará de acuerdo a los siguientes principios:

a) *La formación personalizada, que propicie el máximo desarrollo de los alumnos.*

b) *La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.*

c) *La evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los Centros docentes y de los diversos elementos del Sistema.*

d) *La relación con el entorno social, económico y cultural.*

El planteamiento comprensivo inicial de la LOGSE ha tenido una continuidad en la LOE (Ley Orgánica de Educación, de 3 mayo de 2006). La citada Ley establece en su Artículo 1, los *Principios* que la inspiran:

a) *La calidad de la educación* para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.

b) *La equidad*, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

c) *La transmisión de valores* que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia y que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

d) La concepción de la educación como un *aprendizaje permanente*, que se desarrolla a lo largo de toda la vida.

e) La *flexibilidad* para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

f) *La orientación educativa y profesional* de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.

g) *El esfuerzo compartido* por alumnos, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad para alcanzar una educación de calidad para todo el alumnado.

h) *La autonomía* para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos.

i) *La participación* de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.

j) La formación para la *prevención de conflictos* y para la resolución pacífica de los mismos y la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

k) La consideración de la *función docente* como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea.

l) El *fomento y la promoción de la investigación*, la experimentación y la innovación educativa.

m) *La evaluación* del conjunto del Sistema Educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados.

n) *La cooperación* entre el Estado y las Comunidades Autónomas en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas.

Y en su Artículo 2, establece los siguientes *fines* para el Sistema Educativo Español:

a) El pleno *desarrollo de la personalidad* y de las capacidades de los alumnos.

b) La formación en el *respeto* de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia y en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

c) La *formación* para la paz, la vida en común, la cohesión social y la cooperación y solidaridad entre los pueblos.

d) El *desarrollo de la capacidad* de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.

e) La *formación en el respeto* de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.

f) La *adquisición de hábitos* intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos.

g) La *capacitación* para el ejercicio de actividades profesionales.

h) La *preparación* para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

Todo lo anterior pone de manifiesto cómo las expectativas proyectadas sobre la educación eran y siguen siendo de una enorme entidad. A la educación se le exige que aparte de la función socializadora que le es inherente, ejerza también

las funciones de igualadora y compensadora de desigualdades sociales, tal y como se refleja en el Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación, que según su artículo primero expresa claramente que su objetivo es: *«regular las medidas que permitan prevenir y compensar las desigualdades en educación derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de cualquier otro tipo»*. Se trata de que los centros desarrollen *programas de compensación educativa,* lo que evidencia la enorme tarea que asume la educación comprensiva.

IV. Resumen

El concepto de *educación comprensiva* no es fácil de delimitar con claridad. Se trata de una educación diseñada y desarrollada por los sistemas educativos que adoptan la comprensividad como característica definitoria del mismo. Constituye una escuela común para todos los alumnos de una determinada zona, y reúne diversos programas en un conjunto unificado. Pretende proporcionar una formación polivalente con un fuerte número de contenidos comunes para todos los alumnos dentro de una misma institución y de una misma aula por medio de un mismo currículo básico, a la vez que retrasa lo máximo posible la separación de alumnos en ramas de formación diferentes. La enseñanza comprensiva aspira a ofrecer las mismas oportunidades de formación, sin distinción de clases sociales, y pretende actuar como mecanismo compensador de las desigualdades de origen social y económico.

Para Ausubel, junto a la funcionalidad y significatividad de los aprendizajes, hay que destacar como elemento básico de la educación comprensiva, el componente social de la misma. El enfoque constructivista que da la educación comprensiva a los aprendizajes pretende que el alumno vaya reestructurando constantemente sus conocimientos y destrezas para construir su propio conocimiento, para lo que el profesor debe abandonar modelos del pasado, y constituirse en facilitador de situaciones de aprendizaje de sus alumnos, propiciando que sus alumnos «aprendan a aprender», en un proceso de interacción constante.

En la educación comprensiva, los conceptos de comprensividad y diversidad están íntimamente relacionados. El diseño y el desarrollo curricular de la educación comprensiva deben tener muy presente el principio de atención a la diversidad, por el que se propugna una enseñanza invidualizada a todos y cada uno de los alumnos, de acuerdo con sus capacidades e intereses.

A España, el modelo de educación comprensiva propiamente dicho llega a través de la LOGSE (1990), y se consolida con la LOE (2006).

V. Actividades para la reflexión

1) Reflexionar sobre las principales características de la educación comprensiva, y su relación con los aprendizajes.
2) Analizar la funcionalidad de los aprendizajes en relación con la adquisición de las competencias básicas.
3) Establecer la relación entre comprensividad y diversidad.
4) Analizar las posibilidades reales de la personalización de los procesos educativos.
5) Reflexionar sobre las antinomias que presentan los sistemas educativos comprensivos.

2 El Currículo

I. Introducción

Abordamos en esta unidad didáctica un concepto clave para la actividad profesional del profesorado: *el currículo.* Se trata de un concepto que ha ido evolucionando hasta llegar a la concepción actual. Aunque el currículo presenta diversas características en función de sus diferentes teóricos, sin embargo entre todos existen puntos de confluencia que nos permiten tener una idea unificada de este concepto clave de la organización de la enseñanza.

Observaremos cómo la educación comprensiva se concreta en un currículo que pretende permitir al profesorado abordar su responsabilidad de diversas maneras. Nos acercaremos a las principales teorías del currículo y a las fuentes que lo nutren, con el fin de comprender mejor su estructura y organización dentro de la LOE. La estructura del currículo se organiza en función de los correspondientes ciclos y etapas acorde con la evolución estimada del grupo de alumnos.

Consideramos que el conocimiento de los principales elementos del currículo permitirá al profesorado planificar mejor su proceso de enseñanza, teniendo en cuenta los objetivos que la legislación plantea, con la finalidad de alcanzar los objetivos establecidos en cada etapa educativa y las competencias básicas.

II. Objetivos

1) Definir el currículo y sus tipos.
2) Conocer las características básicas del currículo.
3) Comprender las principales teorías curriculares.
4) Identificar las fuentes del currículo.
5) Conocer la organización curricular antes de la LOE, y en ella.

III. Contenidos

2.1. Aproximación conceptual

La realidad es que no es fácil determinar con precisión el término *currículo*, razón por la que no siempre se le ha otorgado una clara significación, sino que por el contrario, sus significados se han multiplicado dependiendo de los contextos sobre los que se ha aplicado.

Etimológicamente, el término ***currículo*** es un vocablo vinculado al verbo latino *curro* que significa «*correr*». De ahí se asume que *currículo* signifique algo relacionado con «realizar una carrera» o «recorrer una distancia a lo largo de un tiempo», significaciones que ayudan a comprender sus notas características de «intencionalidad» y «dirección», y que determinan un sentido de «ir hacia la meta». Posteriormente se han ido incorporando distintas significaciones como, por ejemplo, «*hacer una carrera universitaria*».

El término ***currículo*** según la observación realizada por Sarramona (1987) no aparece en el «Vocabulario de Pedagogía» de Lang (1965), ni el «Vocabulaire de la Langue Pedagogique» de Foulquié (1971), ni el «Diccionario de la Real Academia Española» (1970), ni en el «Diccionario de Ciencias de la Educación» de la editorial Anaya (1984). Sin embargo sí aparece en los diccionarios de Ciencias de la Educación de las Editoriales Santillana y Rioduero (1983), en el «Diccionario de la Real Academia Española» (1984) que lo incluye denominándolo «currículo». Todo ello indica su reciente aparición en los ámbitos de habla hispana, y su gran eclosión dentro de la literatura especializada en educación.

Dentro del ámbito francés, el término *currículo* se identifica como «cours d'etudes», en tanto que en los países de habla inglesa sirve para significar la práctica totalidad de cuestiones relativas a la enseñanza y al aprendizaje, aunque hay una tendencia general a interpretarlo como el *estudio, planificación, desarrollo y evaluación del proceso institucional sistemático de enseñanza-aprendizaje.*

Para Sarramona (1987), el término *currículo* ha aparecido en la literatura pedagógica con dos denominaciones como: *proyecto curricular;* y como *programación curricular*. El *proyecto curricular,* tiene una significación muy amplia, y designa metas, actividades, materias que definen las estructuras del sistema educativo de un país, aunque su uso puede alcanzar una acepción más

restringida para concretarnos a un cierto nivel de enseñanzas o incluso una parte de él. La *programación curricular* constituye un conjunto de pasos que deben tenerse en cuenta para alcanzar unas metas propuestas en un espacio de tiempo, con un cierto contenido tomado en su globalidad o en un área de conocimiento, y tiene que ver con el diseño curricular.

Taba (1983), considera que para una conceptualización correcta del currículo es necesario:

a) Investigar cuáles son las demandas de la cultura y de la sociedad, tanto para lo presente como para lo futuro, puesto que el currículo es una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil de nuestra cultura.

b) Saber sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de los estudiantes, por cuanto un currículo es un plan para el aprendizaje, por lo que todo lo que se conozca sobre el aprendizaje y sobre el aprendiz será útil para la elaboración del currículo.

c) Conocer la naturaleza del conocimiento y sus características específicas, ya que cada disciplina contribuye una forma diferente al desarrollo mental, social y emocional.

Por su parte Coll (1988) se preguntaba *qué es y para qué sirve el currículo*. Y él mismo inicia la respuesta aclarando que se pueden dar múltiples respuestas y todas ellas razonadas y razonables. Desde una línea constructivista, Coll considera que su razón de ser está en explicitar el proyecto educativo, las intenciones que persigue y el plan de acción previsto para alcanzarlas.

Por su parte, Gimeno Sacristán (1988) consideraba que es difícil definir de una forma sencilla, esquemática y clarificadora el currículo, dada la gran complejidad del concepto y el haberse introducido en un campo de pensamiento de dedicación reciente. A este respecto, para Martínez Santos (1989): «*en el currículo se concretan los criterios, planteamientos y condicionamientos psicopedagógicos, ideológicos, políticos y económicos, que contribuyen a dar una orientación determinada al sistema educativo y encuentran un reflejo en forma de prescripciones educativas que hacen de eslabón entre una declaración de principios y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre lo que se afirma que debe ser la educación y lo que finalmente es en la realidad*».

El ya citado Gimeno (1988) considera el currículo como el *«eslabón, entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación; entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los estudiantes; entre la teoría y la práctica posible, dadas unas determinadas condiciones»*. Para él, toda teoría del currículo es una metateoría que engloba otras o parte de otras.

Por lo expuesto hasta aquí, puede comprenderse cómo no han faltado intentos por definir el término «*currículo*». En este sentido, las distintas acepciones que han aparecido en torno al término confirman su carácter polisémico, lo que hace que nos presentemos algunas definiciones con el fin de delimitar en lo posible su significación. Esta atribución polisémica del término «*currículo*» es defendida por Rodríguez Diéguez (1985) y Ferrández (1991), aunque también reconocen que en el fondo de todas las interpretaciones se aprecia algo común: subyace en su interpretación el concepto de *planificación*, *previsión* anticipada y *opción racional* que prevé las decisiones del proceso de enseñanza-aprendizaje determinado.

Presentamos a continuación algunas definiciones del término *currículo*:

- «*Por currículo entendemos las experiencias planificadas que se ofrecen al estudiante bajo la tutela de la escuela*» (Wheeler, 1976).
- «*Proyecto educativo y didáctico realizado en situación escolar a través de un comportamiento de tipo profesional*» (Scurati, 1976).
- «*Es lo que ocurre a los niños en la escuela como consecuencia de la actuación de los profesores. Incluye todas las experiencias de los niños por las que la escuela debe aceptar responsabilidades*» (Wheeler, 1976; Tyler, 1979).
- «*La suma de las experiencias que los estudiantes realizan mientras trabajan bajo la supervisión de la escuela*» (Johnson, 1980).
- «*La reconstrucción del conocimiento y la experiencia desarrollada sistemáticamente bajo el auspicio de la escuela, para capacitar al estudiante e incrementar su control sobre el conocimiento y la experiencia*» (Tanner, 1980).
- *«Conjunto de experiencias educativas programadas por la escuela en función de sus objetivos y vividas por el estudiante bajo la responsabilidad de los maestros»* (Nassif, 1980).
- «*El currículo estaría constituido por todas las oportunidades de aprendizaje que proporciona la escuela*» (Sylor y Alexander, 1982).

- *El currículo es en esencia un plan para el aprendizaje...; planificar el currículo es el resultado de decisiones que afectan a tres asuntos diferentes:*

  1) *Selección y ordenación del contenido*.

  2) *Elección de experiencias de aprendizaje*.

  3) *Planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje*» (Taba, 1983).

- «*Tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica, y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica*» (Stenhouse, 1984).

- «*Una serie de unidades de contenidos susceptibles de ser adquiridas bajo un conjunto singular de condiciones de aprendizaje*» (Gagné, 1986).

- «*Conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr, y de los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que se considera importante trabajar en la escuela año tras año. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones*» (Zabalza, 1987).

- «*Plan general o estructura organizada de conocimientos, vivencias y experiencias del estudiante durante la escolaridad*» (Gervilla, 1988).

- «*Es una opción cultural, el proyecto que quiere convertirse en la cultura contenido del sistema educativo, para un nivel escolar o para un centro en concreto*» (Gimeno Sacristán, 1988).

- «*Conjunto de acciones sometidas a una planificación flexible, resultado del estudio y consenso del contexto psicosociocultural y de las demandas de la estructura interna del contenido*» (Martínez Santos, 1989).

- «*Conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del Sistema Educativo que orienta la práctica del sistema docente*» (LOGSE, 1990).

- «*Conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley*» (LOE, 2006, Art. 6).

Las distintas definiciones presentadas permiten aportar algunas apreciaciones:

— La diversidad de usos del término *currículo*.

— Las distintas dimensiones del mismo.

— Los diferentes significados que se le asignan.

Como indica Sarramona (1987), el proceso de evolución conceptual del currículo «*se hace desde la concepción de los conocimientos que se desean transmitir junto con algunas actividades para el logro de los objetivos, como aquellas que tienen como referente la cultura de la época en donde el currículo significaría una selección precedido de un análisis sobre los contenidos que en el momento son susceptibles de provocar los objetivos fundamentales. Y también las concepciones que marcan una dirección ambientalista y ven en el currículo un conjunto de actividades socialmente legitimadas e instauradas en los centros docentes, para el desarrollo del sujeto y su conversión en persona y miembro activo de la sociedad en que nacieron*».

Ferrández (1991) intuye que dentro de cada conceptualización del *currículo* aparece un *intento de mantener el control social*. De ahí, esa confianza en la escuela como estructura excluyente de otras instituciones educativas que puede implicar una doble finalidad: *hacer de medio para mantener un orden establecido*; y considerarlo *como espacio para provocar transformaciones sociales.* De esta forma la escuela resulta el lugar adecuado para la investigación e innovación, lo que puede constituir una contribución especial para el mantenimiento del orden político-social establecido, o bien, como una contribución a la desaparición del mismo.

Stenhouse (1984) da un gran auge al concepto de currículo a través de su obra: *Investigación y desarrollo del Currículo*, que marca la necesidad de investigar y analizar el currículo con el fin de llegar a elaborar líneas clarificadoras que ayuden a extraer lo esencial del pasado y potenciar la enseñanza de cara al futuro. Para este autor los proyectos curriculares son los que requieren una cuidadosa elaboración que, por lo que se refiere al propio contenido de conocimiento que selecciona, está muy lejos de agotarse en la mera selección de cultura, y que la confección de los mismos implica la concurrencia y articulación de expertos de muy diverso tipo en el proceso de su elaboración, prueba e implantación, con la necesaria participación en todas esas fases del propio profesorado. Este punto de vista nos sitúa ante un enfoque técnico del currículo, al concebirlo como un propósito educativo al margen de ideologías, abierto al cambio, dando importancia a la eficacia y eficiencia en la planificación de objetivos. Para este autor lo que hay que aprender está predeterminado de antemano, en función de las necesidades del momento.

Otro autor que es necesario tener en cuenta al hablar del currículo es Kemmis. Si nos detenemos brevemente en Kemmis (1986), veremos que interpreta el currículo como *un problema de relación entre teoría-práctica, educación y sociedad*. Para él, el currículo constituye la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones. Su función es por tanto socializadora, de ahí que se entrecrucen todos los temas que tienen alguna importancia para comprender el funcionamiento de la realidad escolar a nivel de práctica de enseñanza, de aula, de centro y de sistema escolar. Se trata de una opción cultural, un proyecto que quiere convertirse en la cultura-contenido para un determinado sistema educativo, para un nivel escolar, o para un centro concreto. Para Kemmis (1986) *«el análisis de ese proyecto, su representatividad, los valores que lo orientan, las opciones implícitas en el mismo, nos exige un análisis crítico que el pensamiento pedagógico actual no ha realizado»*. Es un tema central para analizar la realidad de la educación y llevar a cabo la renovación que requiere. Es el proyecto selectivo de cultura, que comprende la actividad escolar en tanto en cuanto las condiciones de la escuela lo permiten.

Para Martínez Santos (1989) existen tres aspectos en mutua interacción que dan realidad al currículo, ya que puede concebirse como:

- *Proyecto cultural de contenido organizado. Es decir, los contenidos culturales, seleccionados y organizados de una forma singular.*
- *Proyecto cultural que se realiza en un marco institucional. La escuela, como cuerpo institucional organizado, mediante determinadas reglas ordena la experiencia que estudiantes y profesores pueden obtener participando en ese proyecto cultural. Constituye el currículo explícito y el currículo oculto.*
- *Proyecto cultural síntesis de posiciones filosóficas, científicas y sociales.*

El currículo desde estas configuraciones puede condicionar la mentalidad del profesor, alterar su práctica e influir en el aprendizaje que ocurre en el aula.

De todo ello parece desprenderse un pragmatismo educativo no exento de ideología, que es el que determina las razones que justifican el currículo: el *¿Qué? ¿Cómo?* y el *¿Por qué?* del currículo y que tiene como finalidad el estudio, la planificación, desarrollo y evaluación del proceso institucional sistemático de enseñanza-aprendizaje.

Todo lo expuesto hasta aquí permite comprobar la dificultad existente a la hora de definir con precisión el término *currículo*, por tratarse de un

concepto polisémico como consecuencia del pluralismo ideológico que subyace y le acompaña. Habría que preguntarse, como hace Ferrández (1991), si una ideología es independiente de la realidad social (pragmatismo), o es la realidad social la que condiciona el currículo.

2.1.1. Principales teorías curriculares

Hemos podido comprobar por lo expuesto hasta aquí, cómo se dan distintas concepciones del término currículo, y cómo se explicitan en las distintas definiciones presentadas. Abundando en esta idea, Martínez Santos (1989) se plantea: «*¿se puede hablar de una única teoría curricular o de teorías curriculares?*», por lo que quizás sería conveniente plantearnos *qué es una teoría curricular*.

Para Beauchamp (1980), la teoría curricular es un *marco de elementos relacionados que da sentido a la acción de la escuela al puntualizar las relaciones entre sus elementos, al dirigir su desarrollo, uso y evaluación*. Supone un marco normativo y regulado que ofrece la fundamentación racional sobre las decisiones a tomar en el aula, y estima que los *elementos básicos del currículo*, en cuanto explicitadores de la teoría, son:

- Los contenidos.
- Los logros a alcanzar.
- Las situaciones de aprendizaje, en las que se incluye:
  - identificación de elementos.
  - especificación de su estructura.
  - configuración de relaciones.
  - la finalidad pretendida.

Se trata por tanto de establecer una relación entre el proceso y los resultados obtenidos, incluyendo su evaluación y legitimación.

Para Hammond (1984), la teoría curricular desde su estado actual es muy compleja, porque:

- *El campo de investigación curricular y su creciente número de teorías se sitúa en un aumento permanente*.

- *Los estudios transculturales y comparados en torno a la investigación y teoría del currículo son reducidos.*
- *Entre los expertos aparece una dialéctica en la determinación de propósitos, criterios y rigor científico de la teoría del currículo.*

Para Gimeno (1985), el término teoría educativa o curricular *puede emplearse sólo de modo atenuado, y no en el sentido científico de la palabra teoría*.

Nosotros consideramos que toda *teoría curricular* debe responder a las siguientes cuestiones fundamentales:

- ***A quién*** enseñamos.
- ***Qué*** es lo que debemos enseñar.
- ***Cómo*** debemos enseñar.
- ***Cuándo*** debemos enseñar.
- ***Qué*** es lo que debemos evaluar.
- ***Cómo*** debemos evaluar.
- ***Cuándo*** debemos evaluar.
- ***Interrelación*** *complementaria* e *integradora* entre los distintos componentes del currículo.

Desde los estudios presentados se identifican dos grandes líneas en la elaboración de la teoría del currículo:

a) Una perspectiva ***teórica***, ***técnica***, de la ciencia aplicada, progresista, de principios de siglo desarrollada a través de disciplinas psicológicas y sociológicas educativas del currículo.

b) Otra perspectiva de ***elaboración más filosófica***, que constituye la elaboración de la teoría del currículo inseparable del trabajo escolar en el aula y en el centro.

Quizás lo que deban estudiar la teoría o teorías del currículo sean las relaciones entre teoría y práctica, sociedad y escuela, pensamiento y acción. Es decir, no considerar ambas dimensiones como opuestas sino como complementarias dentro del espacio didáctico.

De la diversidad de definiciones presentada, y de los diferentes puntos de vista acerca de las teorías curriculares, es fácil deducir la existencia de una

multiplicidad de enfoques que puede darse al currículum, pero en cualquier caso es necesario tener presente:

a) Que todo diseño curricular necesita previamente un marco antropológico, ya que cualquier enfoque educativo se enmarca dentro de una concepción cultural y por tanto antropológica.

b) Que los referentes del currículo, ya sean psicológicos, pedagógicos, sociológicos..., nunca deben ser condicionantes del desarrollo del mismo.

De ello se deduce que el currículo puede ser considerado:

- Por una parte, como *campo de estudio* que puede incluir temas como el diseño del mismo, su ingeniería, su evaluación, la teoría y la investigación, los fundamentos básicos y las disciplinas cognitivas.

- Otra de las formas está en la consideración de *sistema curricular* (currículo system) en las escuelas, entendido como aquel en el que se *toman las decisiones* sobre cuál ha de ser el currículo y cómo va a ser llevado a la práctica en un determinado texto.

- Por último, puede utilizarse para denominar un *documento escrito* que puede contener muchos ingredientes, pero básicamente es un plan para la educación de los estudiantes durante su asistencia a una determinada escuela.

- También puede ser considerado el currículo como *campo de investigación y de práctica*. En este caso debe hacerse desde una perspectiva *ecológica* en la que el significado de cualquier elemento debe ser visto como algo creado de forma continua por las interdependencias con las fuerzas con las que está relacionado.

Así, el carácter del currículo configura y a la vez es configurado por sus relaciones externas con las perspectivas del conocimiento y las prácticas de otros campos de la educación: *administración, supervisión, fundamentación, evaluación, metodología de la investigación, áreas disciplinares, enseñanza o instrucción, educación especial y psicología educativ*a, etc.

Para Zabalza (2000), la palabra *currículo* puede entenderse también desde otras posibles acepciones:

a) El currículo como la ***normativa oficial*** relativa a la estructuración y organización de los distintos niveles del *sistema educativo* de una sociedad; o los *planes de estudio* de una institución universitaria.

b) El currículo como el ***conjunto de las propuestas de aprendizaje*** que se ofrece a un conjunto de alumnos en una situación concreta. Este concepto de evaluación está basado en la tradicional *programación* de los estudios según las materias, los niveles y las características de los estudiantes de cara a la obtención de unos objetivos determinados.

c) El currículo como ***proceso educativo*** en una realidad concreta de enseñanza: centro académico, aula, grupo de alumnos... Trata de armonizar lo que se programa con lo que realmente se realiza; es decir, intenta que las *previsiones* del currículo formal se conviertan en las *realizaciones* de un currículo real, teniendo en cuenta el contexto de su desarrollo, el perfil ideográfico de los estudiantes, o el clima y la dinámica del aula, entre otros aspectos de la realidad concreta.

Toda esta diversidad de teorías curriculares deriva de la gran diversidad de criterios utilizados para su conceptualización. Dichas teorías aparecen centradas básicamente en:

- El sujeto, materia y sociedad.
- La disciplina.
- El grado de teorización alcanzado.
- El proceso.

Mientras McNeill (1981), agrupaba las teorías curriculares desde los enfoques: *humanístico, reconstruccionista, tecnológico y académico*, Hameyer (1985) incluía en su estudio cinco grupos que constituyen un análisis detenido de las distintas teorías:

1) ***Modelos conceptuales del currículo***. Presentan un sistema de referencia para la planificación.

2) ***Teorías de legitimación***. Manifiestan el derecho de cada persona al desarrollo autónomo y a la expresión de sus ideas.

3) ***Teorías estructurales del currículo***. Determina lo que se ha de enseñar y aprender desde los principios educativos y las competencias curriculares y en situaciones vitales de la acción humana.

4) ***Teorías del currículo como proceso***. Investigan el problema de cómo crear y aplicar oportunidades de aprendizaje durante el proceso de acción.

5) ***Teorías de aplicación del currículo***. Se centran en el análisis de los motivos y consecuencias del mismo.

Y Kemmis (1986) clasificaba las teorías desde los paradigmas de investigación:

- Planteamiento ***naturalista*** (positivista).
- Planteamiento ***interpretativo*** (estima los aspectos subjetivos y sociales).
- Aproximación *crítica* (enfoque dialéctico de la racionalidad).

Kemmis en su obra *Más allá de la teoría de la reproducción*, partía de cómo se entendía la teoría curricular y la contemplaba desde su *ubicación cultural y social,* por una parte*;* y desde *la escuela,* por otra. Sintetiza este autor en tres las teorías sobre el currículo:

a) Teoría técnica

Relacionada con los sistemas tecnológicos de producción, la considera cientifista, burocrática y tecnicista, por fundamentar el currículo fuera de los ámbitos de la educación misma (Psicología, Sociología, Economía, Antropología). Para Kemmis, esta teoría del currículo, además de propugnar la separación entre la comunidad educativa y la escuela, propicia en ella el desarrollo de modelos de control social, por ser la escuela un instrumento de reproducción social y necesitar por tanto dichos modelos de control, lo que critica de taylorismo.

La escuela burocratizada es para Kemmis el medio institucional para mantener lo establecido, lo diseñado fuera de ella, por expertos y técnicos. Hay una separación entre lo cultural, lo social y la acción escolar. Se encuentra dominada por el interés técnico centrado en el control del entorno mediante acciones guiadas por reglas técnicas basadas en leyes comprobadas armónicamente, adopta el método hipotético-deductivo y el modelo de racionalidad tecnológica.

Los modelos que responden a este tipo de currículo se asientan en la racionalidad, eficacia y eficiencia. Cada currículo se diseña por especialistas en favor de la eficacia dentro de un enfoque conductual. Se ha considerado como el enfoque de mayor éxito en la nueva corriente curricularista. Su lectura

presenta un aspecto práctico, liberal y tecnicista del currículo. Sobresale su estilo racional y coherente en la forma de proceder y dar respuesta a distintas cuestiones antes de la elaboración del currículo:

- ¿Qué objetivos debe alcanzar la escuela?
- De todas las experiencias educativas que se pueden ofrecer ¿cuáles presentan mayores posibilidades de ser conseguidas?
- ¿Cómo pueden organizarse las experiencias de aprendizaje para que se logre una enseñanza efectiva?
- ¿Cómo puede comprobarse que los objetivos han sido alcanzados?

Constituye el núcleo de su teoría, basada en el *principio de racionalidad* la definición de los objetivos. Esta se apoya en tres fuentes:

- Los intereses y necesidades del niño.
- Las demandas de la sociedad.
- Las opiniones de los especialistas.

Para Tyler, dos filtros tamizan los objetivos: el *filosófico* (valores) y el *psicológico* (aprendizaje), que dan como resultado unos objetivos más específicos en comportamientos observables. Definidos éstos, se seleccionan y ordenan las experiencias de aprendizaje. Se termina comprobando si los objetivos se han logrado en los términos previstos. Acaba el proceso con planteamientos sobre la aplicabilidad de los resultados y la posibilidad de formular hipótesis y explicaciones relativas a los aspectos observados.

Se detiene Tyler en el sentido orientador de la evaluación para guiar y proponer normas para hacer un seguimiento de la enseñanza. Ofrece sugerencias para la escuela o la comunidad con el fin de que puedan trabajar en la construcción del currículo, y su centro es el niño desde la corriente conductista. Su concepción del currículo es *técnica* en cuanto que selecciona los contenidos, su organización y secuenciación según los principios de la psicología y la determinación y evaluación de los métodos adecuados de transmisión, mediante la utilización de la tecnología conductual de objetivos y la medida del logro. En esta corriente técnica se distingue:

- Un predominio de la planificación por objetivos como camino para el diseño de la enseñanza.

- El desarrollo de métodos para la formación de docentes basados en la adquisición de competencias.
- La gestión y organización es jerarquizada y burocrática.
- La separación de funciones entre expertos y docentes.
- La práctica educativa entendida como un problema técnico.

b) Teoría práctica

Kemmis (1986), la considera *liberal, humanista y racionalista*:

- ***Liberal***, porque considera al individuo dentro de un mundo social, aunque la critica de amorfa.
- ***Humanista,*** en el sentido de que busca la ilustración de los individuos mediante la educación y la cultura.
- ***Racionalista***, ya que tiende a racionalizar las ideas al modo de las teorías técnicas.

Según Kemmis la *teoría práctica* trata de informar el juicio de los profesores y de otros miembros activos de la sociedad y de la cultura, con aquellas personas que intentan actuar correcta y sensatamente en las situaciones prácticas en las que ellas mismas se encuentran. Se basa en un punto de vista liberal de la sociedad en donde los sujetos efectúan decisiones morales de acuerdo con sus conciencias y sus mejores juicios; adoptando esta perspectiva en la que presuponen una sociedad en la que todo el mundo puede, de hecho, elegir cómo actuar mejor. Es una teoría *racionalista de la acción*, como realización de ideas. Consideran el trabajo escolar como ejercicio de la razón práctica y utilizan el método deliberativo-reflexivo. Este tipo de razonamiento práctico se diferencia, según la filosofía aristotélica, del razonamiento técnico. El práctico ni es instrumental del tipo fines-medios ni se limita a la eficacia.

La ***Teoría práctica*** del currículo busca que fines y medios sean abiertos y que las decisiones que tomen las personas sean adecuadas al curso de la acción enfrentándose a situaciones reales, complejas y experienciales. Para ello se requiere cierta prudencia. El trabajo escolar exige un constante juicio práctico de los profesores y este debe ser informado, reflexionado y deliberado. La acción se considera en sentido subjetivo e interaccionista. El interés práctico es la comprensión del entorno mediante la interacción basada en una interpretación consensuada.

Esta teoría curricular concibe el trabajo de los profesores como el ejercicio de la razón práctica y deliberada. Entiende el currículo y la enseñanza como actividad práctica, pensada, legitimada por la comunidad educativa. Estos juicios se obtienen desde la reflexión sobre la acción y de la relación entre la teoría y la práctica. Exige en los docentes cierta preparación cualificada para la toma de decisiones prácticas acerca de su planificación y actuación curricular.

Pertenecen a este enfoque curricular aquellos modelos cuyo agente principal de la acción es el hombre. Priorizan la individualización, la autonomía, la participación, la responsabilidad, la creatividad como principios más relevantes. Se destacan los modelos personalizados de los años 70 y los que priorizan la toma de decisiones por los profesores. Se incluyen en esta orientación los modelos de Schwab (1964) y Stenhouse (1975) que propugnan un *currículo humanista*, en los que los agentes morales responsables de la toma de decisiones prácticas, tanto en el aula como en el Centro, defienden una acción práctica, racional e iluminadora: son los profesores, considerados como agentes activos e investigadores. Como repercusiones de esta teoría práctica del currículo hay que señalar:

- Introduce una perspectiva experiencial en el currículo. Entiende la investigación como vía para el conocimiento práctico.
- Potencia el concepto de aprendizaje como descubrimiento y construcción.
- Respeta la autonomía profesional y fomenta su desarrollo.
- Interpreta el currículo como un proceso abierto.

c) Teoría crítica

Esta teoría pretende la *emancipación y transformación social*. Se basa en el discurso dialéctico que trata de mostrar:

- Cómo nos movemos en dualismos.
- Cómo surgen contradicciones cuando se amplía en modelo dualista.
- Cómo interactúan las posturas opuestas a los dualismos.
- Cómo se mejora el escenario educativo si actuamos aportando ideas que rompan esos dualismos.

Se basa también en la participación comunitaria, para que a partir del conflicto generado se inicie la acción, considerando que los profesores que actúan bajo esta teoría son generadores de ideología. Se caracteriza por el enfrentamiento que presenta entre sociedad y educación, entre escolarización y el Estado, entre individuo y sociedad. Intenta construir una teoría del currículo desde el aspecto social e histórico, con vistas a interpretar el pasado y a moldear la acción curricular futura. Su interés emancipatorio es el eje de las ciencias de la orientación crítica.

Se distingue por la perspectiva que entraña de participación democrática o comunitaria. Busca la autonomía y la libertad racionales dentro de una línea de emancipación y transformación. Bajo esta concepción, la elaboración del currículo prescinde de los expertos y de los profesores, y la encomienda a formas de trabajo cooperativo, participativo y comunitario, mediante los cuales, los implicados en la comunidad educativa exponen sus ideas críticas sobre la educación para organizar formas de acción social y educadora que superen las injusticias. Busca la emancipación a través de la autorreflexión, y los expertos en el currículo analizan la escolarización y su funcionamiento para producir el saber, las habilidades y las formas de interacción y relación social. Para iluminar los procesos sociales y educativos utilizan el *método dialéctico*, cuyas características, según Kemmis (1986) son:

- Los simples dualismos limitan nuestra comprensión.
- Las oposiciones planteadas por los dualismos nos llevan a la contradicción.
- Estas ideas o posturas idealistas interactúan.
- Los procesos dinámicos de interacción entre las ideas o posturas opuestas constituyen los patrones y las consecuencias de la acción e interacción que observamos en los escenarios sociales y educativos que esperamos comprender y mejorar.

La *Teoría crítica* del currículo considera que las estructuras sociales no son tan racionales y justas como se piensa, y analiza críticamente los procesos y los aspectos sobre los cuales se ha formado la sociedad, pluralidad, conflictividad, irracionalidad, ámbitos en los que la educación tiene bastante que decir en relación con los procesos formativos de los ciudadanos. Ponen la mirada especialmente en la libertad y autonomía como dimensiones emancipadoras, frente a la desinformación y la coerción en las relaciones sociales que operan sobre las personas. Emancipación que supone *transformación*, por lo que

conciben el currículo como una praxis, y propugnan la emancipación del currículo en cuanto a las relaciones entre teóricos y prácticos. Entiende a los profesores como miembros de grupos prácticos, organizados, cooperativos, comprometidos con el análisis crítico de sus propias prácticas educativas y con el cambio de las mismas para superarlas y transformarlas.

Las implicaciones más relevantes para el currículo desde este enfoque son:

- Relevancia del carácter social e histórico de la educación.
- Consideran la enseñanza como una práctica liberadora.
- Sólo desde la praxis se puede modificar la realidad.
- Fomenta la investigación-acción crítica.
- Concibe la escuela democrática.
- Los docentes como profesionales intelectuales buscan la mejora.

Reid, por su parte, (1988) identifica cuatro orientaciones de las teorías curriculares:

- ***Sistemática***, centrada en la gestión racional.
- ***Existencial***, centrada en experiencias.
- ***Deliberativa***, centrada en las aportaciones de los sujetos.
- ***Radical-crítica***, centrada en intereses y objetivos ocultos.

Y Pinar (1999) realiza la clasificación siguiente de las teorías curriculares:

- ***Tradicionalista***. Racionalidad científica.
- ***Empírico-conceptual***. Influidas por el paradigma positivista.
- ***Reconceptualista***. Enfatizan la dimensión socio-crítica.

2.1.2. Bases, fundamentos y fuentes del currículo

La búsqueda de una fundamentación del currículo tiene su origen en la palabra *fundamento,* de origen aristotélico y con cierta indeterminación semántica, aspecto que induce a pensar que la búsqueda de una fundamentación del currículo no es de ahora, sino que ya se ha presentado a través de la historia el interrogante sobre la legitimidad de lo que hay que enseñar, y los medios que hay que emplear. Para Fullat (18982), el currículo dentro del ámbito escolar consta de cuatro elementos:

- ***qué*** debemos enseñar,
- ***cuándo*** se debe enseñar (secuencias de contenidos y objetivos),
- ***cómo*** debe enseñarse,
- ***cómo qué*** y ***cuándo*** evaluar el resultado de la acción educacional.

Pone este autor un gran empeño en conocer las fuentes sobre las que debe nutrirse el currículo para poder precisar mejor sus contenidos, sus objetivos y su plan de acción. Es decir, *materia de algo, esencia de algo, causa de algo,* y *finalidad de algo.*

Para Johnson (1970) los fundamentos del currículo son históricos, filosóficos, psicológicos, sociales y profesionales. Sin embargo, Sperb (1973) define los fundamentos del currículo como las corrientes filosóficas actuales, la cultura, la sociedad y los grupos socializadores.

Taba (1983), al estudiar las fuentes que alimentan las ideas y los criterios para las decisiones del currículo, incluye los conceptos *sobre la función de la escuela, el análisis de la sociedad, de la cultura, las características del aprendizaje, la naturaleza del conocimiento y todo cuanto se relaciona con el tema curricular,* y considera criterios básicos para la fundamentación del currículo los *de carácter filosófico y social.*

Martínez Santos (1991) indica que en cada currículo deben concretarse con carácter general los *criterios*, *planteamientos psicopedagógicos*, *ideológicos*, *políticos, económicos*, *sociales*, etc., que configuran su orientación determinada y que encuentran su reflejo en forma de prescripciones educativas que constituyen el eslabón entre una declaración de principios y su traducción operativa; entre lo que se afirma que debe ser la educación y lo que es en la realidad. Pero lo que es irrenunciable en cualquier diseño curricular es el *marco antropológico*, dado que cualquier enfoque educativo corresponde a una concepción cultural y por tanto antropológica.

Ferrández (1991) considera, por su parte, que la construcción del currículo en los primeros niveles de concreción exige una referencia a las *necesidades sociales, a las disponibilidades económicas, a los acontecimientos de los grupos destinatarios y a las posibilidades de los cuadros docentes.* Sin embargo, puntualiza este autor, que el ser referente no quiere decir condicionante. Quiere decir, que cuando se habla de *bases y fundamentos del currículo* se habla también de *fuentes,* y al admitir unas determinadas como válidas, toda la estructura curricular está condicionada.

Existe una aceptación muy generalizada de que las ***fuentes del currículo*** son de cuatro tipos, cada una de las cuales realiza una aportación y proporciona una información específica. Estas *fuentes* son: la *sociológica,* la *psicológica,* la *pedagógica*, y la *epistemológica*.

a) ***La fuente sociológica*** se refiere a las demandas sociales y culturales de la comunidad, que deben quedar reflejadas de alguna forma en el currículo. Este, en cuanto que elemento social e histórico, constituye un fiel reflejo de los condicionantes que en cada momento configuran la realidad sociocultural en la que está enmarcado. Lo sociocultural, al delimitar y determinar lo educativo, constituye un marco de referencia para todo el ámbito de lo escolar, razón por la que no podría entenderse el estudio del currículo sin hacer referencia a las fuentes que en este ámbito lo fundamentan y delimitan.

Para Gairín (1987) tanto lo sociocultural como lo educativo están íntimamente relacionados porque la educación es una realidad social y una necesidad social. Lo sociocultural proporciona al hombre y por lo tanto a la educación, contenidos culturales y referencias valorativas que inciden en especiales conformaciones de lo educativo. En este mismo sentido se expresa Colom (1979) cuando al definir la educación la entiende como *fenómeno social en cuanto que se da en la sociedad y se halla ligada al proceso.* No sólo se da en la escuela, sino también en otras instituciones, elementos y circunstancias de carácter social y que poseen una función educadora. Es decir*, la educación está integrada en lo social y lo educativo abarca un campo grande de lo social.* El currículo recoge de este modo la finalidad y funciones de que los estudiantes lleguen a ser miembros activos y responsables de la sociedad a la que pertenecen.

b) ***La fuente psicológica*** del currículo se relaciona con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los estudiantes. La función de la psicología con respecto a la fundamentación curricular es, por una parte, la de facilitar la eficacia de la intervención educativa y por otra, ofrecer elementos que permitan la resolución de posibles problemas o conflictos. El conocimiento de las regularidades del desarrollo evolutivo en las distintas edades y de las leyes que rigen el aprendizaje y los procesos cognitivos en los seres humanos, ofrece al currículo un marco indispensable acerca de las oportunidades y modos de la enseñanza: cuándo aprender, qué es posible aprender en cada momento, y cuándo aprenderlo. A la hora de determinar la fuente psicológica

del currículo, García Hoz (1988) señala tres campos claves que deben conocerse dentro de la Psicología, para llevar a cabo la práctica educativa:

- *La **psicología del educando***: sus comportamientos, sus patrones de desarrollo intelectual, socioafectivo y psicomotriz, sus motivaciones hacia un aprendizaje activo, sus etapas psicoevolutivas, etc.
- *La **psicología del educador:*** quiénes pueden ser considerados como educadores, el papel del maestro, el papel de la familia, el papel del Estado como educador, el papel de la Escuela como institución educativa, los elementos que deben configurar la personalidad del maestro, etc.
- ***La relación educativa***: cómo debe producirse la dinámica en la clase, las formas de relación entre profesor y estudiantes, los criterios que deben regir la relación educativa, las formas de organización de los estudiantes, sus cauces de participación en su proceso educativo, etc.

c) ***La fuente pedagógica*** del currículo se fundamenta, tanto en los aportes teóricos que realizan las Ciencias de la Educación en su conjunto, como en la experiencia educativa adquirida en la práctica docente. La experiencia acumulada a lo largo de muchos años constituye una fuente muy importante de conocimiento curricular. En concreto, el desarrollo curricular en el aula y la docencia real de los profesores, proporcionan elementos indispensables a la elaboración del currículo en sus fases de diseño y en su posterior desarrollo. En este sentido la *práctica pedagógica* de los profesores en su actividad docente constituye una de las fuentes básicas del currículo.

d) Finalmente el currículo tiene una ***fuente epistemológica*** en los conocimientos científicos que integran las correspondientes áreas o materias curriculares. La metodología, la estructura interna y el estado actual de conocimientos en las distintas materias o disciplinas científicas, así como las relaciones interdisciplinares entre éstas, realizan también una aportación decisiva a la configuración y contenidos del currículo.

El aporte y fundamentación de las diversas fuentes curriculares nos indica con claridad que el currículo no es un concepto sino una construcción cultural, una forma de organizar una serie de prácticas educativas. Esta instrumentalidad tiene su expresión en los niveles teleológicos respecto a la

estructuración organizativo-didáctica-curricular que realiza González Soto (1987).

0. Tesoro cultural.
l. Culturalización.
2. Culturalización sistemática.
3. Sistema Educativo.
4. Planes de Estudio.
5. Formalización de cuestionario.
6. Cursos de estudio.
7. Unidades de aprendizaje (materiales, asignaturas...).
8. Unidades individualizadas.
9. Tareas.
10. Lecciones.
11. Alternativas.
12. Objetivos comportamentales.

2.1.3. Currículo explícito/currículo oculto

Sabemos ya que el currículo, no sólo podemos verlo desde sus explicitación, sino que hay otra forma de presentarlo y es, no especificándolo por escrito y dejándolo oculto al quehacer de cada día. Según algunos autores (Martínez Santos, 1987; Gervilla, 1988) el ***currículo oculto*** *está con los valores colaterales al aprendizaje y está constituido por verdaderos conocimientos*.

Ahora bien, *¿qué se entiende por* ***currículo explícito*** *y por* ***currículo oculto***? Partamos del hecho de que todos los elementos del currículo deben estar en íntima relación, en cuanto que todos deben perseguir y ayudar a conseguir el mismo objetivo: el desarrollo armónico de la personalidad del sujeto. Y que el escenario del currículo es el aula, en la que se dan aspectos que a veces no están planificados, que escapan a todo proyecto explícito, y que sin embargo se dan como si ya fueran programados de antemano. Estos aspectos no sólo son importantes, sino que constituyen la base de un rendimiento eficaz. Podríamos decir con Dreben (1988) que estos aspectos son el *resultado no previsto;*

los resultados pretendidos a través de una parte del currículo implícito; y los resultados ambiguos y genéricos que pueden englobarse en el proceso de socialización.

A este respecto, Eisner (1984) ya diferenciaba entre *currículo explícito* y *currículo oculto*. Los dos ejercen, de una forma o de otra, una influencia decisiva sobre la formación del estudiante. El ***currículo oculto*** debe estudiarse, según Gimeno (1985), atendiendo a las influencias psicológicas que se producen en los estudiantes de forma no pretendida explícitamente y desde el estudio del tipo de sociedad, intereses e ideología que se cultivan en la práctica escolar. El *currículo oculto* está orientado también a ver, no sólo cómo están presentes los elementos del currículo explícito, sino cómo se llevan a cabo los procesos para su aprendizaje, y cómo se presenta la actividad para la consecución no sólo del aprendizaje de una materia, sino del desarrollo de la persona a la que va dirigido y para quien es planificado ese currículo.

Esto que parece tan claro en su enunciación, no se ve con tanta claridad cuando se analiza en la práctica, ya que el currículo oculto requiere de una íntima relación con el currículo explícito, y ambos necesitan de un conocimiento, no sólo de la estructura interna de la materia en cuestión, sino de la naturaleza del sujeto, de su situación, y la situación del grupo dentro del aula. El currículo oculto será por lo tanto el medio que lleve a término aquellas intenciones, y aprovechará el momento de un quehacer en el aula para desarrollar las estructuras cognitivas en las que está inmerso el estudiante.

Ambos, *currículo explícito* y *currículo oculto* o *implícito*, son por lo tanto, elementos constituyentes del currículo en general. Ambos tendrán que facilitar al sujeto, a través de aquellos medios que se le ponen al alcance, las acciones que en sí mismas constituyan los objetivos.

La conjunción entre currículo explícito y currículo oculto son determinantes para configurar el clima social de las aulas, que es un elemento de gran importancia para lograr un adecuado desarrollo curricular. A este respecto, parece constatado que las características del entorno en el que se encuentra un centro educativo están relacionadas con aspectos que tienen que ver con el *comportamiento del profesor*, con su *nivel de exigencia* o con el *clima social del aula*, que no es otra cosa que una dimensión más del contexto del aula, junto a otras dimensiones como el escenario físico, la organización o el grupo humano que la forma. Este clima social:

- Es único para cada organización.
- Está influido por distintas dimensiones académicas.
- Afecta a muchos resultados de los estudiantes, a su conducta, valores y a su grado de satisfacción personal.
- Puede ser un factor de predicción de la conducta del estudiante.

El aula, como espacio donde se desarrolla el currículo explícito, y donde ejerce una enorme influencia el currículo oculto, está condicionada por el ***clima social*** imperante. Dicho clima social es, por tanto, un factor determinante para el desarrollo del currículo. A este respecto, Moos (1978), establece seis tipologías de clase, en función de su clima social que ofrecen diferentes posibilidades de desarrollo curricular:

- Clases orientadas a la *innovación*.
- Clases orientadas a la *interacción* y *participación*.
- Clases orientadas a la *consecución de los objetivos* (tareas).
- Clases orientadas a la *competición interna estructurada*.
- Clases orientadas a la *competición interna no estructurada*.
- Clases orientadas al *control*.

En la actualidad, parece existir una sensibilización creciente hacia la idea de que la interdependencia entre centro educativo y entorno no aportará más que beneficios a ambos y que su vinculación estrecha permitirá una vida más rica de ideas y más participativa. Es por ello, por lo que desde esta perspectiva, el estudio del entorno se convierte en parte integrante de las bases y fundamentos del currículo.

2.2. El currículo de la LOE

La LOE (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación), concibe el currículo como el *conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley* (Art. 6). Y establece las siguientes etapas educativas:

ETAPAS	CICLOS	EDAD
Educación Infantil	Primer ciclo	0 a 3
	Segundo ciclo	3 a 6
Educación Primaria	Primer ciclo	6 a 8
	Segundo ciclo	8 a 10
	Tercer ciclo	10 a 12
Educación Secundaria Obligatoria	Cuatro cursos	12 a 16
Bachillerato	Cuatro cursos	12 a 16
Formación Profesional	De base	Incluida en la ESO
	Específica	Grado Medio
	(Ciclos Formativos)	Grado Superior

2.2.1. Elementos nucleares del currículo

La LOE (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación), establece en su Artículo 6 que el currículo está formado por el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la Ley. Por ello, y para no hacer demasiado extenso este epígrafe, vamos a abordar el análisis de dos de ellos: los objetivos y los contenidos, por ser esenciales en toda programación. Las *competencias básicas* las abordaremos de forma específica en otra unidad didáctica de este libro.

a) Los objetivos

A pesar de que el término «objetivo» ha sido sumamente utilizado en los últimos años en el ámbito educativo, creemos que sería de interés, antes de detenernos en su estudio, realizar una delimitación y clarificación del término.

Según Mc Asham, (1974) los objetivos son «*metas que el alumno deberá alcanzar en un proceso de enseñanza-aprendizaje*». Para él, todo objetivo pedagógico contiene dos componentes: «*meta*», que consiste en una planificación y una descripción de la acción pedagógica por realizar, y el «*componente mensurable y observable*», relativo a las modalidades de evaluación e identificación de la acción educativa.

Para Rodríguez (1975), el objetivo es: «*El comportamiento esperado en el discente como consecuencia de determinadas actividades docentes y discentes, comportamiento que debe ser susceptible de observación y evaluación*».

Asthon (1980) considera que: «*un objetivo define lo que se pretende que el alumno consiga en su aprendizaje*».

Rotger (1981), indica que: «*los objetivos constituyen una previsión de algo que razonablemente esperamos de nuestros alumnos, una vez concluido el aprendizaje*».

Para Ferrández y Col. (1981): «*Los objetivos son como la conducta terminal que se espera de un alumno*», y consideran tres presupuestos para la determinación del objetivo general: «*necesidades sociales, necesidades individuales y análisis de tareas*».

Pocztar (1982) concibe los objetivos como: «*Lo que sabrá, será o hará un alumno al fin de un proceso de aprendizaje del que por el momento nada se prejuzga... Es un resultado definido independientemente de los medios que son necesarios para alcanzarlo*».

Para Vázquez (1982): «*un objetivo viene a ser el conjunto de experiencias que el individuo se esfuerza en conseguir*».

Medina (1991) entiende los objetivos como: «*Propuestas orientadoras claras y explícitas que facilitan y justifican las decisiones más adecuadas que procede formar para optimizar el aprendizaje y el fomento de una conciencia crítica y colaboradora en los alumnos*».

Independientemente de los puntos de vista de los diferentes autores, los objetivos constituyen en la actualidad uno de los elementos fundamentales del currículo, hasta el punto de que la Pedagogía por objetivos es considerada como el intento de lograr un tipo de escuela, entendida como institución útil al servicio de unos determinados valores sociales, a la que los objetivos confieren una aureola de eficacia y calidad. Se trata sin duda de un concepto utilitarista de la Pedagogía y de la enseñanza, pero muy bien aceptado en general,

en la actualidad. El modelo de Pedagogía por objetivos puede fijar su origen en Bobbit, quien ya en 1918, consideraba que: «*Educar para la vida es educar para el éxito*». En la puesta en práctica de su teoría formuló los objetivos como elementos fundamentales del currículo.

La formulación de objetivos trascendió el campo educativo, aplicándose también a otros muchos elementos de organización social de la época. Los objetivos, entendidos como logro de metas a conseguir, forman parte de campos tan dispares como la industria, la investigación, la docencia, etc., y en general con todos aquellos que se marcan determinados logros en su quehacer. El modelo pedagógico por objetivos está basado en la Psicología conductista (Tyler, Skinner, Gagné), con una gran connotación positivista, dominando en él las nociones científicas de predicción y control, tanto del punto de partida, como del de destino. Los objetivos desde esta perspectiva son propuestas explícitas, observables y medibles de unas conductas a conseguir, en condiciones susceptibles de ser controladas y que están sujetos a evaluación.

Gimeno (1986), al referirse a la Pedagogía por objetivos afirma que: «*Configura un paradigma en el que se dan diferentes aportaciones con un substrato común*», y la considera como «*técnica pedagógica*», que debe ser examinada en función de:

- Cómo concibe lo que ha de ser técnica pedagógica.
- Las bases científicas en las que se apoya.
- El marco para conocer e investigar.
- La forma de entender la educación.
- Las consecuencias ético-sociales.

Aunque de una gran implantación en la actualidad, no han faltado voces críticas al modelo educativo basado en los objetivos. Eisner (1985), en un estudio acerca de los objetivos educativos denominado *Los objetivos educativos, ¿ayuda o estorbo?*, afirma que: «*A pesar de la difusión alcanzada del modelo por objetivos, no todo el profesorado se ha sentido vinculado a él*». Y añade que el hecho de no haber estado vinculado a este modelo no puede ser considerado como situación incorrecta, sino que se debe a la inadecuación de su planteamiento teórico.

Otro debate que se ha suscitado ha sido en torno a la defensa o rechazo de los objetivos como elemento impulsor o inhibidor del proceso y aplicación del currículo. Frente a las críticas de autores reconceptualistas del currículo (el

ya citado Eisner, 1967; McDonald, 1973 o Stenhouse, 1984), otros autores, (Pophann, 1969; D'Hainaut, 1983; Eraut, 1985), defienden el modelo curricular por objetivos.

D'Hainaut (1983) señalaba que los objetivos:

- *Sirven de referencia contra la ambigüedad.*
- *Sirven de dirección a la acción pedagógica del profesor.*
- *Sirven como criterio en la elección de métodos, medios y estrategias.*

En cuanto a los tipos de objetivos, no existe unanimidad al respecto. La gran variedad de denominaciones llevada a cabo (iniciales, terminales, medios, intermedios, instructivos, formativos, educativos, obligatorios, operativos, cognoscitivos, afectivos, creativos, de ciclo, de área, de curso, trimestrales, mensuales, anuales, generales, específicos...) permite darse cuenta de la amplitud del problema que supone establecer algún tipo de objetivo.

Mattos (1963) diferenciaba a los objetivos por su extensión y se refiere a:

- *Comunes*, propios de cada grado o nivel.
- *Específicos*, propios de cada materia.
- *Particulares*, propios de cada Unidad Didáctica.
- *Inmediatos*, propios de cada lección o tema.

Rowntree (1974) consideraba que se presentan tres tipos de objetivos según el grado de persistencia y el nivel de especificidad del contenido:

a) *Objetivos a largo plazo:* encuentran su radio de acción en el aprendizaje escolar y postescolar, inciden directamente en la personalidad del sujeto y revelan sus actividades. Son los más estables y duraderos. Sientan las bases del futuro del sujeto y tienen una especial incidencia en la autonomía intelectual y moral.

b) *Objetivos metodológicos*: se definen por las formas de actuar, habilidades, destrezas, etc., necesarias para la búsqueda, organización e interpretación de la información. Tienen gran capacidad de transferencia, lo que resulta de estimable ayuda en su aplicabilidad a las distintas situaciones de aprendizaje. «*Deben llevar al sujeto a aprender por sí mismo, a saber hacer cosas nuevas, a ser sujetos que crean, inventan y descubren*» (Piaget, 1964). Se basan en competencia a medio plazo,

aunque su perfeccionamiento requiere tenerse presente en todo momento para afianzar su capacidad operativa.

c) *Objetivos de contenido*: son objetivos que comprenden secuencias de instrucción a corto plazo. Constituyen contenidos específicos de materia y están representados por conceptos o principios de determinadas disciplinas. Son los que Landsheree denominaba «*objetivos operativos*».

Dentro de una interpretación constructivista de los objetivos Vayer (1977) opina que, «*el desarrollo de la personalidad, parte de la acción como elemento indispensable para el desarrollo de los objetivos*». Por su parte, Furth y Wachs (1978), al aplicar en la «escuela para pensar» las investigaciones de Piaget, conciben:

- *Objetivos a largo plazo:* se trata de objetivos preventivos que abarcan aspectos de la personalidad: inteligencia, sociabilidad y afectividad, enmarcados en la experiencia diaria y sobre aquellas dimensiones que van a ser necesarias para un ulterior desenvolvimiento académico. Así programan los siguientes objetivos para la etapa infantil:
  - Desarrollar el hábito de un pensamiento creativo independiente.
  - Desarrollar en el niño una imagen positiva de sí mismo.
  - Desarrollar actitudes de cooperación social y responsabilidad moral.
  - Desarrollar la conciencia y la apreciación de las personas, cosas y hechos del ambiente.
  - Desarrollar la aptitud en las tareas básicas de lectura, escritura y aritmética.
- *Objetivos a corto plazo:* más inmediatos con una finalidad inmediata de logro.

En sintonía con un planteamiento constructivista, tal y como propugnaba la LOGSE y actualmente la LOE, Kamii y Devries (1978) diseñaron todo un plan de enseñanza, fundamentado en un estudio minucioso de Piaget, intentando descubrir toda la red de la estructura de acciones interrelacionadas. Las etapas que marcan sólo describen en términos generales los resultados de un proceso constructivo subyacente. Los objetivos, según estas autoras, se deben contemplar desde la teoría constructivista del conocimiento, es decir, teniendo en cuenta que este se produce desde dentro del niño, siguiendo un proceso sobre la base de la interacción: acción-representación-expresión, por lo que

cada objetivo debe insertarse en el momento evolutivo de cada niño. Observan también que en estas primeras edades se da un predominio de lo afectivo sobre lo cognoscitivo, es decir, un predominio de lo madurativo sobre el aprendizaje, y proponen unos objetivos que prioritariamente contemplen un desarrollo de actitudes. Los resumen en dos objetivos que pueden especificarse en muchos más: *objetivos socioemocionales y objetivos cognoscitivos.*

En los *objetivos socioemocionales* consideran tres aspectos:

- Autonomía del niño.
- Respeto los sentimientos y derechos de los demás.
- Desarrollo de la iniciativa personal.

Para los *objetivos cognitivos* se tendrá en cuenta:

- Que el niño sugiera multitud de ideas y cuestiones.
- Que relacione objetos y acontecimientos y se fije en las similitudes y diferencias.

Y todo con la finalidad de que cada alumno «*construya*» su propio aprendizaje.

Existen, por tanto, multitud de taxonomías de objetivos, aunque los conceptos más utilizados han sido: *objetivos generales y específicos.* Una muestra de ello son Collerette y Delisle (1988). Definen el objetivo general como: «*El que formula en términos globales los resultados que se pretende alcanzar al final de la intervención»,* en tanto que el objetivo específico es: «*Aquel que viene a precisar los diferentes resultados que deberán haberse alcanzado a lo largo de la intervención, a fin de ir acercándose gradualmente al objetivo final (la situación deseada)*».

A la vez, entre los conceptos de objetivos generales y específicos puede darse una amplia gama de objetivos:

- Objetivos generales de Centro.
- Objetivos generales del Plan anual.
- Objetivos generales del currículo.
- Objetivos generales de ciclo.
- Objetivos generales de nivel.
- Objetivos generales de área.

Cabe resaltar en todo caso, que con independencia del modelo taxonómico utilizado a la hora de elaborar, clasificar y estructurar los objetivos de cualquier materia, hay que tener en cuenta las circunstancias específicas del alumnado a quienes van dirigidos, tales como su nivel, su edad y su desarrollo intelectual, teniendo en cuenta que todos esos conceptos no pueden tratarse separadamente, ya que intentar desvincular a edades tempranas los aspectos afectivos de los aspectos cognoscitivos, constituye un error pedagógico.

A este respecto, para Martínez Santos (1987), en la edad infantil, prácticamente todo comportamiento es de carácter afectivo, lo que permite determinar la importancia del conocimiento de estos primeros niveles de escolarización, tanto en lo que afecta al desarrollo intelectual como afectivo. «*Un tratamiento inadecuado de ambos puede llevar a errores de difícil arreglo, por lo que será preciso determinar qué medios son facilitadores de un mejor desarrollo de la personalidad del niño desde una perspectiva de los objetivos*».

Por todo ello, los objetivos, dada su importancia, deben ser formulados con claridad, es decir, en términos unívocos. Cualquier ambigüedad llevaría a interpretaciones distintas y crearía confusión. Deben indicar la conducta esperada con un verbo que no denote contradicciones o diversas interpretaciones, y especificar las circunstancias en las que se quiere conseguir el objetivo.

Para Sevillano (1991), los objetivos se caracterizan por:

- Identificar necesidades, analizar sus dificultades y proponer soluciones alternativas.
- Verificar y poner en práctica valores sociales.
- Llevar a cabo una investigación científica sobre la naturaleza de la vida y de los procesos sociales.
- Proporcionar situaciones de aprendizaje basadas en la experiencia.
- Reconstruir continuamente valores y desarrollar la capacidad de crear sistemas.

Es necesario hacer notar que los objetivos de las etapas educativas establecidos por los sistemas educativos comprensivos están explicitados en términos de *capacidades*. No son por tanto, objetivos de conocimiento, sino que se trata de capacidades que todo alumno que finalice una etapa educativa debe haber conseguido. Y para ello, los contenidos curriculares constituyen un medio para lograrlos. A este respecto, el campo semántico relativo al término «capacidad»

según la Real Academia de la Lengua gira en torno a ideas como: *aptitud, talento, aptitud para ejercer un derecho u obligación, oportunidad de hacer algo, cualidad, contener cosas.*

En la actualidad, la posible secuencia de los objetivos propuestos por la LOE es la siguiente:

- Objetivos generales de etapa.
- Objetivos generales de centro (contextualización de los anteriores).
- Objetivos específicos de cada materia.
- Objetivos personalizados (adaptaciones curriculares).

A continuación presentamos las distintas etapas educativas establecidas por la LOE (2006) con sus características definitorias y con sus objetivos correspondientes.

a) *Educación Infantil,* en dos ciclos:

   - Primer ciclo, de 0 a 3 años.
   - Segundo ciclo, de 3 a 6 años.
   - El Primer ciclo constituye la primera etapa del Sistema Educativo. Reconoce el derecho a la educación desde las edades más tempranas. Se imparte en Escuelas Infantiles dependientes de administraciones locales y públicas como Ayuntamientos, Comunidades Autónomas, etc., así como en Centros de iniciativa privada.
   - El Segundo ciclo, se imparte en Centros públicos y privados. Ambos ciclos son de carácter voluntario para las familias.

Los objetivos fijados por la LOE (2006) para esta etapa son los siguientes:

OBJETIVOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan:

a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.

b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.

c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.

d) Desarrollar sus capacidades afectivas.

e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social y ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.

f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

g) Iniciarse en las habilidades numéricas básicas y en la lecto-escritura.

CAPACIDADES A DESARROLLAR EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL	
PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO
El movimiento y control postural Las primeras manifestaciones de la comunicación y lenguaje Las pautas elementales de convivencia y relación social El descubrimiento del entorno inmediato	Aprender a hacer uso del lenguaje Descubrir las características físicas del mundo en que vive Elaborar una imagen de sí mismo positiva y equilibrada Adquirir los hábitos básicos de comportamiento
La metodología se basará en experiencias, actividades de la vida cotidiana, el juego, todo ello en un ambiente de afecto y confianza.	

b) *Educación Primaria,* en tres ciclos:

- Primer ciclo, de 6 a 8 años.
- Segundo ciclo, de 8 a 10 años.
- Tercer ciclo, de 10 a 12 años.

La Educación Primaria es una etapa obligatoria y gratuita cuyas enseñanzas tienen un carácter global e integrador y que tiene como finalidad proporcionar al alumnado:

- Los elementos culturales básicos.
- El aprendizaje de la expresión oral y escrita.
- El aprendizaje de los procedimientos matemáticos básicos.
- El aprendizaje inicial de la lengua extranjera.

- La utilización de la Educación Física para el desarrollo de sus posibilidades motrices.
- La capacidad para desenvolverse con autonomía en el entorno inmediato.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA
Conocimiento del Medio
Educación Artística
Educación Física
Lengua Castellana y Literatura
Lengua Extranjera
Matemáticas
Religión / Otras actividades

Los objetivos fijados por la LOE (2006) para esta etapa son los siguientes:

OBJETIVOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:

a) *Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.*

b) *Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.*

c) *Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.*

d) *Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.*

e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.

f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, y ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.

h) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural y las posibilidades de acción y cuidado del mismo.

i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

j) Utilizar diferentes medios de representación y expresión artística.

k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la Educación Física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

El alumno que no haya conseguido los objetivos de un ciclo de esta etapa podrá permanecer un año más en él, pudiendo repetir solamente una vez a lo largo de toda la etapa. Cada grupo de alumnos estará a cargo de un profesor-tutor, quien a su vez imparte varias áreas de conocimiento, interviniendo junto a él otros especialistas en Educación Física, Música e Idioma Moderno y, en su caso, en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. Todos los estudiantes, al terminar la Educación Primaria accederán a la Educación Secundaria Obligatoria.

c) *Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.)*:

De 12 a 16 años, la LOE la estructura en cuatro cursos, y se incluye un tronco común y materias optativas. Los aprendizajes de la etapa de Educación

Secundaria Obligatoria han de ser globalizados y funcionales, siendo la optatividad de un diez por ciento en los primeros cursos, aumentando hasta un 30 o 35 por ciento en los últimos. El alumno que no haya conseguido los objetivos de cada curso de esta etapa podrá permanecer un año más en él hasta un máximo de dos repeticiones en toda la etapa, asegurando en cualquier caso, que el alumno pueda permanecer en la E.S.O. hasta el año natural en que cumpla los 18 de edad. El título obtenido al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria es el de *Graduado en Educación Secundaria Obligatoria* (G.E.S.O), y permite el acceso al Bachillerato (en cualquiera de sus modalidades) y a la Formación Profesional de Grado Medio.

Los objetivos fijados por la LOE (2006) para esta etapa son los siguientes:

OBJETIVOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

La Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

a) *Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.*

b) *Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.*

c) *Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.*

d) *Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como el rechazo a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los comportamientos sexistas, y resolver pacíficamente los conflictos.*

e) *Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías y especialmente las de la información y la comunicación.*

f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, y conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la Educación Física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Es necesario resaltar, tal y como ya se ha comentado, que los objetivos de las etapas obligatorias establecidos por los sistemas educativos comprensivos están explicitados en términos de *capacidades* a adquirir. Y que los contenidos curriculares constituyen un medio para lograrlos.

d) *Bachillerato,* de 16 a 18 años:

El Bachillerato es la etapa educativa de enseñanza postobligatoria y tiene una duración de dos cursos: *1.º y 2.º de Bachillerato*. Se trata de una etapa con una creciente diversificación y especialización curricular y prepara para acceder a la Universidad o a Ciclos Formativos de Grado Superior. Para acceder al Bachillerato es necesario tener alguno de estos requisitos:

- Estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria.
- Tener aprobado 2.º de BUP.
- Tener el título de Formación Profesional de Grado Medio o el título de Técnico Auxiliar de FP1.
- Haber terminado los cursos comunes de los estudios de Artes y Oficios.

Los objetivos fijados por la LOE (2006) para el Bachillerato son los siguientes:

OBJETIVOS GENERALES DEL BACHILLERATO

El bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

a) *Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.*

b) *Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.*

c) *Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.*

d) *Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.*

e) *Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma.*

f) *Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.*

g) *Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.*

h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.

j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología para el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.

k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria y el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

m) Utilizar la Educación Física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.

n) Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial.

Los alumnos que hayan cursado el Bachillerato y hayan obtenido el título de Bachiller, pueden acceder a las pruebas de acceso a la Universidad.

e) *Formación Profesional*:

El MEC considera la Formación Profesional como: un *conjunto de conocimientos, aptitudes y capacidades básicas, relacionadas con un amplio abanico de profesiones, cuya finalidad es proporcionar un grado de madurez y preparación suficiente para cursar con aprovechamiento los Ciclos Formativos.* La Formación Profesional comprende un conjunto de enseñanzas profesionales que pretenden proporcionar una formación polivalente que permita adaptarse al alumnado a las modificaciones que puedan producirse a lo largo de su vida laboral. Están estructuradas en los siguientes niveles:

- *Formación Profesional de Base*, incluida en la ESO.
- *Formación Profesional Específica*, que comprende:
  - Ciclos Formativos de Grado Medio.

- Ciclos Formativos de Grado Superior.

Los objetivos fijados por la LOE (2006) para esta etapa son los siguientes:

OBJETIVOS GENERALES DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

La Formación Profesional en el Sistema Educativo contribuirá a que los alumnos y las alumnas adquieran las capacidades que les permitan:

a) Desarrollar la competencia general correspondiente a la cualificación o cualificaciones objeto de los estudios realizados.

b) Comprender la organización y las características del sector productivo correspondiente, así como los mecanismos de inserción profesional; conocer la legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales.

c) Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas.

d) Trabajar en condiciones de seguridad y salud y prevenir los posibles riesgos derivados del trabajo.

e) Desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social.

f) Afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales.

El sistema educativo comprensivo contempla que la Formación Profesional de Base quede incluida en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, sobre todo mediante la materia «Tecnología», y en el currículo de los Bachilleratos, en los que puede adquirirse a través de un abanico de materias contempladas en las distintas modalidades, y muy especialmente en el Bachillerato Tecnológico.

b) Los contenidos

Los contenidos constituyen otro de los elementos nucleares fundamentales de los diseños curriculares. Ya en 1916, Dewey concebía los contenidos como:

«*Conocimientos que debe adquirir el sujeto como resultado de un proceso de enfrentamiento con la realidad*».

Stöcker (1964), establecía una diferenciación entre «*Contenidos de saber material o de cultura y contenidos de habilidades formales*».

Rosales (1981) definía los contenidos como: «*La realidad con la que el alumno se enfrenta y a través de cuyo enfrentamiento va a lograr formarse, perfeccionarse progresivamente*». Distinguía este autor entre:

- *contenido-realidad*: que son los distintos bienes culturales alcanzables por el hombre en los distintos aspectos de la vida.
- *contenido-formación*: desarrollo de sentimientos, ideales, hábitos, pensamientos, sentimientos, etc.
- *contenido-formación-contenido*: ya que los anteriores proporcionan al hombre nuevos conocimientos.

Wheeler (1979) consideraba que los contenidos constituyen: «*La estructura de la materia, organizan las relaciones entre los hechos y con ello proporcionan el contexto para el discernimiento y la comprensión. Deben representar el conocimiento esencial y orientar la selección y organización de la información específica, así como su representación*».

Para Taba (1983), existen contenidos *de procedimiento* (adquisición de hábitos, destrezas, habilidades...), a los que considera imprescindibles para la adquisición de otros contenidos, a los que denomina *de conocimiento*, y para Martínez Santos (1987), «*La materia como contenido, debe constituir el reactivo cultural para obtener del sujeto los aspectos educativos deseados*».

Medina (1991), considera que todo diseño curricular está constituido por una serie de elementos esenciales, entre los que están los contenidos. Y los concibe como: «*Síntesis científico-cultural y comportamental que ha de trabajarse por parte de profesor y alumnos*». Para este autor, los contenidos responden a la pregunta *¿qué enseñar?,* y constituyen el conjunto de datos, teorías, modelos, etc. que se ofrecen para ser conocidos, siendo el conocimiento el producto obtenido como consecuencia de una acción de pensamiento, a pesar de lo cual considera que no deben convertirse en el eje de todo el diseño curricular. Establece Medina la diferenciación entre los términos: *conocimiento y contenido*. Mientras que el conocimiento puede ser considerado como resultado de un proceso de conocer, el contenido es la acumulación de conocimientos rigurosos en torno a un *Corpus* o ámbito científico, hasta el punto

de haber llegado a identificarse el concepto de instrucción con el de asimilación o construcción de contenidos.

En cuanto a las fuentes de los contenidos, los hechos demuestran que los hechos sociales han supuesto una importante aportación a la hora de constituir los contenidos del currículo de los centros educativos, en relación con el entorno en el que se hallan inmersos, por lo que la cultura y los hechos sociales se revelan como una fuente esencial de esos contenidos. A este respecto, Medina (1991), considera que la cultura es: «*El modo peculiar de asumir, representar y reelaborar la realidad en sus múltiples dimensiones*», lo que según él se concreta a través de los mitos, leyendas, tradiciones, folklore, normas, roles, etc. de un determinado pueblo. Entiende este autor el concepto de *cultura* como contrapuesto al de *naturaleza*, en la medida en que lo cultural es producción intelectual, afectiva y social. Por otra parte, el término cultura no es sinónimo de *ciencia*, ya que ésta se caracteriza por su finalidad específica y por su método riguroso, en tanto que la cultura presenta una mayor amplitud especulativa y una posible interpretación de los hechos. Lo que sucede es que ambas, ciencia y cultura, coinciden en ser productos del esfuerzo humano. En este sentido, la cultura ha sido siempre fuente de contenidos. Al currículo se aportan contenidos culturales como ejes temáticos o representativos de un determinado lugar que en algunos casos son vertebradores del propio currículo, ya que los contenidos curriculares no pueden estar construidos solamente en base a elementos científicos.

En esta línea, Ferrández (1984) presentaba los criterios que deben presidir la selección de los contenidos culturales:

- *Que representen las características sustanciales de la cultura en la que está inserta la institución escolar.*
- *Que se ofrezcan de modo que pueda contemplarse su devenir histórico, crisis y transformaciones.*
- *Que recojan las normas sociales, creencias, ideas, valores, intereses, sentimientos y estereotipos de la comunidad.*
- *Que sean presentados a los alumnos como expresión artística creativa de la sociedad, invitándolos a la recreación permanente.*
- *Propuestas como resultado de un modo peculiar de ser y de hacer la realidad.*

- *Elegir entre la rica configuración cultural aquellos aspectos ligados al ser y a la reelaboración personal.*

- *Seleccionar modelos axiológicos concordantes con las técnicas y valores culturales propios del grupo social al que pertenecen los alumnos sin coartar las posibilidades de nuevos fenómenos optimizantes.*

Como ya sabemos, los sistemas educativos comprensivos conciben los contenidos de las etapas obligatorias como *medio* para que el alumnado alcance los objetivos de la etapa, que son *capacidades* a adquirir. Para Sevillano (1991), los contenidos son considerados como *medios* y a su juicio «*Deben constituir una selección del capital intelectual, emocional y técnico de una sociedad*». Por ello, considera que deben establecerse criterios de elaboración y selección de objetivos en función:

- De las situaciones del entorno próximo.

- De la situación social en la que se encuentran las personas.

Una vez seleccionados, los contenidos deben ser convenientemente adaptados, organizados, estructurados y planificados, antes de ser desarrollados. Lo que sucede también, en relación con la secuenciación y adaptación de los contenidos, es que puede fundamentarse desde diferentes teorías:

Para Medina (1991), teniendo en cuenta que el contenido en tanto que objeto de conocimiento es un producto valioso del y para el desarrollo humano, su elaboración y planificación debe ser rigurosa, coherente y contextualizada. Por ello, considera que el conocimiento debe estar organizado en disciplinas, entendiendo como tal: *el intento preciso de secuenciar, organizar y delimitar dichos conocimientos*. Es decir, es una síntesis del desarrollo científico del saber organizado, de lo que se deduce la importancia de elaborar adecuadamente los contenidos. En este sentido, considera el autor citado que la selección de disciplinas y su interrelación es de una gran importancia, (lo que él llama «*síntesis organizadas y globales*» de contenidos), dando una gran importancia a otros aspectos relacionados con los contenidos, que son los aspectos metodológicos.

La secuenciación y adaptación de los contenidos puede realizarse también desde la «*teoría del conocimiento*» de Körner (1970) y Griffiths (1986), para quienes el conocimiento se produce como consecuencia del esfuerzo humano, en la medida en que los alumnos asimilan esquemas y estructuras lógicas y reales.

También puede realizarse desde la teoría de «*la elaboración*» de Reigeluth (1983), según la cual, la secuencia gradual que se produce es: adquisición de vocablos, interpretación personal de la realidad, generación de elementos significativos y configuración del pensamiento creativo.

Y también puede realizarse desde la teoría de los «*organizadores previos*» de Ausubel (1976), apoyada por Novack (1984), según la cual, partiendo de conceptos generales se van adquiriendo y asimilando nuevos conocimientos (aprendizaje significativo). En esta teoría se fundamentan las reformas del sistema educativo español implantadas por la LOGSE (1990), y por la LOE (2006).

En la actualidad, el sistema comprensivo existente concibe los contenidos como *medios* para el logro de unos objetivos (capacidades), de manera que la conjunción de ambos permita la configuración de un currículo, junto a otros elementos, que dé respuesta a la diversidad del alumnado, permitiendo el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje ajustado a las necesidades educativas existentes.

El ya citado Medina (1991) reflexiona acerca de los contenidos, y se pregunta: *¿Tiene sentido considerar a los contenidos como elementos esenciales del currículum, dada su variabilidad?* Él mismo se responde diciendo que sí, ya que:

- La ciencia y la cultura están plenamente sistematizadas en el momento actual, aunque sea necesario un proceso constante de adaptación de estrategias y técnicas de selección científico-cultural de los contenidos.
- Las personas somos productos de la ciencia y cultura de nuestro tiempo.
- La ciencia y la cultura constituyen la fuente de conocimientos sobre las que tratamos de resolver los interrogantes que se van suscitando.
- Los métodos que utilizan la ciencia y la cultura son imprescindibles en nuestro tiempo.
- Se hace necesaria una visión crítica de los contenidos tecnológicos y prácticos de nuestra sociedad actual.
- Se hace necesario la realización de una síntesis armónica entre lo artístico y lo tecnológico.
- Los contenidos nos ofrecen el producto del hacer riguroso del hombre a lo largo de la historia.

Para finalizar este epígrafe es necesario resaltar la importancia de los contenidos a la hora de construir el currículo. La riqueza de los contenidos constituye un elemento esencial del mismo por ser éstos generadores de formación intelectual. Por otra parte, si lo que se desea es construir un currículo que sea innovador y motivador para los alumnos, es necesario incorporar contenidos cuya finalidad sea construir un conocimiento que responda a los intereses y expectativas de cada grupo humano.

2.2.2. Niveles de concreción curricular

El diseño curricular comprensivo establecido por la LOE (2006) propugna una enseñanza individualizada, de modo que sea el sistema el que se adapte a cada uno de los alumnos, y no al contrario, lo que exige del profesorado una mayor responsabilidad y un mayor nivel de formación para adecuarse a las nuevas exigencias. Este diseño curricular concibe que desde los análisis socioculturales, epistemológicos, psicológicos y pedagógicos, se configure una propuesta curricular adecuada a las necesidades de cada centro, de cada aula y de cada alumno concreto. Se trata de una enseñanza adaptativa y personalizada, y para ello, el sistema permite establecer sucesivos niveles de concreción curricular que deben estar en la organización interna del centro, lo que supone potenciar su autonomía a varios niveles de decisión. Al organizar el contenido del currículo como totalidades significativas para el alumno, cada centro educativo debe adecuar los contenidos curriculares generales a cada realidad educativa, es decir, a cada alumno en concreto, ya que el alumno estándar no existe. Todo ello supone un esfuerzo organizativo considerable por parte de los centros y de los profesionales de la educación. Para Martínez Santos (1989): «*No se puede ignorar cómo se concibe y se realiza la objetivación del currículo. En ello se da una diferencia entre el currículo prescrito, el presentado a los profesores, el moldeado por los profesores y el puesto en práctica, el realizado o evaluado*». Y para Gairín (2004), la organización y desarrollo del currículo: «*Exige ordenar realidades diferentes (ideas, personas, recursos...), de forma dinámica y a distintos niveles. Supone participar en su configuración y forma de actuar*».

Los niveles de concreción curricular que permite el sistema educativo comprensivo para adecuar el currículo a cada alumno concreto deben hacer posible la adaptación educativa a diferentes contextos, realidades y necesidades.

En concreto, los niveles de concreción curricular establecidos por el diseño curricular comprensivo, son los siguientes:

ESQUEMA DE LA PROPUESTA EDUCATIVA COMPRENSIVA			
NORMA CONSTITUCIONAL	**DISEÑO CURRICULAR BASE**	**LOE Y DISPOSICIONES COMPLEMENTARIAS**	**LOE Y DISPOSICIONES COMPLEMENTARIAS**
Marco General de Derechos y Deberes	Orientación Pedagógica General	Estructuras de participación y gobierno de los Centros	Estructura General del Sistema Educativo

FINES, NECESIDADES Y ASPIRACIONES EDUCATIVAS DE LA COMUNIDAD ESCOLAR		
Concreción de la estructura y normas de gestión y convivencia del Centro	Concreción de los componentes del currículo	Concreción de la estructura del Centro
REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERIOR	PROYECTO CURRICULAR DE ETAPA PROGRAMACIONES	
PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO		

- *Primer nivel de concreción:*

Se trata del establecido por el MEC y por las Comunidades Autónomas. Se trata del currículo básico, prescriptivo y obligatorio.

- *Segundo nivel de concreción:*

Denominado también Proyecto Curricular de Etapa (P.C.E.), supone la adaptación de las prescripciones del Diseño Curricular Base (primer nivel de concreción curricular) a la realidad de cada centro. Se trata de la contextualización o adecuación de los objetivos generales de etapa a las necesidades y posibilidades educativas que cada centro puede llevar a la práctica. Es realizado por el claustro del profesores, y sus posibilidades de logro se materializan en dos partes:

- *Las decisiones generales:* se trata de dar respuesta a seis grandes cuestiones. Tres sobre enseñanza: *¿qué?*, *¿cómo? y ¿cuándo? enseñar*, y otras tres sobre evaluación: *¿qué?*, *¿cómo? y ¿cuándo? evaluar*.
- *Las programaciones generales anuales,* de cada materia que constituyen un elemento planificador y programador de todas y cada una las materias de cada etapa educativa.
- *Tercer nivel de concreción:*

Denominado también Diseño Curricular de Aula (D.C.A.), es la adecuación de cada programación general anual (segundo nivel de concreción curricular) a la realidad educativa de cada aula, de acuerdo con las posibilidades y limitaciones de cada una. Es realizado por el profesor de la materia y se materializa en forma de unidades didácticas, con un tiempo de desarrollo en el aula de entre tres y cuatro semanas.

- *Cuarto nivel de concreción:*

Se trata de la adecuación del tercer nivel de concreción curricular (programación de aula) a un determinado alumno, que por sus características y/o limitaciones, no puede desarrollar adecuadamente la citada programación del aula, tal y como se había programado para la totalidad del alumnado del aula. Se las denomina adaptaciones curriculares individualizadas (A.C.I.).

NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR		
NIVEL DE CONCRECIÓN	DENOMINACIÓN	QUIÉN LO REALIZA
1	Diseño Curricular Base	MEC y CC.AA.
2	Proyecto Curricular de Etapa	Centro
3	Unidad Didáctica	Profesor
4	Adaptación Curricular Individualizada	Profesor

De todo lo expuesto puede deducirse la intención clara del sistema educativo comprensivo de dar autonomía a los centros en lo que al desarrollo curriculo se refiere, por medio de un diseño flexible del currículo, con un modelo de aprendizaje de carácter constructivista y significativo, e implicando en ello al profesorado.

Pero las críticas a la comprensividad también se han dejado oír. Para Gimeno (1988), el sistema comprensivo que implantó la LOGSE (y retomado por la LOE), además de pretender la superación de un paradigma conductual, encarna una visión *reconceptualista* del mismo, aunque para Ferrandis (1988), la reforma se hacía necesaria, teniendo en cuenta que «*las circunstancias externas habían cambiado en los últimos años, especialmente en la relación entre el sistema educativo y el mercado del trabajo*». El mismo Ferrandis considera que la discusión planteada en España en torno a la enseñanza comprensiva, fue «*una consecuencia de la incorporación con retraso a una problemática*

surgida hace décadas en los países desarrollados». A su juicio, la educación comprensiva no ha conseguido uno de sus principales objetivos: la consecución de una verdadera igualdad de oportunidades, al no ser capaz de superar la diferencia social y la diferencia educacional. En cualquier caso, Román y otros (1990) opinan, que para no incurrir en modelos obsoletos ya superados en otras épocas y lugares, sería necesario poner en práctica medidas adecuadas que dieran solución a determinadas antinomias que a su juicio presenta la comprensividad, tales como:

- Equilibrio entre comprensividad y diversidad.
- Objetivos terminales - Objetivos propedéuticos.
- Educación general - Educación selectiva.
- Especialidad - Globalización.
- Cuarto nivel de concreción curricular.

Es conveniente resaltar que el diseño de un sistema educativo, y sobre todo el desarrollo curricular que se realice en el mismo, son elementos de una enorme trascendencia para el futuro desenvolvimiento personal y laboral del alumnado. Recientes investigaciones llevadas a cabo en Estados Unidos por la Dra. Benziger, muestran hasta qué punto eso es así. Según la citada doctora, la mayoría de los sistemas educativos han estado tradicionalmente, y siguen estando, orientados al desarrollo de la mitad izquierda del cerebro, en detrimento de la mitad derecha. Dentro de la mitad izquierda del cerebro, la Dra. Benziger considera que es al desarrollo y utilización del lóbulo basal izquierdo al que van orientados la mayoría de los sistemas educativos ordinarios, siendo el lóbulo frontal izquierdo el objetivo del desarrollo curricular de determinados y minoritarios sistemas educativos que podríamos llamar «orientados a las élites». Ambos sistemas parten de un mismo diseño curricular, siendo el tratamiento de los contenidos y las actuaciones metodológicas (desarrollo curricular) el que marca las diferencias, del presente y sobre todo, del futuro del alumnado. En el siguiente cuadro, interpretando lo descubierto por la Dra. Benziger, elaborado por los autores, mostramos de forma esquemática lo anteriormente expresado, que tiene por objeto inducir a la reflexión con respecto a las consecuencias que pueden tener las actuaciones pedagógicas de los docentes en el futuro de sus alumnos.

LÓBULOS CEREBRALES				
	FRONTAL IZQUIERDO	BASAL IZQUIERDO	FRONTAL DERECHO	BASAL DERECHO
PROMUEVE	Competitividad Crear normas Formular propuestas Iniciativa Liderato Selección «Tensión»	Acatamiento a la norma Acomodación al sistema Conformismo Cumplimiento estricto Obediencia Perfeccionismo «Reproducción»	Ausencia de competitividad Disfrute Hedonismo Tendencia a la felicidad	Bohemia Creatividad Novedad Tendencia al arte
ACTIVIDADES TIPO	Aportar Comparar Comprender Conseguir Construir Crear Cuestionar Deducir Elaborar Idear Inferir Innovar Lograr Promover Transformar	Actividades mecánicas Asimilar Comprobar Identificar No cuestionar Relacionar Repetir «Reproducir»		
PROCESO	Ampliación curricular Basado en estrategias Basado en la innovación Programas abiertos Utilización de los conocimientos	Basado en la repetición de los conocimientos Inflexibilidad curricular Procesos memorísticos Programas cerrados Aprendizaje de los conocimientos		
OBJETIVOS	Formar élites dirigentes Formar líderes Para la dirección	Formar personas eficaces en el trabajo Formar personas competentes Rendimiento Relación del sistema Educación / Producción Mano de obra cualificada Para el funcionamiento del sistema		
CONSECUENCIAS	Sistema educativo como «medio» Mínimo fracaso escolar Acomodación del sistema Éxito escolar	Sistema educativo como «fin» Fracasos escolares altos Poca acomodación al sistema Rechazo al sistema		
	DESARROLLO CURRICULAR PARA ÉLITES	DESARROLLO CURRICULAR MAYORITARIO		

Cuadro elaborado por los autores

IV. Resumen

El término *currículo* es un término polisémico, cuya definición ha sido abordada por gran cantidad de autores, que se identifican con las principales teorías curriculares: *Teoría técnica, Teoría práctica y Teoría crítica.*

El currículo tiene bases, fundamentos y fuentes:

- La fuente *sociológica,* que se refiere a las demandas sociales y culturales de la comunidad, que deben quedar reflejadas de alguna forma en el currículo.
- La fuente *psicológica* se relaciona con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los estudiantes.
- La fuente *pedagógica* se fundamenta, tanto en los aportes teóricos que realizan las Ciencias de la Educación en su conjunto, como en la experiencia educativa adquirida en la práctica docente.
- La fuente *epistemológica* se fundamenta en los conocimientos científicos que integran las correspondientes áreas o materias curriculares.

Existe un currículo *explícito*, escrito y oficial, y un currículo *oculto* orientado a ver, no sólo cómo están presentes los elementos del currículo explícito, sino cómo se llevan a cabo los procesos para su aprendizaje, y cómo se presenta la actividad para la consecución no sólo del aprendizaje de una materia, sino del desarrollo de la persona a la que va dirigido y para quien es planificado ese currículo.

La LOE (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación), concibe el currículo como *el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley* (Art. 6).

V. Actividades para la reflexión

1) Reflexionar sobre la polisemia del término *currículo* y sus implicaciones educativas.
2) Intentar aportar una definición personal del término *currículo.*
3) Analizar la influencia del currículo oculto en el currículo explícito.
4) Reflexionar sobre el concepto del término *currículo* en la LOE.
5) Relacionar los niveles de concreción curricular con la personalización de los procesos educativos.

3 Las competencias

I. Introducción

Ante los innegables cambios que afectan a la educación con las sucesivas reformas educativas, es necesario aproximarnos al concepto de *competencia básica* en este marco novedoso en el que se utiliza. El concepto competencia tiene su origen en la esfera profesional e industrial pero su incorporación a la educación le confiere un sentido muy amplio y complejo que supondrá una serie de cambios que abordaremos en unidades didácticas siguientes. Existen a su vez numerosos conceptos asociados y vinculados a las competencias básicas, y todos ellos se redefinirán para poder ser utilizados por el profesorado, como la LOE propone.

Las competencias básicas serán relativas a la comunicación lingüística, matemática, al conocimiento e interacción con el mundo físico, al tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, para aprender a aprender y de autonomía e iniciativa personal, serán los ejes rectores de la enseñaza en lo sucesivo.

Por ello, presentamos en esta unidad didáctica aspectos conceptuales sobre las competencias básicas y cómo se abordan dichas competencias básicas en la LOE, tanto para la Educación Primaria como para la Educación Secundaria Obligatoria.

II. Objetivos

1) Establecer una aproximación al concepto general de *competencia*.
2) Identificar las diferencias ente el término *competencia* aplicado en el entorno profesional y en el ámbito educativo.
3) Conocer cómo se conciben las *competencias básicas* en la LOE.
4) Analizar cómo contribuyen las áreas de Educación Primaria al desarrollo de las competencias básicas.

5) Analizar cómo contribuyen las materias de la ESO al desarrollo de las competencias básicas.

III. Contenidos

3.1. Aspectos conceptuales

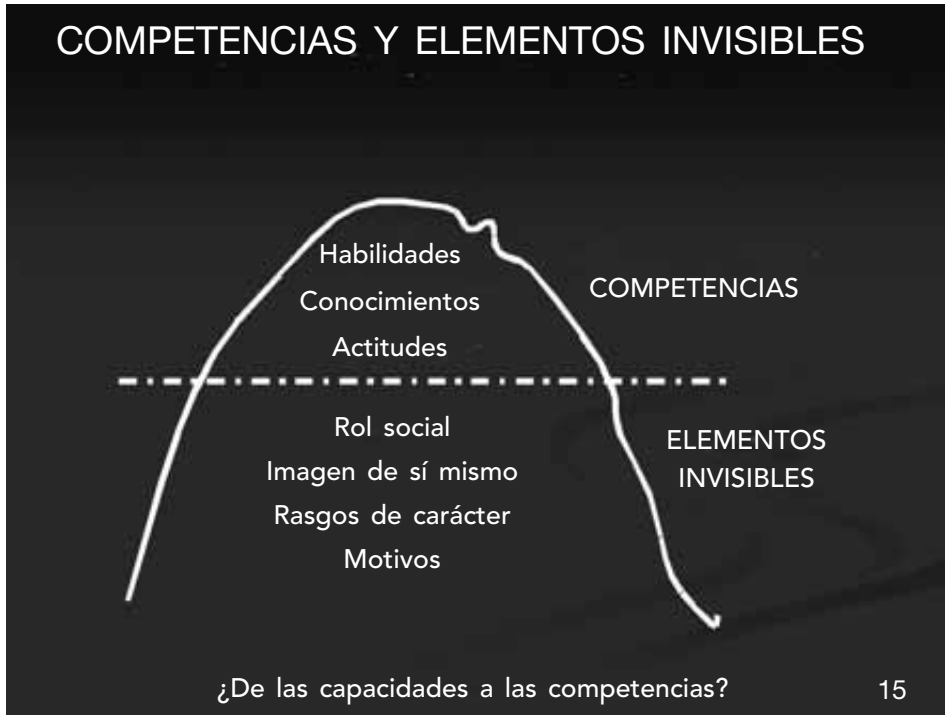
El término *competencia*, aun siendo antiguo y conocido, sobre todo en el ámbito universitario, ha irrumpido con fuerza en la actualidad en las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, como consecuencia de su consideración como elemento esencial del currículo que establece la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) para esas etapas educativas. Al tratarse de un concepto polisémico y complejo, se presta a múltiples matices e interpretaciones, dependiendo del contexto desde el que se aborde. Así lo entiende Román (2005), cuando manifiesta: *el concepto competencia* es *confuso, equívoco, multifacético y de «alto riesgo»* en educación. Es por esa razón, por la que existen diferencias importantes en la forma de concebir el término *competencia*, dependiendo de si se aborda desde el contexto industrial (ámbito profesional) o desde el contexto escolar (ámbito educativo), lo que pasamos a comentar.

3.1.1. Ámbito profesional

La concepción que se tiene del término *competencia* en el ámbito profesional enlaza directamente con el aprendizaje de los contenidos necesarios para desempeñar adecuadamente una profesión y de su aplicación práctica. Bajo esta concepción, lo esencial es aprender los conocimientos necesarios que habiliten para ser un buen profesional, y llevarlos satisfactoriamente a la práctica, demostrando una actitud adecuada (saber + saber hacer + saber ser). El aprendizaje de los conocimientos necesarios debe venir acompañado de una aplicación práctica, que no siempre se realiza directamente, sino que puede ser simulada en aparatos que reproducen las condiciones en las que se llevará a la práctica en realidad (simuladores). Se trata de un aprendizaje por entrenamiento o por repetición, más que por comprensión como parte esencial de la adquisición de competencias profesionales. De este modo, se llega a ser un buen profesional cuando la conjunción de los conocimientos necesarios más la aplicación práctica de los mismos alcanza un nivel satisfactorio, que suele estar predeterminado por escalas o baremos que facilitan la medición o valoración

de actuaciones acordes con la actividad para la que el profesional pretende cualificarse. Cuando alcanza el nivel mínimo requerido en dichas escalas o baremos, se dice que el profesional «es competente», o que está «cualificado» para desempeñar determinada actividad profesional. Se trata del «hacer» entendido como competencia. De este modo se llegan a constituir «perfiles profesionales» cada uno de los cuales tiene establecidas las competencias que lo constituyen (los conocimientos y la práctica necesarios para su consecución). Se trata de un concepto del término *competencia* de tipo Taylorista muy utilizado en el mundo industrial, de corte conductista.

Desde esta perspectiva, hablar de competencia implica hablar de aprendizaje y de su aplicación práctica, en la medida en que aprender implica adquirir nuevos conocimientos. Cuando se ha alcanzado la competencia establecida se produce un cambio de conducta, ya que dichos aprendizajes tienen como objetivo desarrollar nuevas conductas, orientadas al logro de determinadas metas. Bajo este punto de vista, sería más competente la persona que alcanzase las metas establecidas en el menor tiempo posible. Las competencias así entendidas pueden servir para predecir una conducta y un resultado final.



Algunas definiciones del término *competencia,* desde este punto de vista, son:

- *Característica subyacente en una persona, que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo* (Boyatzis, 1996).
- *El conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes cuya aplicación en el trabajo se traduce en un desempeño superior, que contribuye al logro de los objetivos claves del negocio* (Núñez, Jorge, 1997).
- *La construcción real de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo, que se obtiene, no sólo a través de la instrucción, sino también y en gran medida, mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo* Ducci (1997).
- Dentro del ámbito sociolaboral, Prieto (1997) señala diversas significaciones del término *competencia*:
  - — Competencia entendida como *autoridad, atribución o incumbencia,* en clara relación con actuaciones profesionales concretas.
  - — Competencia entendida como *capacitación*, en relación con la preparación de un profesional como consecuencia de un aprendizaje.
  - — Competencia entendida como *competición*, incluso entre los profesionales de una profesión.
  - — Competencia entendida como *cualificación,* que se refiere a la formación necesaria para poseer la competencia profesional que se desea.
  - — Competencia entendida como *suficiencia*, en relación con las realizaciones, resultados, logros y experiencias que se consideran mínimas o fundamentales para el buen hacer competente.
- Para Zabalza y Cid (1998), adquirir competencias profesionales supone estar capacitado para realizar tareas propias de una profesión, tales como: manejo adecuado de informaciones, capacidad de comunicación, capacidad de planificación, capacidad para tomar decisiones en función de criterios, capacidad para reflexionar sobre las actuaciones llevadas a cabo y para evaluar sus resultados, etc., poniéndose de manifiesto que ante los nuevos compromisos laborales, *las competencias de segundo y tercer nivel aparecen cada vez más, como elementos sustantivos del quehacer de los trabajadores modernos.*

- Irigoin y Vargas (2002) conciben la *competencia profesional* como: *una combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en acción para un desempeño adecuado en un contexto dado*. Se habla de un saber actuar movilizando todos los recursos.

- De modo similar, Agudelo (2002) considera que posee *competencia profesional quien dispone de los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes necesarios para desempeñarse eficazmente en situaciones específicas de trabajo, que puede resolver en forma autónoma y flexible, los problemas que se le presenten en el ejercicio de sus funciones y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización de su trabajo.*

- Para Navío (2002), la *competencia profesional* consiste en: *un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, valores, normas, etc.) que se integran sobre la base de una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de personalidad, aptitudes, etc.) tomando como referencia las experiencias personales y profesionales, y manifestándose mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo,* y añade el significado de competencia como *satisfactoriedad*, pretendiendo dar idea de su individualidad.

- La Oficina Internacional del Trabajo (OIT-2003) define la competencia como: *la capacidad para articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad, de manera eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo. Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño real demostrando en determinado contexto de trabajo, y que no resulta sólo de la instrucción, sino de la experiencia en situaciones concretas de ejercicio ocupacional.* Esta definición presenta el concepto de competencia desde dos puntos de vista:

  — Por una parte, se conciben las competencias como la *capacidad para organizar y entrar en acción* (primera parte), articulando condiciones intelectuales y emocionales: conocimientos, habilidades, actitudes y práctica.

  — La segunda parte relaciona las competencias más en términos de *resultados* identificados con parámetros productivos del mercado.

- Ocampo (2003) concibe las competencias como *unidades más o menos amplias de pensamiento, acción y participación asociadas a un contexto*

> *laboral que requieren movilización intencional de conocimientos, destrezas y actitudes que se fueron adquiriendo conforme al propio modo de ser y a través de la experiencia, la formación y la autorreflexión, permitiendo lograr procesos y resultados de un adecuado nivel de calidad en un puesto de trabajo, resolver problemas nuevos que puedan presentarse, situándose siempre en un compromiso con el código ético de la profesión.*

Las competencias proporcionan la capacidad para saber actuar, y según Barreira (2003), integran diferentes capacidades (psicomotoras, cognoscitivas y afectivas), que combinadas entre sí y movilizadas adecuadamente, permiten la realización de un desempeño profesional efectivo. Conocimientos, destrezas y actitudes bien asimilados y movilizadas se hallan en la base de la acción competente de un profesional que desarrolla con éxito su actividad en un contexto determinado.

Teniendo en cuenta que una competencia no es en sí misma conocimiento, habilidad o actitud, aunque moviliza e integra tales recursos, Perrenoud (2004b) la concibe como *la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones*. Dicha movilización sólo resulta pertinente en una única situación, aunque se pueda tratar por analogía con otras ya conocidas; el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento que permiten determinar y realizar una acción adaptada relativamente a la situación. Las competencias profesionales se crean en formación, pero también a merced de la experiencia cotidiana del practicante, y de una situación de trabajo a otra.

Sobrado (2004) considera que el término *competencia* se vincula sobre todo con ámbitos relacionados con *la formación, el desarrollo profesional y la actuación ocupacional y laboral*.

La definición que se obtiene del término *competencia* en la enciclopedia virtual Wikipedia (2007, http://es.wikipedia.org/wiki/Competencia) es: *la interacción armoniosa de las habilidades, conocimientos, valores, motivaciones, rasgos de personalidad y aptitudes propias de cada persona que determinan y predicen el comportamiento que conduce a la consecución de los resultados u objetivos a alcanzar en la organización.*

Conviene resaltar que una buena parte de la literatura sobre competencias está ligada al ámbito profesional, y enfatiza el carácter teórico y práctico de las mismas de forma simultánea, *su estrecha relación con la acción en un puesto de trabajo y en un determinado contexto, así como la movilización de*

saberes técnicos y académicos que implica su puesta en práctica (Sarasola, 2000; Vargas, 2002). En este sentido, Le Boterf (2003) señala los inconvenientes de una definición débil de la competencia como suma de conocimientos de saber hacer o de saber estar, o como la aplicación de conocimientos teóricos o prácticos, ya que *en la mayoría de los casos se observa una asimilación de la competencia a un saber fragmentario.* Frente a esto, Le Boterf (2003) propone definir las competencias *en términos de conocimiento combinatorio y en relación con la acción profesional*, ya que para él, la competencia es una construcción, y por ello conviene distinguir los recursos precisos para *actuar con competencia*, las actividades a realizar con competencia y las actuaciones que constituyen los resultados evaluables.

Es conveniente resaltar que muchos autores consideran las competencias definibles solamente en la acción en situaciones laborales, por lo que las definen en términos de *acción profesional,* encaminadas y orientadas hacia el logro de unos objetivos. Desde esta perspectiva, cada contexto profesional exige tener adquiridas y desarrollar unas competencias determinadas en un momento concreto. Las competencias así entendidas constituyen un conjunto de propiedades inestables que deben someterse a prueba y a actualización continua, en función de los objetivos a conseguir en cada momento, lo que depende de las habilidades que posea cada persona, entendiendo por *habilidad: la disposición para responder a una determinada situación con destreza suficiente*. Según Ducci (1997), una habilidad debe ser definida por dos dimensiones:

- Por su eficiencia, para conseguir el fin que se ha definido.
- Por su proximidad a un patrón conductual y ético.

No puede entenderse la habilidad sólo desde una de las dos perspectivas, es decir, no es habilidad la competencia en términos de eficiencia para alcanzar los fines a cualquier medio, ni es habilidad la utilización de unos medios con independencia de los efectos que puedan tener.

Las habilidades y destrezas se basan sobre un soporte previo que podemos denominar *aptitud*, y que puede ser definida como: el talento o cualidad de que dispone una persona para realizar una determinada actividad. Desde este punto de vista, las aptitudes existen antes que las habilidades y destrezas, y antes que las competencias, aunque se hace difícil fijar qué parte de las aptitudes corresponden a factores innatos, y qué parte se adquiere o desarrolla a partir de las potencialidades que tenemos al nacer.

Las habilidades y destrezas son de carácter eminentemente práctico, y conllevan una determinada forma de proceder que se suele relacionar con *el buen hacer*. Desde este punto de vista, *tener habilidad* implica *demostrar maestría* al hacer algo, de modo que puede considerarse hábil a un profesional cuando alcanza mejor que otro sus objetivos.

Las habilidades y destrezas están directamente relacionadas con las competencias profesionales, y van en consonancia con ellas. Según la Oficina Internacional del Trabajo (OIT-2003), pueden distinguirse varios tipos de habilidades, según su grado de generalidad:

- *Básicas*: las que desarrollan en los primeros niveles escolares, y que sirven para fundamentar y desarrollar otras habilidades más específicas. Entre ellas podemos citar la lecto-escritura, o las habilidades de comprensión y expresión oral y escrita.
- *Genéricas*: son útiles para el ejercicio de cualquier actividad profesional y suelen abarcar la totalidad de la personalidad. Entre ellas podemos citar las de carácter intelectual, cognitivo, afectivo o psicomotriz.
- *Específicas*: se trata de habilidades propias de una profesión concreta y para ser desarrolladas en el ejercicio profesional de la misma. Aunque admiten varios grados de especificidad, son necesarias para desempeñar adecuadamente una determinada profesión, sin que eso signifique que si hay especialización en el seno de la profesión, no deban adquirirse competencias más específicas para la misma.
- *Transversales*: sin ser generales, estas habilidades son comunes a diversas actividades profesionales, y facilitan el cambio y adaptación a nuevas situaciones profesionales. Son habilidades comunes al desempeño de profesiones que se hallan en el seno de la misma familia profesional.

En función del momento en el que se desarrollan, puede hablarse de habilidades:

- *Desarrolladas en la formación inicial*: las que se desarrollan en el plan de estudios de una carrera concreta (por ejemplo en el Prácticum de Psicopedagogía), y que proporcionan la capacitación inicial mínima para el ejercicio de una profesión.
- *Desarrolladas en la formación continua*, mediante la realización de cursos de formación, de actualización y de mejora profesional.

- *Desarrolladas en el ejercicio profesional:* ya que se requiere del ejercicio de una profesión para poder adquirir ciertas habilidades o ciertos componentes de las mismas.

- *Desarrolladas en* la interacción entre la formación inicial, la continua y el ejercicio profesional, ya que los mecanismos de adquisición de habilidades no pueden mantenerse aislados unos de los otros.

El concepto de *habilidad* está estrechamente ligado al conocimiento práctico y a su aplicación a la realidad profesional. El conocimiento práctico fue analizado ya por Aristóteles, quien distinguía entre *phronesis* o prudencia, que consiste en saber dirigir correctamente la vida, y *tékhne* o arte, que es la habilidad para la creación y transformación de la materia (Echegoyen, 1995). Según Kant, estas formas de conocimientos son difíciles de desarrollar *a priori*, y se requiere del ejercicio de una profesión para poder adquirir ciertas habilidades o ciertos componentes de las mismas. Para Kant, el conocimiento teórico es muy inferior al conocimiento práctico en la medida en que el primero es llamado *conocer* o *saber qué*, mientras que el segundo hace referencia al *conocer* o *saber cómo.* Aunque tradicionalmente, se ha dedicado mucha menos atención al *conocimiento práctico* que al conocimiento teórico, autores como Wittgenstein (1961) consideran a todo tipo de conocimiento una forma de *saber cómo*. En esta misma línea, Piaget (1982) toma *la acción práctica* como fundamento de su teoría del conocimiento.

Para Lorenzano (2004), el *saber cómo*, entendido como conocimiento práctico, puede ser concebido desde una doble vertiente: por una parte, podemos concebirlo como el punto de vista de un observador cualquiera que teoriza acerca del accionar de un sujeto práctico. Y por otra, como el conocimiento que posee un sujeto práctico que realiza acciones concretas. En este caso, según este autor, *se presume que las acciones que se observan tienen una contraparte en el psiquismo del sujeto práctico, que actúa a partir de esa contraparte.* Puede decirse por tanto, que las acciones que realiza el sujeto práctico constituyen lo «empírico» del *saber cómo*, mientras que las condiciones de posibilidad que residen en su psiquismo son su explicación teórica. Una persona posee un conocimiento práctico, un *saber cómo,* cuando acciona de forma práctica en el mundo que le rodea, y sus acciones son adecuadas en cada caso a la situación que genera o motiva la acción. Esta concepción del conocimiento práctico implica, además de la capacidad de actuar, la de reconocer situaciones y realizar acciones adecuadas para esa situación, lo que a su vez implica una valoración personal de la situación y la elaboración de una

respuesta proporcionada a la misma, lo que dista mucho de ser una práctica ciega o automatizada.

Este *reconocimiento perceptual y práctico* del mundo hace que lo perceptual se encuentre indisolublemente unido a lo práctico, y por ello, el sujeto que posee el conocimiento práctico percibe situaciones y genera respuestas prácticas y profesionales adecuadas a ellas, utilizando para cada caso determinadas habilidades en interacción con componentes teóricos, sin olvidar el *componente reflexivo* entendido como una respuesta en la acción. Esa respuesta en la acción, basada en un proceso reflexivo, debe constituir la esencia del auténtico aprendizaje.

3.1.2. Ámbito educativo

En el ámbito educativo, fue en la Universidad donde se utilizó antes el término *competencia*. En la actualidad, el término c*ompetencia* no puede entenderse de forma unívoca o unilateral al margen del contexto socio-histórico en el que se desarrollan. Sabemos ya que se trata de un término difícil de definir por intentar acotar un concepto polisémico y complejo que se presta a múltiples matices e interpretaciones, pero que siempre está significando la importancia que en su adquisición tiene la experiencia.

En el ámbito educativo, y en relación con este concepto, la UNESCO explicitó en 1996 los cuatro pilares sobre los que debe sustentarse la educación: *aprender a ser, aprender a conocer, aprender a convivir y aprender a hacer.* Estos cuatro elementos del mismo prisma no se adquieren de la misma forma, sin embargo para poder trabajar con ellos en materia educativa se ha desarrollado el concepto de *life skills*. Según un documento de trabajo de la UNESCO, *el término life skills* (traducido a menudo al castellano por «habilidades para la vida») *surgió hace algunas décadas como respuesta a la necesidad de incluir en el currículo escolar elementos que pudieran ayudar a los alumnos a tomar decisiones y a hacer frente a riesgos y a situaciones de emergencia y de supervivencia que les pudieran tocar*. *Life skills* se refería además a la necesidad de fomentar el desarrollo personal de los estudiantes, ayudarlos a desarrollar su potencial y a disfrutar de una vida privada y social exitosa. A menudo se hace referencia a este tipo de competencias específicas bajo el término *psychosocial skills*, o habilidades psicosociales. Más recientemente, se ha entendido el término *life skills* en el sentido de «capacidades» (saberes, habilidades /aptitudes /savoir-faire, valores, actitudes, comportamientos) para enfrentarse

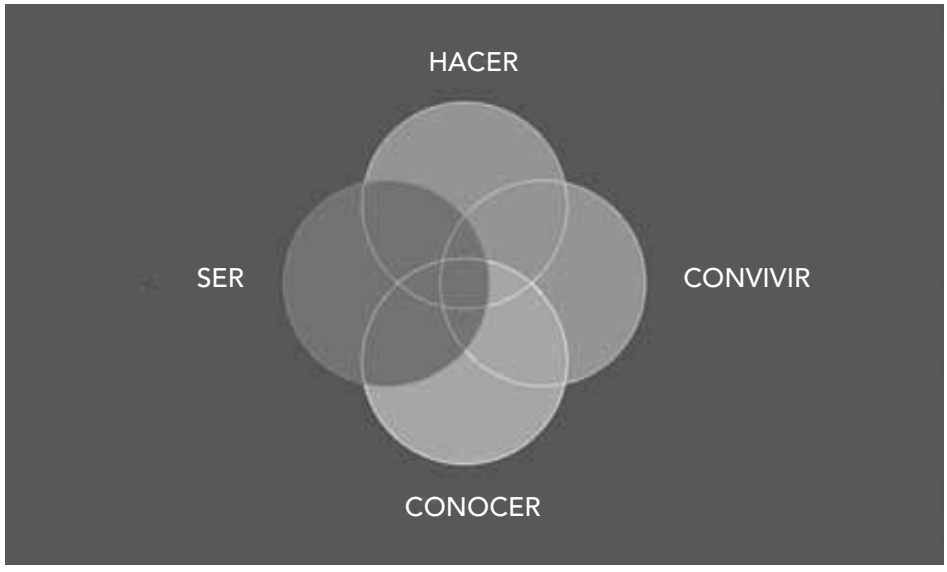
exitosamente a contextos y a problemas de la vida cotidiana privada, social y profesional, así como a situaciones excepcionales.

En el ámbito universitario, y con un carácter pre-profesional, el Proyecto Tuning (2000) constituyó un modelo experimental de proyecto piloto llevado a cabo en más de 100 universidades europeas. En él se entiende por *competencias*: *conocimientos, actitudes y responsabilidades*. En su primera fase identificó 17 capacidades que denomina *competencias*, y las identifica con verbos en infinitivo. Este modelo es criticado por algunos autores (Román, 2005), quien considera que esta concepción de las competencias supone una vuelta a la educación tradicional, por lo que bajo esta concepción, *es imposible que la escuela y la academia ingresen en la sociedad del conocimiento.* Se trata de equiparar competencias con capacidades.

Como ponen de manifiesto Isus y otros (2002) la competencia comporta todo un conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que son personales y se complementan entre sí, de manera que el individuo para actuar con eficacia frente a las situaciones profesionales debe: *saber, saber hacer, saber estar* y *saber ser.* Otros autores (Rodríguez Diéguez, 2002) consideran además otras competencias relativas al *saber aprender* y al *hacer saber,* ofreciendo una visión de conjunto de los «tipos» de competencia, tal y como se presenta en el siguiente cuadro:

COMPETENCIAS TÉCNICAS	Implican el dominio de los conocimientos y destrezas específicos de un determinado campo profesional	SABER	Conocimientos generales o específicos, teóricos, especulativos o científico-técnicos
		SABER HACER	Dominio de los métodos y técnicas específicas de determinados campos profesionales
COMPETENCIAS SOCIALES	Incluyen motivaciones, valores, capacidad de relación en un contexto social organizativo	SABER APRENDER	Capacidad de formación permanente al ritmo de la evolución que se produce en las profesiones, en la tecnología y en las organizaciones
		SABER ESTAR	Actitudes de comportamiento en el trabajo y formas de actuar e interactuar
		HACER SABER	Posibilitar que en el lugar de trabajo se desarrollen aprendizajes como resultado de la intercomunicación personal

En la actualidad, el enfoque basado en competencias está contribuyendo a transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la medida en que articula la teoría con la práctica, y obliga al profesorado a replantear y reformular todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.



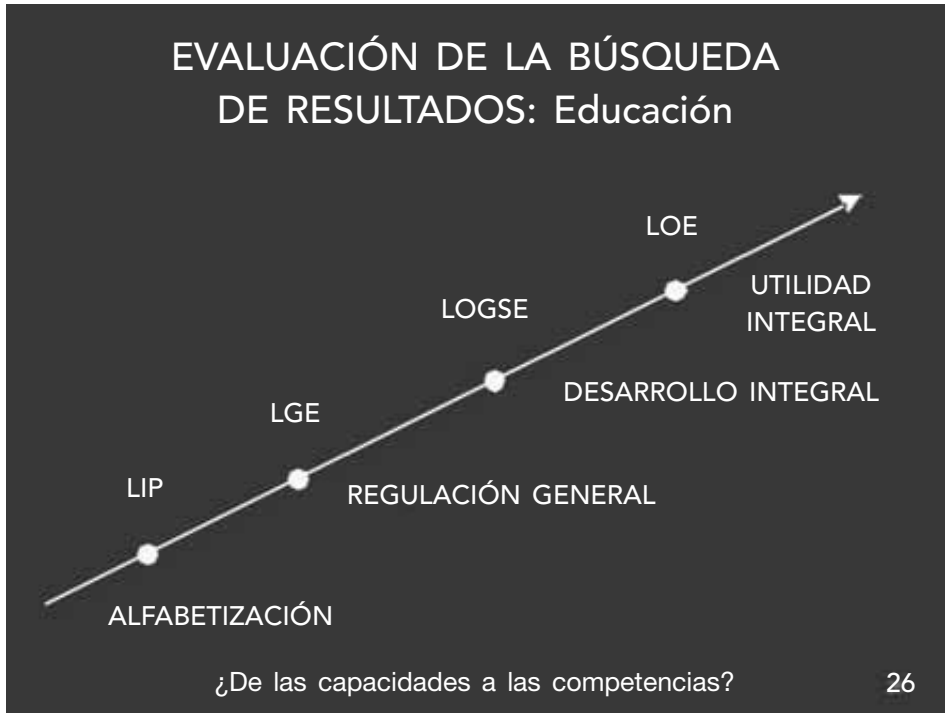
Bajo este prisma se pretende orientar la organización de los contenidos hacia el logro de objetivos y de competencias básicas, integrando el saber-conocer con el saber-ser y con saber-hacer. Paralelamente, los cambios sociales experimentados en los últimos años, en los que se han ido promulgando diferentes leyes educativas, han ido presentando cambios significativos en los objetivos, que se han ido ajustando a las nuevas realidades socioeducativas de cada momento. En el cuadro siguiente presentamos algunos ejemplos de objetivos generales propuestos por las diferentes leyes educativas en España.

LIP	LGE	LOGSE	LOE
Gratuidad relativa para enseñanza primaria	Democratizar enseñanza Evaluación continua	Identidad Libertad, tolerancia y solidaridad	Calidad y equidad para todos

(Continuación)

LIP	LGE	LOGSE	LOE
Centralización Uniformidad Secularización Libertad de enseñanza limitada	Calidad enseñanza Educación a todos Especialización profesional Conservación y enriquecimiento de cultura y progreso Capacitar para afrontar eficazmente situaciones Sociedad más justa	Respeto derechos, libertades Convivencia Participación Dimensión individual y comunitaria Recursos humanos para necesidades colectivas No discriminación y desigualdad	Sociedad de la información y el conocimiento para el desarrollo social y económico Éxito escolar Aprendizaje a lo largo de toda la vida Adquisición de competencias Ciudadanía democrática, vida en común, cohesión social

Lo cierto es, que las diferentes leyes educativas han hecho un esfuerzo por ajustarse a las exigencias sociales, tal como mostramos en el siguiente gráfico:



A pesar de todo, ha habido críticas a las diferentes leyes educativas, que tratamos de sintetizar en el siguiente gráfico:

El Proyecto **DeSeCo.** ***Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundatios. Strategy Paper.*** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), desarrollado entre los años 1997 y 2003, se pregunta *cuáles son las competencias clave para que una persona pueda tener éxito ante los retos del presente y del futuro, y responder a ellos de una manera responsable.* En sus conclusiones clasifica las competencias a usar en la vida cotidiana en tres ámbitos:

- Competencias sociales e interpersonales.
- Competencias referidas a la autonomía personal.
- Competencias interactivas.

En el seno de la sociedad del conocimiento, el *aprender a aprender* está concebido para el desarrollo de competencias, e integra tres elementos:

- Un qué (contenidos o formas de saber).
- Un cómo (métodos o formas de hacer).
- Un para qué (capacidades y valores).

Estos tres componentes se integran en forma de actividades como estrategias de aprendizaje que posibilitan la adquisición de competencias en el marco de la sociedad del conocimiento. Román y Díez (2005) han elaborado un panel de capacidades para posibilitar la identificación de objetivos por capacidades y como punto de partida de las competencias a adquirir. Dichos autores clasifican las capacidades en cuatro grandes grupos:

- Cognitivas.
- Psicomotoras.
- De comunicación.
- De inserción laboral.

Para Román (2005), es necesario concebir las competencias en el seno de la *sociedad del conocimiento* que nos ha tocado vivir. Desde este punto de vista, todos somos aprendices, y estamos inmersos en un proceso de aprendizaje permanente que concibe que lo básico para el aprendizaje son las capacidades a desarrollar. En el contexto de la sociedad del conocimiento se conciben las *competencias* como totalidades asociadas a capacidades, contenidos, métodos y valores. Román (2005) concibe las *competencias* como *las capacidades-destrezas y valores-actitudes, contenidos sintéticos y sistémicos y métodos o habilidades, donde el contenido y el método son medios para desarrollar capacidades y valores, tanto profesionales como educativos*. Desde este punto de vista, las *capacidades* han de descomponerse en *destrezas*, y las *destrezas* en *habilidades*, entendidas éstas como pasos o componentes mentales. Una destreza sería un habilidad específica.

Para este autor, una *capacidad* en el seno de la Sociedad del Conocimiento constituye el elemento nuclear de una competencia, y la concibe como una herramienta mental. Se trataría de una *habilidad general que utiliza o puede utilizar un aprendiz para aprender, cuyo elemento fundamental es cognitivo*. De este modo, un conjunto de capacidades asociadas y agrupadas constituirían la inteligencia, tanto personal, como social y profesional. Considera este autor que, de este modo, la inteligencia actuaría como una *macrocapacidad*.

Para Vázquez Mota (2006), el componente mental o cognitivo de las competencias es evidente al expresar: *una competencia es la capacidad de satisfacer demandas o llevar a cabo tareas con éxito, constituida de dimensiones cognitivas y no cognitivas.*

Por nuestra parte consideramos que la vinculación entre los términos *competencia* y *capacidad* es fundamental, ya que consideramos que las *competencias básicas* alcanzadas por un alumno están necesariamente asociadas al nivel de desarrollo alcanzado en el uso de sus capacidades, que a su vez deben desarrollarse por medio de los contenidos (saberes). Mientras las capacidades las concebimos como *potencialidad para aprender*, consideramos que las competencias básicas constituyen el *nivel de desarrollo* alcanzado en el uso de dichas capacidades (potencialidades), para lo que han de utilizarse los diferentes contenidos curriculares. De este modo, alcanzar las competencias básicas constituye la finalidad de todo proceso educativo, e implica por tanto, haber desarrollado plenamente las capacidades que están explicitadas en los objetivos de las distintas etapas educativas, por medio de los contenidos. Dichas capacidades están relacionadas a su vez con una serie de factores de tipo personal, como pueden ser las aptitudes. A este respecto, la LOE establece en su Art. 5.1: *Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.* Aunque para Román (2005), vincular de las competencias a las aptitudes supondría caer en un modelo *genetista*, ya que la competencia así entendida estaría predeterminada por su carácter genético y heredado, lo que supondría que los genes limitarían las posibilidades de aprendizaje.

En el ámbito educativo, y en las etapas anteriores a la universidad, se habla de competencias básicas. El Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE, 5 de enero de 2007), establece en su Preámbulo que *las competencias básicas permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos.* Las competencias básicas pueden recibir distintas denominaciones como: *fundamentales, esenciales* o *clave*. Para la Comisión Europea de Educación y Cultura (2003), dichas competencias *deben ser beneficiosas para cualquier individuo y para la sociedad en su conjunto.* En este contexto, la Unión Europea formuló (noviembre de 2005) como objetivo para todos los sistemas educativos europeos a desarrollar antes de 2010,

las aptitudes necesarias para el aprendizaje permanente en la sociedad del conocimiento, ya que en este mundo cambiante, los conocimientos, las capacidades y las actitudes que todos necesitan están cambiando. Para ello considera necesario unificar una serie de competencias que denomina *competencias clave*, y la conveniencia de que las decisiones de aplicación se tomen a nivel nacional, regional y local. Se insta a los Estados miembros a velar por que todas las personas hayan adquirido las competencias clave al término de la educación y la formación iniciales y, a la luz de los puntos de referencia europeos, los anima a abordar los desequilibrios en materia de educación. Y establece las ocho *competencias clave* siguientes:

- Comunicación en la lengua materna.
- Comunicación en un idioma extranjero.
- Cultura matemática y competencias básicas en ciencias y tecnologías.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias interpersonales, interculturales y competencias sociales y cívicas.
- Espíritu de empresa.
- Expresión cultural.

En este sentido, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea recomiendan a los Estados miembros:

- Velar por que la educación y la formación iniciales pongan a disposición de todos los jóvenes los medios para desarrollar las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta.
- Velar por que se tomen las medidas adecuadas con respecto a aquellos jóvenes que precisen un apoyo especial para desarrollar su potencial educativo.
- Velar por que los adultos puedan desarrollar y actualizar las competencias clave a lo largo de sus vidas y por que se atienda, en particular, a aquellos grupos que se consideren prioritarios.
- Velar por que se establezcan las infraestructuras adecuadas para la educación y formación continuas de los adultos, incluidos profesores y formadores, y las medidas necesarias para garantizar el acceso a las

mismas, así como dispositivos de apoyo para los alumnos, que reconozcan la diversidad de las necesidades de los adultos.

- Velar por la coherencia de la oferta de educación y formación para adultos, estrechando los vínculos con las políticas sociales y de empleo.
- Utilizar las «competencias clave» que figuran en un anexo de la recomendación como referencia para facilitar el aprendizaje *inter pares* y el intercambio de buenas prácticas.

Ambas instituciones toman nota de la intención de la Comisión de:

- Potenciar los esfuerzos de los Estados miembros encaminados a desarrollar sus sistemas de educación y formación para facilitar el aprendizaje *inter pares* y el intercambio de buenas prácticas.
- Utilizar las *competencias clave* como referencia para la aplicación de los programas comunitarios de educación y formación, y en particular en la aplicación de las políticas sociales, de empleo y de la juventud.
- Informar, transcurridos cuatro años tras la adopción de la Recomendación, al Parlamento Europeo y al Consejo sobre la experiencia adquirida y sus implicaciones para el futuro.

Es el *aprendizaje para toda la vida*, concebido como una de las necesidades que impone nuestra actual *sociedad del conocimiento,* cambiante y dinámica. Una buena parte de esta formación se obtendrá de mediante métodos on-line complementada con formación presencial.

Por su parte Morin, (1999), en su obra *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*, destaca las siguientes competencias a adquirir:

- Tener en cuenta las limitaciones del conocimiento humano (y sus posibilidades de ilusión, error...).
- Adquirir un conocimiento global y contextualizado de los temas (que la especialización de las asignaturas dificulta).
- Conocer las características de la condición humana (extraídas como síntesis de las diversas disciplinas).
- Saber vivir en un mundo globalizado, interrelacionado, cambiante.
- Aprender a afrontar las incertidumbres (que se dan en todas las ciencias) y que la solución de unos problemas genera otros.

- Ser comprensivo ante los demás seres humanos, en este mundo que conlleva muchos más contactos con personas de diversa condición (física, social, cultural).

- Disponer de una formación ética, que deberá obtenerse (más allá de los contenidos de una asignatura) mediante un ejercicio constante de reflexión y práctica democrática.

La LOE establece en su Art. 5.1: *Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse en competencias para su desarrollo personal y profesional.* Esta vinculación de las *competencias básicas* con el *desarrollo profesional* confiere al diseño curricular un sentido utilitarista y funcionalista, ya que ser competente supone haber alcanzado y ser capaz de desarrollar plenamente las capacidades que están explicitadas en los objetivos de las distintas etapas educativas, con la finalidad de alcanzar un buen desarrollo personal y *profesional*. Dichas competencias básicas no se adquieren de forma unívoca en determinadas materias, sino que la LOE aclara que *no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas materias y el desarrollo de ciertas competencias, ya que cada una de las materias contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias materias.*

La incorporación que realiza la LOE de las *competencias básicas* al currículo de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria supone una relación directa entre la educación formal y el ámbito laboral o profesional, teniendo en cuenta la vocación terminal de enseñanzas de la ESO. Algunos autores (Castro y Carvalho, 1988; Ropé y Tanguy, 1994) señalaban que *el tipo de competencias requeridas exige una formación prolongada en la educación formal (nueve o diez años de escolaridad), que además de las habilidades básicas, den una capacidad de captar el mundo que los rodea, ordenar sus impresiones, comprender las relaciones entre los hechos que observan, y actuar en consecuencia.* Estos autores consideran que *no es necesaria una memorización sin sentido de asignaturas paralelas, ni siquiera la adquisición de habilidades relativamente mecánicas, sino saberes transversales capaces de ser actualizados en la vida cotidiana, que se demuestran en la capacidad de resolución de problemas de índole diversa de aquellos aprendidos en la sala de clase*. Y ponen como ejemplo la transformación del sistema educativo francés a fines de los años 80, que se basó en pasar de una formación y evaluación basadas en disciplinas, a otras basadas en competencias verificables a través de su utilización en una situación dada. Ello pone de manifiesto la relación existente entre el mundo educativo y el mundo laboral.

Para Gallart y Jacinto (1995): *La definición de las competencias, y obviamente su aprendizaje, exigen acuerdo y colaboración entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo.* Esa relación se aprecia con claridad, porque según expresa Vázquez Mota (2006): *las trayectorias técnico-profesionales son historias de vida en contextos cambiantes, que articulan saberes provenientes de distintos orígenes. Esta evidencia conduce a dos reflexiones en torno a la planificación de la educación y de la formación; la primera se refiere a que una trayectoria técnico profesional no puede ser diseñada exclusivamente desde un gabinete educativo, y menos desde un currículo rígido o modular en cuya confección sólo haya participado la escuela. La segunda reflexión alude a que detallar minuciosamente las actividades de una ocupación y las competencias requeridas no siempre es aproximarse a la realidad concreta. Las competencias incluyen conocimientos «indefinibles» que se aprenden en la experiencia social y laboral, que no pueden ser transmitidos en un ámbito escolar.*

En relación con las competencias adquiridas, el *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos* (PISA), es un estudio de evaluación internacional del rendimiento de los alumnos de 15 años realizado a iniciativa y bajo la coordinación de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), que se repite cada tres años. Las materias evaluadas son: *matemáticas, lectura, ciencias y solución de problemas reales*, y cada estudio se profundiza especialmente en una de ellas. El objetivo general es conocer cómo los estudiantes pueden utilizar lo que han aprendido en situaciones usuales de la vida cotidiana y no sólo, ni principalmente, en conocer qué contenidos del currículo han aprendido. Se trata de analizar cómo están preparados los alumnos de esa edad para afrontar los retos de la vida adulta en un contexto de vida cotidiana.

Para ello, PISA evalúa los conocimientos y destrezas (competencias básicas) de una muestra de los alumnos de 15 años, en función de las cuatro materias citadas, esperables en un alumno próximo a terminar su escolaridad obligatoria, a punto de incorporarse al mercado laboral o de proseguir estudios no obligatorios. Después se emite un informe.

Su carácter no curricular facilita que los resultados entre países sean comparables, con independencia de los distintos modos de organizar las enseñanzas en cada país.

En el primer estudio, realizado en el año 2000, se profundizó en *lectura* y participaron 32 países. El segundo informe PISA (2003) (*Aprender para el mundo*

del mañana) se ha profundizado en *Matemáticas,* y clasifica a los 41 países participantes. En el tercer estudio (2006), se ha profundizado en *Ciencias*.

En cada uno de los estudios, además de las pruebas de competencias sobre las materias señaladas, también se recoge información sobre el origen social, el contexto de aprendizaje y la organización de la enseñanza a través de cuestionarios dirigidos a los propios alumnos y a los directores de sus centros, con el fin de identificar los factores asociados a los resultados educativos.

Para finalizar este epígrafe, señalar que aunque en esta unidad didáctica hemos abordado antes las competencias profesionales que las competencias básicas, en el proceso formativo de cualquier persona, las competencias básicas se adquieren en el ámbito educativo antes que las competencias profesionales. Y lo hemos hecho así, porque es al proceso de adquisición de las competencias básicas al que nos vamos a referir a continuación, por estar incardinado en el ámbito educativo, que constituye el objeto de este libro.

3.2. Las competencias básicas en la LOE

El Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE del 8 de diciembre), y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE del 5 de enero de 2007), establecen que las competencias básicas *son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.*

En la práctica, la incorporación de estas *competencias básicas* al currículum de las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria constituye un elemento de gran importancia educativa, en la medida en que supone para el profesorado tener que redefinir pedagógicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en su totalidad. Supone tener que reelaborar los documentos pedagógicos que sustentan el proceso de enseñanza, priorizando aprendizajes o seleccionando experiencias integradoras que preparen para la vida; supone tener que incorporar nuevas prácticas pedagógicas,

redefiniendo metodologías y cambiando formas de actuación; y supone tener que modificar la estructura misma del proceso de evaluación de los aprendizajes del alumnado.

Las *competencias básicas* que contempla la LOE y los Decretos que la desarrollan para ser adquiridas en las Etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria son las siguientes:

1) *Competencia en comunicación lingüística*.
2) *Competencia matemática*.
3) *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*.
4) *Tratamiento de la información y competencia digital*.
5) *Competencia social y ciudadana*.
6) *Competencia cultural y artística*.
7) *Competencia para aprender a aprender*.
8) *Autonomía e iniciativa personal*.

Es posible que las Comunidades Autónomas, en el marco de sus competencias educativas propongan la incorporación de alguna otra competencia básica a las ocho establecidas por la LOE. Dichas competencias básicas constituyen uno de los elementos esenciales del currículo de las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, ya que como establecen los citados reales decretos, se entiende por currículo: *el conjunto de objetivos, **competencias básicas**, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de la etapa educativa*, de modo que las enseñanzas de cada una de esas etapas educativas deben contribuir a garantizar el desarrollo de las competencias básicas, de modo que los currículos establecidos por las administraciones educativas y la concreción de los mismos que los centros realicen deberán orientarse a facilitar el desarrollo de dichas competencias.

Desde este planteamiento, las competencias básicas constituyen el fin último de la acción educativa, de modo que los contenidos curriculares de las distintas materias son considerados como un medio para alcanzar las capacidades explicitadas en los objetivos de la etapa, entendidas éstas como potencialidad de aprendizaje. Del nivel de desarrollo alcanzado en el uso de dichas capacidades (potencialidades), dependerá el grado de adquisición de las competencias básicas. La plena adquisición de las competencias

básicas implica haber desarrollado plenamente las capacidades que están explicitadas en los objetivos de las distintas etapas educativas, por medio de los contenidos. Es conveniente resaltar que las Comunidades Autónomas, en el marco de sus competencias educativas, pueden proponer la incorporación de alguna otra competencia básica a las ocho establecidas por la LOE.

Sin duda, las competencias básicas deben estar contextualizadas y ser útiles y prácticas en la vida propia de cada individuo. Por ello se realiza un esfuerzo notable por tratar de que la calidad de la educación gire en torno a la una formación próxima a lo que el desarrollo profesional supone y junto a él otros elementos de tipo social y económico. Hasta ahora se habían empleado las competencias en el diseño curricular de los programas educativos que se dirigen a culminar formación profesional, por lo que se ajustan a campos muy determinados. La formación basada en competencias está concebida de modo que se pueda organizar en un currículo modular, en el cual se adquirirán diversas unidades de competencia. En la organización del currículo de los ciclos formativos se ha sucedido lo que también se explicita en el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. El citado Real Decreto establece:

«*No existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.*»

Por ello no se puede pensar exclusivamente en una relación unívoca entre unidades de competencia y módulos, de la misma forma que no se puede pensar en una relación unívoca entre una competencia básica y una unidad de competencia. Efectivamente, esto se pone de manifiesto con más claridad en lo concerniente a actitudes y capacidades personales así como en otras competencias instrumentales que una vez adquiridas serán comunes a múltiples unidades de competencia. Así sucede con la iniciativa, la cooperación, creatividad, resolución de problemas, etc.

El engranaje que existe entre las competencias básicas que se adquieren en las etapas de escolarización obligatoria, y las competencias necesarias para desarrollar la tarea profesional, es sutil pero está claramente intervinculado, lo que tratamos de expresar en el siguiente gráfico:

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE		En el entorno existen unos elementos cuyo aprendizaje es necesario.
OBJETIVOS ESCOLARES	CURRÍCULO	Estos elementos se constituyen en forma de currículo...
COMPETENCIAS BÁSICAS (Hasta 4° E.S.O.)	CAPACIDADES	...que se concreta en una serie de objetivos para cada una de las etapas educativas.
		Dichos objetivos están explicitados en términos de capacidades que se ponen en práctica...
		...que permiten la adquisición de una serie de competencias que se han considerado básicas, es decir, imprescindibles para continuar construyendo a partir de ellas, el resto de los aprendizajes.
PROCESO DE ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS	COMPETENCIAS PROFESIONALES	Las competencias básicas servirán de base para la construcción de otras que irán definiendo un perfil profesional y facilitarán un aprendizaje continuo.
OBJETIVOS PERSONALES Y PROFESIONALES	NUEVO CONOCIMIENTO	La competencia profesional permite la consecución de unos objetivos profesionales, personales, o empresariales, con la finalidad de obtener beneficios económicos o intelectuales.
		Un profesional competente genera nuevo conocimiento que se transmitirá a coetáneos o a las generaciones posteriores, y riqueza.

ESQUEMA DEL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

A continuación presentamos todas y cada una de las competencias básicas que contempla la LOE y los Decretos que la desarrollan para ser adquiridas en las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria.

COMPETENCIA BÁSICA 1: Competencia en comunicación lingüística

Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.

Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos.

El lenguaje, como herramienta de comprensión y representación de la realidad, debe ser instrumento para la igualdad, la construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, la eliminación de estereotipos y expresiones sexistas. La comunicación lingüística debe ser motor de la resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar. Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. Supone también la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación. Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar

distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa.

La habilidad para seleccionar y aplicar determinados propósitos u objetivos a las acciones propias de la comunicación lingüística (el diálogo, la lectura, la escritura, etc.) está vinculada a algunos rasgos fundamentales de esta competencia como las habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y la acción dotándolos de coherencia. Comprender y saber comunicar son saberes prácticos que han de apoyarse en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, e implican la capacidad de tomar el lenguaje como objeto de observación y análisis. Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales implica el conocimiento y aplicación efectiva de las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y de las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada.

Disponer de esta competencia conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa. Implica la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas; de leer, escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico; de expresar adecuadamente, en fondo y forma, las propias ideas y emociones, y de aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo. Con distinto nivel de dominio y formalización -especialmente en lengua escrita- esta competencia significa, en el caso de las lenguas extranjeras, poder comunicarse en algunas de ellas y, con ello, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio. Asimismo, se favorece el acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje.

En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

COMPETENCIA BÁSICA 2: Competencia matemática

Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático,

tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.

Forma parte de la competencia matemática la habilidad para interpretar y expresar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones, lo que aumenta la posibilidad real de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, tanto en el ámbito escolar o académico como fuera de él, y favorece la participación efectiva en la vida social.

Asimismo esta competencia implica el conocimiento y manejo de los elementos matemáticos básicos (distintos tipos de números, medidas, símbolos, elementos geométricos, etc.) en situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana, y la puesta en práctica de procesos de razonamiento que llevan a la solución de los problemas o a la obtención de información. Estos procesos permiten aplicar esa información a una mayor variedad de situaciones y contextos, seguir cadenas argumentales identificando las ideas fundamentales, y estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones. En consecuencia, la competencia matemática supone la habilidad para seguir determinados procesos de pensamiento (como la inducción y la deducción, entre otros) y aplicar algunos algoritmos de cálculo o elementos de la lógica, lo que conduce a identificar la validez de los razonamientos y a valorar el grado de certeza asociado a los resultados derivados de los razonamientos válidos.

La competencia matemática implica una disposición favorable y de progresiva seguridad y confianza hacia la información y las situaciones (problemas, incógnitas, etc.), que contienen elementos o soportes matemáticos, así como hacia su utilización cuando la situación lo aconseja, basadas en el respeto y el gusto por la certeza y en su búsqueda a través del razonamiento.

Esta competencia cobra realidad y sentido en la medida en que los elementos y razonamientos matemáticos son utilizados para enfrentarse a aquellas situaciones cotidianas que los precisan. Por tanto, la identificación de tales situaciones, la aplicación de estrategias de resolución de problemas y la selección de las técnicas adecuadas para calcular, representar e interpretar la realidad a partir de la información disponible están incluidas en ella. En definitiva, la posibilidad real de utilizar la actividad matemática en contextos tan variados como sea posible. Por ello, su desarrollo en la educación obligatoria se alcanzará en la medida en que los conocimientos matemáticos se apliquen

de manera espontánea a una amplia variedad de situaciones, provenientes de otros campos de conocimiento y de la vida cotidiana.

El desarrollo de la competencia matemática al final de la educación obligatoria conlleva utilizar espontáneamente -en los ámbitos personal y social- los elementos y razonamientos matemáticos para interpretar y producir información, para resolver problemas provenientes de situaciones cotidianas y para tomar decisiones. En definitiva, supone aplicar aquellas destrezas y actitudes que permiten razonar matemáticamente, comprender una argumentación matemática y expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático, utilizando las herramientas de apoyo adecuadas, e integrando el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento para dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida de distinto nivel de complejidad.

COMPETENCIA BÁSICA 3: Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias, condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos. En definitiva, incorpora habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos (salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc.), y para interpretar el mundo, lo que exige la aplicación de los conceptos y principios básicos que permiten el análisis de los fenómenos desde los diferentes campos de conocimiento científico involucrados.

Así, forma parte de esta competencia la adecuada percepción del espacio físico en el que se desarrollan la vida y la actividad humana, tanto a gran escala como en el entorno inmediato, y la habilidad para interactuar con el espacio circundante: moverse en él y resolver problemas en los que intervengan los objetos y su posición.

Asimismo, la competencia de interactuar con el espacio físico lleva implícito ser consciente de la influencia que tiene la presencia de las personas en el espacio, su asentamiento, su actividad, las modificaciones que introducen y los paisajes resultantes, así como de la importancia de que todos los seres humanos se beneficien del desarrollo y de que éste procure la conservación de los recursos y la diversidad natural, y se mantenga la solidaridad global e intergeneracional. Supone asimismo demostrar espíritu crítico

en la observación de la realidad y en el análisis de los mensajes informativos y publicitarios, así como unos hábitos de consumo responsable en la vida cotidiana.

Esta competencia, y partiendo del conocimiento del cuerpo humano, de la naturaleza y de la interacción de los hombres y mujeres con ella, permite argumentar racionalmente las consecuencias de unos u otros modos de vida, y adoptar una disposición a una vida física y mental saludable en un entorno natural y social también saludable. Asimismo, supone considerar la doble dimensión (individual y colectiva) de la salud, y mostrar actitudes de responsabilidad y respeto hacia los demás y hacia uno mismo.

Esta competencia hace posible identificar preguntas o problemas y obtener conclusiones basadas en pruebas, con la finalidad de comprender y tomar decisiones sobre el mundo físico y sobre los cambios que la actividad humana produce sobre el medio ambiente, la salud y la calidad de vida de las personas. Supone la aplicación de estos conocimientos y procedimientos para dar respuesta a lo que se percibe como demandas o necesidades de las personas, de las organizaciones y del medio ambiente. También incorpora la aplicación de algunas nociones, conceptos científicos y técnicos, y de teorías científicas básicas previamente comprendidas. Esto implica la habilidad progresiva para poner en práctica los procesos y actitudes propios del análisis sistemático y de indagación científica: identificar y plantear problemas relevantes; realizar observaciones directas e indirectas con conciencia del marco teórico o interpretativo que las dirige; formular preguntas; localizar, obtener, analizar y representar información cualitativa y cuantitativa; plantear y contrastar soluciones tentativas o hipótesis; realizar predicciones e inferencias de distinto nivel de complejidad; e identificar el conocimiento disponible, teórico y empírico necesario para responder a las preguntas científicas, y para obtener, interpretar, evaluar y comunicar conclusiones en diversos contextos (académico, personal y social). Asimismo, significa reconocer la naturaleza, fortalezas y límites de la actividad investigadora como construcción social del conocimiento a lo largo de la historia.

Esta competencia proporciona, además, destrezas asociadas a la planificación y manejo de soluciones técnicas, siguiendo criterios de economía y eficacia, para satisfacer las necesidades de la vida cotidiana y del mundo laboral. En definitiva, esta competencia supone el desarrollo y aplicación del pensamiento científico-técnico para interpretar la información que se recibe y para predecir y tomar decisiones con iniciativa y autonomía personal en un mundo en el que los

avances que se van produciendo en los ámbitos científico y tecnológico tienen una influencia decisiva en la vida personal, la sociedad y el mundo natural. Asimismo, implica la diferenciación y valoración del conocimiento científico al lado de otras formas de conocimiento, y la utilización de valores y criterios éticos asociados a la ciencia y al desarrollo tecnológico.

En coherencia con las habilidades y destrezas relacionadas hasta aquí, son parte de esta competencia básica el uso responsable de los recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, el consumo racional y responsable, y la protección de la salud individual y colectiva como elementos clave de la calidad de vida de las personas.

COMPETENCIA BÁSICA 4: Tratamiento de la información y competencia digital

Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. Está asociada con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia). Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.

Disponer de información no produce de forma automática conocimiento. Transformar la información en conocimiento exige de destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad; en definitiva, comprenderla e integrarla en los esquemas previos de conocimiento. Significa, asimismo, comunicar la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que incorporen, no sólo diferentes lenguajes y técnicas específicas, sino también las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

Ser competente en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual incluye utilizarlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento. Se utilizarán en su función generadora al emplearlas, por ejemplo, como herramienta en el uso de modelos de procesos matemáticos, físicos, sociales, económicos o artísticos. Asimismo, esta competencia permite procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos ampliando los entornos de comunicación para participar en comunidades de aprendizaje formales e informales, y generar producciones responsables y creativas.

La competencia digital incluye utilizar las tecnologías de la información y la comunicación extrayendo su máximo rendimiento a partir de la comprensión de la naturaleza y modo de operar de los sistemas tecnológicos, y del efecto que esos cambios tienen en el mundo personal y sociolaboral. Asimismo supone manejar estrategias para identificar y resolver los problemas habituales de software y hardware que vayan surgiendo. Igualmente permite aprovechar la información que proporcionan y analizarla de forma crítica mediante el trabajo personal autónomo y el trabajo colaborativo, tanto en su vertiente sincrónica como diacrónica, conociendo y relacionándose con entornos físicos y sociales cada vez más amplios. Además de utilizarlas como herramienta para organizar la información, procesarla y orientarla para conseguir objetivos y fines de aprendizaje, trabajo y ocio previamente establecidos.

En definitiva, la competencia digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente. Al mismo tiempo, posibilita evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas amedida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos.

En síntesis, el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.

COMPETENCIA BÁSICA 5: Competencia social y ciudadana

Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.

Globalmente supone utilizar, para desenvolverse socialmente, el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático, así como utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones, y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía.

Esta competencia favorece la comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. La comprensión crítica de la realidad exige experiencia, conocimientos y conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad. Conlleva recurrir al análisis multicausal y sistémico para enjuiciar los hechos y problemas sociales e históricos y para reflexionar sobre ellos de forma global y crítica, así como realizar razonamientos críticos y lógicamente válidos sobre situaciones reales, y dialogar para mejorar colectivamente la comprensión de la realidad.

Significa también entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo, además de demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y disponer de un sentimiento común de pertenencia a la sociedad en que se vive. En definitiva, mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local.

Asimismo, forman parte fundamental de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad.

La dimensión ética de la competencia social y ciudadana entraña ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio y

comportarse en coherencia con ellos al afrontar una decisión o un conflicto. Ello supone entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos. En consecuencia, entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social.

Por último, forma parte de esta competencia el ejercicio de una ciudadanía activa e integradora que exige el conocimiento y comprensión de los valores en que se asientan los estados y sociedades democráticas, de sus fundamentos, modos de organización y funcionamiento. Esta competencia permite reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, con particular atención a los derechos y deberes reconocidos en las declaraciones internacionales, en la Constitución Española y en la legislación autonómica, así como a su aplicación por parte de diversas instituciones; y mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos, que a su vez conlleva disponer de habilidades como la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones, y el control y autorregulación de los mismos.

En definitiva, el ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás.

En síntesis, esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas.

COMPETENCIA BÁSICA 6: Competencia cultural y artística

Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.

Esta competencia implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente, puesto que comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico. Se trata, por tanto, de una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura.

Requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos y, en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo colectivo, es preciso disponer de habilidades de cooperación para contribuir a la consecución de un resultado final, y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.

La competencia artística incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. Además supone identificar las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad, la mentalidad y las posibilidades técnicas de la época en que se crean, o con la persona o colectividad que las crea. Esto significa también tener conciencia de la evolución del pensamiento, de las corrientes estéticas, las modas y los gustos, así como de la importancia representativa, expresiva y comunicativa que los factores estéticos han desempeñado y desempeñan en la vida cotidiana de la persona y de las sociedades.

Supone igualmente una actitud de aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas, o

de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.

En síntesis, el conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.

COMPETENCIA BÁSICA 7: Competencia para aprender a aprender

Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades. Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos. Por otro lado, disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunda en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender.

Significa ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje. Por ello, comporta tener conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje, como la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística o la motivación de logro, entre otras, y

obtener un rendimiento máximo y personalizado de las mismas con la ayuda de distintas estrategias y técnicas: de estudio, de observación y registro sistemático de hechos y relaciones, de trabajo cooperativo y por proyectos, de resolución de problemas, de planificación y organización de actividades y tiempos de forma efectiva, o del conocimiento sobre los diferentes recursos y fuentes para la recogida, selección y tratamiento de la información, incluidos los recursos tecnológicos. Implica asimismo la curiosidad de plantearse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema utilizando diversas estrategias y metodologías que permitan afrontar la toma de decisiones, racional y críticamente, con la información disponible.

Incluye, además, habilidades para obtener información –ya sea individualmente o en colaboración– y, muy especialmente, para transformarla en conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal y sabiendo aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos.

Por otra parte, esta competencia requiere plantearse metas alcanzables a corto, medio y largo plazo y cumplirlas, elevando los objetivos de aprendizaje de forma progresiva y realista.

Hace necesaria también la perseverancia en el aprendizaje, desde su valoración como un elemento que enriquece la vida personal y social y que es, por tanto, merecedor del esfuerzo que requiere. Conlleva ser capaz de autoevaluarse y autorregularse, responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás.

En síntesis, aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas.

COMPETENCIA BÁSICA 8: Autonomía e iniciativa personal

Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas,

como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

Por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales, en el marco de proyectos individuales o colectivos, responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral. Supone poder transformar las ideas en acciones; es decir, proponerse objetivos y planificar y llevar a cabo proyectos. Requiere, por tanto, poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y llevarlas a la práctica. Además, analizar posibilidades y limitaciones, conocer las fases de desarrollo de un proyecto, planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo hecho y autoevaluarse, extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora.

Exige, por todo ello, tener una visión estratégica de los retos y oportunidades que ayude a identificar y cumplir objetivos y a mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas, con una sana ambición personal, académica y profesional. Igualmente ser capaz de poner en relación la oferta académica, laboral o de ocio disponible, con las capacidades, deseos y proyectos personales.

Además, comporta una actitud positiva hacia el cambio y la innovación que presupone flexibilidad de planteamientos, pudiendo comprender dichos cambios como oportunidades, adaptarse crítica y constructivamente a ellos, afrontar los problemas y encontrar soluciones en cada uno de los proyectos vitales que se emprenden.

En la medida en que la autonomía e iniciativa personal involucran a menudo a otras personas, esta competencia obliga a disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo: ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible.

Otra dimensión importante de esta competencia, muy relacionada con esta vertiente más social, está constituida por aquellas habilidades y actitudes relacionadas con el liderazgo de proyectos, que incluyen la confianza en uno

mismo, la empatía, el espíritu de superación, las habilidades para el diálogo y la cooperación, la organización de tiempos y tareas, la capacidad de afirmar y defender derechos o la asunción de riesgos.

En síntesis, la autonomía y la iniciativa personal suponen ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.

Algunas Comunidades Autónomas han incorporado una competencia más, en el uso de su capacidad normativa.

3.2.1. Contribución de las áreas de Educación Primaria al desarrollo de las competencias básicas

Las áreas de Educación Primaria que establece la LOE (Art. 18) son las siguientes:

- *Conocimiento del medio natural, social y cultural.*
- *Educación artística.*
- *Educación física.*
- *Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura.*
- *Lengua extranjera.*
- *Matemáticas.*

Tal y como establece el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE del 8 de diciembre), la contribución de cada una de las áreas de Educación Primaria al desarrollo de las competencias básicas, es la siguiente:

ÁREA: Conocimiento del medio natural, social y cultural

El carácter global del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural hace que contribuya en mayor o menor medida al desarrollo de la mayoría de las competencias básicas.

Respecto de la *competencia social y ciudadana*, dos ámbitos de realización personal atañen directamente al área. Por una parte, el de las relaciones próximas (la familia, los amigos, los compañeros, etc.), que supone el conocimiento de emociones y sentimientos en relación con los demás. Un objetivo

del área es el desarrollo de actitudes de diálogo, de resolución de conflictos, de la asertividad que conlleva el uso de habilidades, de modos, de reconocimiento y uso de las convenciones sociales para facilitar la buena comunicación y el buen estar del grupo. Esta área se convierte así en un espacio privilegiado para reflexionar sobre los conflictos, asumir responsabilidades con respecto al grupo, aceptar y elaborar normas de convivencia, tanto en situaciones reales que hay que resolver diariamente como en las propias del ámbito social en que se vive.

El otro ámbito trasciende las relaciones próximas para abrirse al barrio, el municipio, la Comunidad, el estado, la Unión Europea, etc. Comprender su organización, sus funciones, los mecanismos de participación ciudadana… En este sentido, el currículo va más allá de los aspectos conceptuales, para desarrollar destrezas y habilidades y, sobre todo, actitudes. El Conocimiento del medio, junto con el área de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, pretende asentar las bases de una futura ciudadanía mundial, solidaria, curiosa e informada, participativa y demócrata.

Además, el área contribuye a la comprensión de la realidad social en la que se vive al proporcionar un conocimiento del funcionamiento y de los rasgos que la caracterizan así como de la diversidad existente en ella, a la vez que inicia en la comprensión de los cambios que se han producido en el tiempo y de este modo se adquieren pautas para ir acercándose a las raíces históricas de las sociedades actuales.

El área contribuye de forma sustancial a la competencia en el *conocimiento y la interacción con el mundo físico*, ya que muchos de los aprendizajes que integra están totalmente centrados en la interacción del ser humano con el mundo que le rodea. La competencia se va construyendo a través de la apropiación de conceptos que permiten interpretar el mundo físico, así como del acercamiento a determinados rasgos del método con el que se construye el conocimiento científico: saber definir problemas, estimar soluciones posibles, elaborar estrategias, diseñar pequeñas investigaciones, analizar resultados y comunicarlos.

Contribuye también de forma relevante al *Tratamiento de la información y competencia digital.* En primer lugar, la información aparece como elemento imprescindible de una buena parte de los aprendizajes del área, esta información se presenta en diferentes códigos, formatos y lenguajes y requiere, por tanto, procedimientos diferentes para su comprensión. Leer un mapa, interpretar un gráfico, observar un fenómeno o utilizar una fuente histórica

exige procedimientos diferenciados de búsqueda, selección, organización e interpretación que son objeto prioritario de aprendizaje en esta área. Por otra parte, se incluyen explícitamente en el área los contenidos que conducen a la alfabetización digital, conocimiento cuya aplicación en esta y en el resto de las áreas contribuirá al desarrollo de la competencia digital. La utilización básica de la computadora, el manejo de un procesador de textos y la búsqueda guiada en Internet, contribuyen de forma decisiva al desarrollo de esta competencia.

El peso de la información en esta área singulariza las relaciones existentes entre el *Tratamiento de la información y competencia digital* y la *competencia en comunicación lingüística.* Además de la contribución del área al aumento significativo de la riqueza en vocabulario específico, en la medida en que en los intercambios comunicativos se valore la claridad en la exposición, rigor en el empleo de los términos, la estructuración del discurso, la síntesis, etc., se estará desarrollando esta competencia. En esta área se da necesariamente un acercamiento a textos informativos, explicativos y argumentativos que requerirán una atención específica para que contribuyan a esta competencia.

Para que esta área contribuya al desarrollo de la *competencia para aprender a aprender,* deberá orientarse de manera que se favorezca el desarrollo de técnicas para aprender, para organizar, memorizar y recuperar la información, tales como resúmenes, esquemas o mapas mentales que resultan especialmente útiles en los procesos de aprendizaje de esta área. Por otra parte, la reflexión sobre qué se ha aprendido, cómo y el esfuerzo por contarlo, oralmente y por escrito, contribuirá al desarrollo de esta competencia.

La contribución del área a la *competencia artística y cultural* se centra en el conocimiento de las manifestaciones culturales, la valoración de su diversidad y el reconocimiento de aquellas que forman parte del patrimonio cultural. Esta área incluye contenidos directamente relacionados con el desarrollo de la *autonomía e iniciativa personal,* al enseñar a tomar decisiones desde el conocimiento de uno mismo, tanto en el ámbito escolar como en la planificación de forma autónoma y creativa de actividades de ocio.

El área ofrece, por último, la oportunidad de utilizar herramientas matemáticas en contextos significativos de uso, tales como medidas, escalas, tablas o representaciones gráficas, contribuyendo así al desarrollo de la *competencia matemática.*

ÁREA: Educación artística

El área de Educación artística contribuye a la adquisición de distintas competencias básicas. A la *competencia cultural y artística* lo hace directamente en todos los aspectos que la configuran. En esta etapa se pone el énfasis en el conocimiento de diferentes códigos artísticos y en la utilización de las técnicas y los recursos que les son propios, ayudando al alumnado a iniciarse en la percepción y la comprensión del mundo que le rodea y a ampliar sus posibilidades de expresión y comunicación con los demás. La posibilidad de representar una idea de forma personal, valiéndose de los recursos que los lenguajes artísticos proporcionan, promueve la iniciativa, la imaginación y la creatividad, al tiempo que enseña a respetar otras formas de pensamiento y expresión.

El área, al propiciar el acercamiento a diversas manifestaciones culturales y artísticas, tanto del entorno más próximo como de otros pueblos, dota a los alumnos y alumnas de instrumentos para valorarlas y para formular opiniones cada vez más fundamentadas en el conocimiento. De este modo, pueden ir configurando criterios válidos en relación con los productos culturales y ampliar sus posibilidades de ocio.

Al hacer de la exploración y la indagación los mecanismos apropiados para definir posibilidades, buscar soluciones y adquirir conocimientos, se promueve de forma relevante la *autonomía e iniciativa personal*. El proceso que lleva al niño desde la exploración inicial hasta el producto final requiere de una planificación previa y demanda un esfuerzo por alcanzar resultados originales, no estereotipados. Por otra parte, exige la elección de recursos teniendo presente la intencionalidad expresiva del producto que se desea lograr y la revisión constante de lo que se ha hecho en cada fase del proceso con la idea de mejorarlo si fuera preciso.

La creatividad exige actuar con autonomía, poner en marcha iniciativas, barajar posibilidades y soluciones diversas. El proceso no sólo contribuye a la originalidad, a la búsqueda de formas innovadoras, sino que también genera flexibilidad pues ante un mismo supuesto pueden darse diferentes respuestas.

El área es también un buen vehículo para el desarrollo de la *competencia social y ciudadana.* En el ámbito de la Educación artística, la interpretación y la creación suponen, en muchas ocasiones, un trabajo en equipo. Esta circunstancia exige cooperación, asunción de responsabilidades, seguimiento de normas e instrucciones, cuidado y conservación de materiales e instrumentos,

aplicación de técnicas concretas y utilización de espacios de manera apropiada. El seguimiento de estos requisitos forma en el compromiso con los demás, en la exigencia que tiene la realización en grupo y en la satisfacción que proporciona un producto que es fruto del esfuerzo común. En definitiva, expresarse buscando el acuerdo pone en marcha actitudes de respeto, aceptación y entendimiento, lo que sitúa al área como un buen vehículo para el desarrollo de esta competencia.

En lo que se refiere a la *competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico*, el área contribuye a la apreciación del entorno a través del trabajo perceptivo con sonidos, formas, colores, líneas, texturas, luz o movimiento presentes en los espacios naturales y en las obras y realizaciones humanas. El área se sirve del medio como pretexto para la creación artística, lo explora, lo manipula y lo incorpora recreándolo para darle una dimensión que proporcione disfrute y contribuya al enriquecimiento de la vida de las personas. Asimismo, tiene en cuenta otra dimensión igualmente importante, la que compete a las agresiones que deterioran la calidad de vida, como la contaminación sonora o las soluciones estéticas poco afortunadas de espacios, objetos o edificios, ayudando a los niños y las niñas a tomar conciencia de la importancia de contribuir a preservar un entorno físico agradable y saludable.

A la *competencia para aprender a aprender* se contribuye en la medida en que se favorezca la reflexión sobre los procesos en la manipulación de objetos, la experimentación con técnicas y materiales y la exploración sensorial de sonidos, texturas, formas o espacios, con el fin de que los conocimientos adquiridos doten a niños y niñas de un bagaje suficiente para utilizarlos en situaciones diferentes. El desarrollo de la capacidad de observación plantea la conveniencia de establecer pautas que la guíen, con el objeto de que el ejercicio de observar proporcione información relevante y suficiente. En este sentido, el área hace competente en aprender al proporcionar protocolos de indagación y planificación de procesos susceptibles de ser utilizados en otros aprendizajes.

A la *competencia en comunicación lingüística* se puede contribuir, como desde todas las áreas, a través de la riqueza de los intercambios comunicativos que se generan, del uso de las normas que los rigen, de la explicación de los procesos que se desarrollan y del vocabulario específico que el área aporta. De forma específica, canciones o sencillas dramatizaciones son un vehículo propicio para la adquisición de nuevo vocabulario y para desarrollar capacidades relacionadas con el habla, como la respiración, la dicción o la articula-

ción. Se desarrolla, asimismo, esta competencia en la descripción de procesos de trabajo, en la argumentación sobre las soluciones dadas o en la valoración de la obra artística.

Al *tratamiento de la información y la competencial digital* se contribuye a través del uso de la tecnología como herramienta para mostrar procesos relacionados con la música y las artes visuales y para acercar al alumnado a la creación de producciones artísticas y al análisis de la imagen y el sonido y de los mensajes que éstos transmiten. También se desarrolla la competencia en la búsqueda de información sobre manifestaciones artísticas para su conocimiento y disfrute, para seleccionar e intercambiar informaciones referidas a ámbitos culturales del pasado y del presente, próximos o de otros pueblos.

Aunque en menor medida, el área contribuye al desarrollo de la *competencia matemática* al abordar conceptos y representaciones geométricas presentes en la arquitectura, en el diseño, en el mobiliario, en los objetos cotidianos, en el espacio natural, y en aquellas ocasiones en las que se necesitan referentes para organizar la obra artística en el espacio. Asimismo, cuando en música se trabajan el ritmo o las escalas, se está haciendo una aportación al desarrollo de la competencia matemática.

ÁREA: Educación física

El área de Educación física contribuye esencialmente al desarrollo de la competencia en el *conocimiento y la interacción con el mundo físico*, mediante la percepción e interacción apropiada del propio cuerpo, en movimiento o en reposo, en un espacio determinado mejorando sus posibilidades motrices. Se contribuye también mediante el conocimiento, la práctica y la valoración de la actividad física como elemento indispensable para preservar la salud. Esta área es clave para que niños y niñas adquieran hábitos saludables y de mejora y mantenimiento de la condición física que les acompañen durante la escolaridad y lo que es más importante, a lo largo de la vida.

En la sociedad actual que progresa hacia la optimización del esfuerzo intelectual y físico, se hace imprescindible la práctica de la actividad física, pero sobre todo su aprendizaje y valoración como medio de equilibrio psicofísico, como factor de prevención de riesgos derivados del sedentarismo y, también, como alternativa de ocupación del tiempo de ocio.

Asimismo el área contribuye de forma esencial al desarrollo de la *competencia social* y ciudadana. Las características de la Educación física, sobre todo

las relativas al entorno en el que se desarrolla y a la dinámica de las clases, la hacen propicia para la educación de habilidades sociales, cuando la intervención educativa incide en este aspecto. Las actividades físicas y en especial las que se realizan colectivamente son un medio eficaz para facilitar la relación, la integración y el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación y la solidaridad.

La Educación física ayuda a aprender a convivir, fundamentalmente en lo que se refiere a la elaboración y aceptación de reglas para el funcionamiento colectivo, desde el respeto a la autonomía personal, la participación y la valoración de la diversidad. Las actividades dirigidas a la adquisición de las habilidades motrices requieren la capacidad de asumir las diferencias así como las posibilidades y limitaciones propias y ajenas. El cumplimiento de las normas que rigen los juegos colabora en la aceptación de códigos de conducta para la convivencia. Las actividades físicas competitivas pueden generar conflictos en los que es necesaria la negociación, basada en el diálogo, como medio para su resolución. Finalmente, cabe destacar que se contribuye a conocer la riqueza cultural, mediante la práctica de diferentes juegos y danzas.

Esta área contribuye en alguna medida a la adquisición de la *competencia cultural y artística.* A la expresión de ideas o sentimientos de forma creativa contribuye mediante la exploración y utilización de las posibilidades y recursos del cuerpo y del movimiento. A la apreciación y comprensión del hecho cultural, y a la valoración de su diversidad, lo hace mediante el reconocimiento y la apreciación de las manifestaciones culturales específicas de la motricidad humana, tales como los deportes, los juegos tradicionales, las actividades expresivas o la danza y su consideración como patrimonio de los pueblos.

En otro sentido, el área favorece un acercamiento al fenómeno deportivo como espectáculo mediante el análisis y la reflexión crítica ante la violencia en el deporte u otras situaciones contrarias a la dignidad humana que en él se producen.

La Educación física ayuda a la consecución de la autonomía e iniciativa personal en la medida en que emplaza al alumnado a tomar decisiones con progresiva autonomía en situaciones en las que debe manifestar autosuperación, perseverancia y actitud positiva. También lo hace, si se le da protagonismo al alumnado, en aspectos de organización individual y colectiva de las actividades físicas, deportivas y expresivas.

El área contribuye a la competencia de aprender a aprender mediante el conocimiento de sí mismo y de las propias posibilidades y carencias como punto de partida del aprendizaje motor desarrollando un repertorio variado que facilite su transferencia a tareas motrices más complejas. Ello permite el establecimiento de metas alcanzables cuya consecución genera autoconfianza. Al mismo tiempo, los proyectos comunes en actividades físicas colectivas facilitan la adquisición de recursos de cooperación.

Por otro lado, esta área colabora, desde edades tempranas, a la valoración crítica de los mensajes y estereotipos referidos al cuerpo, procedentes de los medios de información y comunicación, que pueden dañar la propia imagen corporal. Desde esta perspectiva se contribuye en cierta medida a la competencia sobre el tratamiento de la información y la competencia digital.

El área también contribuye, como el resto de los aprendizajes, a la adquisición de la *competencia en comunicación lingüística,* ofreciendo gran variedad de intercambios comunicativos, del uso de las normas que los rigen y del vocabulario específico que el área aporta.

ÁREA: Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura

La propia concepción del currículo de esta área, al poner el énfasis en el uso social de la lengua en diferentes contextos comunicativos, hace evidente su contribución directa al desarrollo de todos los aspectos que conforman la *competencia en comunicación lingüística.*

Cabe también destacar que las estrategias que constituyen la competencia comunicativa se adquieren desde una lengua determinada, pero no se refieren exclusivamente a saber usar esta lengua, sino al uso del lenguaje en general. Esta característica del aprendizaje lingüístico tiene una gran importancia, ya que los aprendizajes que se efectúan en una lengua se aplican al aprendizaje de otras, cuyo conocimiento contribuye, a su vez, a acrecentar esta competencia sobre el uso del lenguaje en general.

El acceso al saber y a la construcción de conocimientos mediante el lenguaje se relaciona directamente con las competencias básicas de *aprender a aprender*, y con la de *autonomía e iniciativa personal*. El lenguaje, además de instrumento de comunicación, es un medio de representación del mundo y está en la base del pensamiento y del conocimiento, permite comunicarse con uno mismo, analizar problemas, elaborar planes y emprender procesos de de-

cisión. En suma, regula y orienta nuestra propia actividad con progresiva autonomía. Por ello, su desarrollo y su mejora desde el área contribuye a organizar el pensamiento, a comunicar afectos y sentimientos, a regular emociones favoreciendo el desarrollo de ambas competencias.

Al *tratamiento de la información y competencia digital,* el área contribuye en cuanto que proporciona conocimientos y destrezas para la búsqueda, selección, tratamiento de la información y comunicación, en especial, para la comprensión de dicha información, de su estructura y organización textual, y para su utilización en la producción oral y escrita. El currículo del área incluye el uso de soportes electrónicos en la composición de textos, lo que significa algo más que un cambio de soporte, ya que afecta a las operaciones mismas que intervienen en el proceso de escritura (planificación, ejecución del texto, revisión…) y que constituyen uno de los contenidos básicos de esta área. Por ello, en la medida en que se utilicen se está mejorando a la vez la competencia digital y el tratamiento de la información.

Pero, además, los nuevos medios de comunicación digitales que surgen continuamente implican un uso social y colaborativo de la escritura, lo que permite concebir el aprendizaje de la lengua escrita en el marco de un verdadero intercambio comunicativo.

La lengua contribuye poderosamente al desarrollo de la *competencia social y ciudadana,* entendida como habilidades y destrezas para la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas, ya que necesariamente su adquisición requiere el uso de la lengua como base de la comunicación. Aprender lengua es, ante todo, aprender a comunicarse con los otros, a comprender lo que éstos transmiten, a tomar contacto con distintas realidades y a asumir la propia expresión como modalidad fundamental de apertura a los demás.

Por otra parte en la medida en que una educación lingüística satisfactoria valora todas las lenguas como igualmente aptas para desempeñar las funciones de comunicación y de representación, analiza los modos mediante los que el lenguaje transmite y sanciona prejuicios e imágenes estereotipadas del mundo; con el objeto de contribuir a la erradicación de los usos discriminatorios del lenguaje se está contribuyendo al desarrollo de esta competencia.

Además de reconocer la propia lengua como elemento cultural de primer orden, en esta área la lectura, comprensión y valoración de las obras literarias contribuyen al desarrollo de la *competencia artística y cultural.*

ÁREA: Lengua extranjera

El estudio de una lengua extranjera contribuye al desarrollo de la *competencia en comunicación lingüística* de una manera directa, completando, enriqueciendo y llenando de nuevos matices comprensivos y expresivos esta capacidad comunicativa general. Un aprendizaje de la lengua extrajera basado en el desarrollo de habilidades comunicativas, contribuirá al desarrollo de esta competencia básica en el mismo sentido que lo hace la primera lengua.

El lenguaje es el principal vehículo del pensamiento humano, la herramienta más potente para la interpretación y representación de la realidad y el instrumento de aprendizaje por excelencia, de ahí que el área, en la medida que contribuye a la mejora de la capacidad comunicativa general, lo hace también a la *competencia de aprender a aprender.* No obstante, su mayor contribución radica en que el aprendizaje de una lengua extranjera se rentabiliza enormemente si se incluyen contenidos directamente relacionados con la reflexión sobre el propio aprendizaje, para que cada niño y cada niña identifiquen cómo aprenden mejor y qué estrategias los hacen más eficaces. Esa es la razón de la introducción en el currículo de un apartado específico de reflexión sobre el propio aprendizaje. A su vez las decisiones que provoca esta reflexión favorecen la autonomía y, en este sentido, se puede afirmar que la lengua extranjera contribuye también al desarrollo de *autonomía e iniciativa personal.*

Las competencias citadas están en la actualidad en relación directa con la *competencia en tratamiento de la información y competencia digital*. Las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen la posibilidad de comunicarse en tiempo real con cualquier parte del mundo y también el acceso sencillo e inmediato a un flujo incesante de información que aumenta cada día. El conocimiento de una lengua extranjera ofrece la posibilidad de comunicarse utilizándola. Y, lo que es más importante, crea contextos reales y funcionales de comunicación.

Esta área contribuye en buena medida al desarrollo de *la competencia social y ciudadana.* Las lenguas sirven a los hablantes para comunicarse socialmente, pero también son vehículo de comunicación y transmisión cultural. Aprender una lengua extranjera implica el conocimiento de rasgos y hechos culturales vinculados a las diferentes comunidades de hablantes de la misma. Este aprendizaje, bien orientado desde la escuela, debe traducirse tanto en la capacidad como en el interés por conocer otras culturas y por relacionarse con otras personas, hablantes o aprendices de esa lengua. Al mismo tiempo, el co-

nocimiento de otra lengua y de rasgos culturales diferentes a los propios contribuye a la mejor comprensión y valoración de la propia lengua y cultura y favorece el respeto, el reconocimiento y la aceptación de diferencias culturales y de comportamiento, promueve la tolerancia y la integración y ayuda a comprender y apreciar tanto los rasgos de identidad como las diferencias.

Por último, y aunque en menor medida, esta área colabora en el desarrollo de la competencia *artística y cultural* si los modelos lingüísticos que se utilizan contienen, aun con las limitaciones de esta etapa, producciones lingüísticas con componente cultural.

ÁREA: Matemáticas

Los contenidos del área se orientan de manera prioritaria a garantizar el mejor desarrollo de la *competencia matemática* en todos y cada uno de sus aspectos, lo que incluye la mayor parte de los conocimientos y de las destrezas imprescindibles para ello. Es necesario remarcar, sin embargo, que la contribución a la competencia matemática se logra en la medida en que el aprendizaje de dichos contenidos va dirigido precisamente a su utilidad para enfrentarse a las múltiples ocasiones en las que niños y niñas emplean las matemáticas fuera del aula.

El desarrollo del pensamiento matemático contribuye a la competencia en el c*onocimiento e interacción con el mundo físico* porque hace posible una mejor comprensión y una descripción más ajustada del entorno. En primer lugar, con el desarrollo de la visualización (concepción espacial), los niños y las niñas mejoran su capacidad para hacer construcciones y manipular mentalmente figuras en el plano y en el espacio, lo que les será de gran utilidad en el empleo de mapas, planificación de rutas, diseño de planos, elaboración de dibujos, etc. En segundo lugar, a través de la medida se logra un mejor conocimiento de la realidad y se aumentan las posibilidades de interactuar con ella y de transmitir informaciones cada vez más precisas sobre aspectos cuantificables del entorno. Por último, la destreza en la utilización de representaciones gráficas para interpretar la información aporta una herramienta muy valiosa para conocer y analizar mejor la realidad.

Las Matemáticas contribuyen a la adquisición de la competencia en *tratamiento de la Información y competencia digital*, en varios sentidos. Por una parte porque proporcionan destrezas asociadas al uso de los números, tales como la comparación, la aproximación o las relaciones entre las diferentes formas de expresarlos, facilitando así la comprensión de informaciones que

incorporan cantidades o medidas. Por otra parte, a través de los contenidos del bloque, cuyo nombre es precisamente tratamiento de la información, se contribuye a la utilización de los lenguajes gráfico y estadístico, esenciales para interpretar la información sobre la realidad. En menor escala, la iniciación al uso de calculadoras y de herramientas tecnológicas para facilitar la comprensión de contenidos matemáticos está también unida al desarrollo de la competencia digital.

Los contenidos asociados a la resolución de problemas constituyen la principal aportación que desde el área se puede hacer a la *autonomía e iniciativa personal*. La resolución de problemas tiene, al menos, tres vertientes complementarias asociadas al desarrollo de esta competencia: la planificación, la gestión de los recursos y la valoración de los resultados. La planificación está aquí asociada a la comprensión en detalle de la situación planteada para trazar un plan y buscar estrategias y, en definitiva, para tomar decisiones; la gestión de los recursos incluye la optimización de los procesos de resolución; por su parte, la evaluación periódica del proceso y la valoración de los resultados permite hacer frente a otros problemas o situaciones con mayores posibilidades de éxito. En la medida en que la enseñanza de las matemáticas incida en estos procesos y se planteen situaciones abiertas, verdaderos problemas, se mejorará la contribución del área a esta competencia. Actitudes asociadas con la confianza en la propia capacidad para enfrentarse con éxito a situaciones inciertas están incorporadas a través de diferentes contenidos del currículo.

El carácter instrumental de una parte importante de los contenidos del área proporciona valor para el desarrollo de la *competencia para aprender a aprender*. A menudo es un requisito para el aprendizaje la posibilidad de utilizar las herramientas matemáticas básicas o comprender informaciones que utilizan soportes matemáticos. Para el desarrollo de esta competencia es también necesario incidir desde el área en los contenidos relacionados con la autonomía, la perseverancia y el esfuerzo para abordar situaciones de creciente complejidad, la sistematización, la mirada crítica y la habilidad para comunicar con eficacia los resultados del propio trabajo.

Por último, la verbalización del proceso seguido en el aprendizaje, contenido que aparece con frecuencia en este currículo, ayuda a la reflexión sobre qué se ha aprendido, qué falta por aprender, cómo y para qué, lo que potencia el desarrollo de estrategias que facilitan el aprender a aprender. Para fomentar el desarrollo de la *competencia en comunicación lingüística* desde el área de Matemáticas se debe insistir en dos aspectos. Por una parte la incorporación de lo esencial

del lenguaje matemático a la expresión habitual y la adecuada precisión en su uso. Por otra parte, es necesario incidir en los contenidos asociados a la descripción verbal de los razonamientos y de los procesos. Se trata tanto de facilitar la expresión como de propiciar la escucha de las explicaciones de los demás, lo que desarrolla la propia comprensión, el espíritu crítico y la mejora de las destrezas comunicativas.

Las Matemáticas contribuyen a la *competencia en expresión cultural y artística* desde la consideración del conocimiento matemático como contribución al desarrollo cultural de la humanidad. Asimismo, el reconocimiento de las relaciones y formas geométricas ayuda en el análisis de determinadas producciones artísticas. La aportación a la *competencia social y ciudadana* se refiere, como en otras áreas, al trabajo en equipo que en Matemáticas adquiere una dimensión singular si se aprende a aceptar otros puntos de vista distintos al propio, en particular a la hora de utilizar estrategias personales de resolución de problemas

Además de las áreas anteriores, el citado Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE del 8 de diciembre), establece la materia *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.* La contribución de dicha materia en la etapa de Educación Primaria al desarrollo de las competencias básicas, es la siguiente:

MATERIA: Educación para la ciudadanía y los derechos humanos

La Educación para la ciudadanía contribuye a desarrollar algunos aspectos destacados de varias competencias, pero se relaciona directamente con la *competencia social y ciudadana.* En relación con esta competencia, el área afronta el ámbito personal y público implícito en ella: propicia la adquisición de habilidades para vivir en sociedad y para ejercer la ciudadanía democrática. Así, el área pretende el desarrollo de niños y niñas como personas dignas e íntegras, lo que exige reforzar la autonomía, la autoestima y la identidad personal, y favorecer el espíritu crítico para ayudar a la construcción de proyectos personales de vida. También se contribuye a la competencia y a mejorar las relaciones interpersonales en la medida en que el área favorece la universalización de las propias aspiraciones y derechos para todos los hombres y mujeres, impulsa los vínculos personales basados en sentimientos y ayuda a afrontar las situaciones de conflicto, al proponer la utilización sistemática del diálogo.

Para ello, el área incluye contenidos específicos relativos a la convivencia, la participación, al conocimiento de la diversidad y de las situaciones de

discriminación e injusticia, que deben permitir consolidar las habilidades sociales, ayudar a generar un sentimiento de identidad compartida, a reconocer, aceptar y usar convenciones y normas sociales e interiorizar los valores de cooperación, solidaridad, compromiso y participación tanto en el ámbito privado, como en la vida social y política, favoreciendo la asimilación de destrezas para convivir.

Asimismo, el área contribuye a la adquisición del conocimiento de los fundamentos y los modos de organización de las sociedades democráticas, a la valoración de la conquista de los derechos humanos y al rechazo de los conflictos entre los grupos humanos y ante las situaciones de injusticia. Son contenidos específicos del área los principios contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención de los Derechos del Niño y la Constitución Española, así como su aplicación por parte de diversas instituciones.

La identificación de los deberes ciudadanos y la asunción y ejercicio de hábitos cívicos adecuados a su edad en el entorno escolar y social, permitirá que los futuros ciudadanos se inicien en la construcción de sociedades más cohesionadas, libres, prósperas, equitativas y justas.

Al desarrollo de la competencia para *aprender a aprender* se contribuye en la medida en que el área propone el estímulo de las habilidades sociales, el impulso del trabajo en equipo, la participación y el uso sistemático de la argumentación, que requiere el desarrollo de un pensamiento propio. La síntesis de las ideas propias y ajenas, la presentación razonada del propio criterio y la confrontación ordenada y crítica de conocimiento, información y opinión favorecen también los aprendizajes posteriores.

Desde el área se favorece la competencia de *autonomía e iniciativa personal*, en la medida en que se desarrollan iniciativas de planificación, toma de decisiones, participación, organización y asunción de responsabilidades. El área entrena en el diálogo y el debate, en la participación, en la aproximación respetuosa a las diferencias sociales, culturales y económicas y en la valoración crítica de estas diferencias así como de las ideas. El currículo atiende desde la argumentación, a la construcción de un pensamiento propio, y a la toma de postura sobre problemas y posibles soluciones. Con ello, se fortalece la autonomía de alumnos y alumnas para analizar, valorar y decidir, desde la confianza en sí mismos y el respeto a las demás personas, así como la disposición a asumir riesgos en las relaciones interpersonales.

A la competencia en *comunicación lingüística* se contribuye a partir del conocimiento y del uso de términos y conceptos propios del área. Además, el uso sistemático del debate, procedimiento imprescindible en esta área, contribuye específicamente a esta competencia, porque exige ejercitarse en la escucha, la exposición y la argumentación.

3.2.2. Contribución de las materias de la ESO al desarrollo de las competencias básicas

Las materias que establece la LOE (Art. 24) para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria son las siguientes:

1) Las materias de los cursos primero a tercero de la etapa serán las siguientes:
   - *Ciencias de la naturaleza*.
   - *Educación física*.
   - *Ciencias sociales, geografía e historia*.
   - *Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura*.
   - *Lengua extranjera*.
   - *Matemáticas*.
   - *Educación plástica y visual*.
   - *Música*.
   - *Tecnologías*.
2) Además, en uno de los tres primeros cursos todos los alumnos cursarán la materia:
   - *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*.
3) En el tercer curso, la materia de Ciencias de la Naturaleza podrá desdoblarse en:
   - *Biología y geología*.
   - *Física y química.*
4) Asimismo, en el conjunto de los tres cursos, los alumnos podrán cursar alguna materia optativa.

Art. 25. Organización del cuarto curso:

a) Todos los alumnos deberán cursar en el cuarto curso las materias siguientes:

- *Educación física*.
- *Educación ético-cívica*.
- *Ciencias sociales, geografía e historia*.
- *Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura*.
- *Matemáticas*.
- *Primera lengua extranjera*.

b) Además de las materias enumeradas en el apartado anterior, los alumnos deberán cursar tres materias de las siguientes:

- *Biología y geología*.
- *Educación plástica y visual*.
- *Física y química*.
- *Informática*.
- *Latín*.
- *Música*.
- *Segunda lengua extranjera*.
- *Tecnología*.

c) Los alumnos podrán cursar una o más materias optativas de acuerdo con el marco que establezcan las Administraciones educativas.

Tal y como establece el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE del 5 de enero de 2007), la contribución de cada una de las materias de esta etapa al desarrollo de las competencias básicas es la siguiente:

CIENCIAS DE LA NATURALEZA

La mayor parte de los contenidos de Ciencias de la Naturaleza tiene una incidencia directa en la adquisición de la competencia en el conocimiento y la

interacción con el mundo físico. Precisamente el mejor conocimiento del mundo físico requiere el aprendizaje de los conceptos y procedimientos esenciales de cada una de las ciencias de la naturaleza y el manejo de las relaciones entre ellos: de causalidad o de influencia, cualitativas o cuantitativas, y requiere asimismo la habilidad para analizar sistemas complejos, en los que intervienen varios factores.

Pero esta competencia también requiere los aprendizajes relativos al modo de generar el conocimiento sobre los fenómenos naturales. Es necesario para ello lograr la familiarización con el trabajo científico, para el tratamiento de situaciones de interés, y con su carácter tentativo y creativo: desde la discusión acerca del interés de las situaciones propuestas y el análisis cualitativo, significativo de las mismas, que ayude a comprender y a acotar las situaciones planteadas, pasando por el planteamiento de conjeturas e inferencias fundamentadas y la elaboración de estrategias para obtener conclusiones, incluyendo, en su caso, diseños experimentales, hasta el análisis de los resultados.

Algunos aspectos de esta competencia requieren, además, una atención precisa. Es el caso, por ejemplo, del conocimiento del propio cuerpo y las relaciones entre los hábitos y las formas de vida y la salud. También lo son las implicaciones que la actividad humana y, en particular, determinados hábitos sociales y la actividad científica y tecnológica tienen en el medio ambiente. En este sentido es necesario evitar caer en actitudes simplistas de exaltación o de rechazo del papel de la tecnociencia, favoreciendo el conocimiento de los grandes problemas a los que se enfrenta hoy la humanidad, la búsqueda de soluciones para avanzar hacia el logro de un desarrollo sostenible y la formación básica para participar, fundamentadamente, en la necesaria toma de decisiones en torno a los problemas locales y globales planteados.

La competencia matemática está íntimamente asociada a los aprendizajes de las Ciencias de la naturaleza. La utilización del lenguaje matemático para cuantificar los fenómenos naturales, para analizar causas y consecuencias y para expresar datos e ideas sobre la naturaleza proporciona contextos numerosos y variados para poner en juego los contenidos asociados a esta competencia y, con ello, da sentido a esos aprendizajes. Pero se contribuye desde las Ciencias de la naturaleza a la competencia matemática en la medida en que se insista en la utilización adecuada de las herramientas matemáticas y en su utilidad, en la oportunidad de su uso y en la elección precisa de los procedimientos y

formas de expresión acordes con el contexto, con la precisión requerida y con la finalidad que se persiga. Por otra parte en el trabajo científico se presentan a menudo situaciones de resolución de problemas de formulación y solución más o menos abiertas, que exigen poner en juego estrategias asociadas a esta competencia.

El trabajo científico tiene también formas específicas para la búsqueda, recogida, selección, procesamiento y presentación de la información que se utiliza además en muy diferentes formas: verbal, numérica, simbólica o gráfica. La incorporación de contenidos relacionados con todo ello hace posible la contribución de estas materias al desarrollo de la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital. Así, favorece la adquisición de esta competencia la mejora en las destrezas asociadas a la utilización de recursos frecuentes en las materias como son los esquemas, mapas conceptuales, etc., así como la producción y presentación de memorias, textos, etc.

Por otra parte, en la faceta de competencia digital, también se contribuye a través de la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje de las ciencias para comunicarse, recabar información, retroalimentarla, simular y visualizar situaciones, para la obtención y el tratamiento de datos, etc. Se trata de un recurso útil en el campo de las Ciencias de la naturaleza y que contribuye a mostrar una visión actualizada de la actividad científica.

La contribución de las Ciencias de la naturaleza a la competencia social y ciudadana está ligada, en primer lugar, al papel de la ciencia en la preparación de futuros ciudadanos de una sociedad democrática para su participación activa en la toma fundamentada de decisiones; y ello por el papel que juega la naturaleza social del conocimiento científico. La alfabetización científica permite la concepción y tratamiento de problemas de interés, la consideración de las implicaciones y perspectivas abiertas por las investigaciones realizadas y la toma fundamentada de decisiones colectivas en un ámbito de creciente importancia en el debate social.

En segundo lugar, el conocimiento de cómo se han producido determinados debates que han sido esenciales para el avance de la ciencia, contribuye a entender mejor cuestiones que son importantes para comprender la evolución de la sociedad en épocas pasadas y analizar la sociedad actual. Si bien la historia de la ciencia presenta sombras que no deben ser ignoradas, lo mejor

de la misma ha contribuido a la libertad del pensamiento y a la extensión de los derechos humanos.

La alfabetización científica constituye una dimensión fundamental de la cultura ciudadana, garantía, a su vez, de aplicación del principio de precaución, que se apoya en una creciente sensibilidad social frente a las implicaciones del desarrollo tecnocientífico que puedan comportar riesgos para las personas o el medio ambiente. La contribución de esta materia a la competencia en comunicación lingüística se realiza a través de dos vías. Por una parte, la configuración y la transmisión de las ideas e informaciones sobre la naturaleza pone en juego un modo específico de construcción del discurso, dirigido a argumentar o a hacer explícitas las relaciones, que solo se logrará adquirir desde los aprendizajes de estas materias. El cuidado en la precisión de los términos utilizados, en el encadenamiento adecuado de las ideas o en la expresión verbal de las relaciones hará efectiva esta contribución.

Por otra parte, la adquisición de la terminología específica sobre los seres vivos, los objetos y los fenómenos naturales hace posible comunicar adecuadamente una parte muy relevante de la experiencia humana y comprender suficientemente lo que otros expresan sobre ella. Los contenidos asociados a la forma de construir y transmitir el conocimiento científico constituyen una oportunidad para el desarrollo de la competencia para aprender a aprender. El aprendizaje a lo largo de la vida, en el caso del conocimiento de la naturaleza, se va produciendo por la incorporación de informaciones provenientes en unas ocasiones de la propia experiencia y en otras de medios escritos o audiovisuales.

La integración de esta información en la estructura de conocimiento de cada persona se produce si se tienen adquiridos en primer lugar los conceptos esenciales ligados a nuestro conocimiento del mundo natural y, en segundo lugar, los procedimientos de análisis de causas y consecuencias que son habituales en las Ciencias de la naturaleza, así como las destrezas ligadas al desarrollo del carácter tentativo y creativo del trabajo científico, la integración de conocimientos y búsqueda de coherencia global, y la auto e interregulación de los procesos mentales.

El énfasis en la formación de un espíritu crítico, capaz de cuestionar dogmas y desafiar prejuicios, permite contribuir al desarrollo de la autonomía e iniciativa personal. Es importante, en este sentido, señalar el papel de la ciencia como potenciadora del espíritu crítico en un sentido más profundo: la aventura que supone enfrentarse a problemas abiertos, participar en la cons-

trucción tentativa de soluciones, en definitiva, la aventura de hacer ciencia. En cuanto a la faceta de esta competencia relacionada con la habilidad para iniciar y llevar a cabo proyectos, se podrá contribuir a través del desarrollo de la capacidad de analizar situaciones valorando los factores que han incidido en ellas y las consecuencias que pueden tener. El pensamiento hipotético propio del quehacer científico se puede, así, transferir a otras situaciones.

CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA

El carácter integrador de la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia hace que su aprendizaje contribuya a la adquisición de varias competencias básicas. La competencia social y ciudadana está estrechamente vinculada al propio objeto de estudio. Puede decirse que todo el currículo contribuye a la adquisición de esta competencia, ya que la comprensión de la realidad social, actual e histórica, es el propio objeto de aprendizaje, pero lo hará realmente si se tiene la perspectiva de que el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades, de sus logros y de sus problemas, debe poder utilizarse por el alumnado para desenvolverse socialmente.

Contribuye obviamente a entender los rasgos de las sociedades actuales, su pluralidad, los elementos e intereses comunes de la sociedad en que se vive, contribuyendo así a crear sentimientos comunes que favorecen la convivencia. También ayuda a la adquisición de habilidades sociales. Por una parte, la comprensión de las acciones humanas del pasado o del presente, exige que éstas sean vistas por el alumnado desde la perspectiva de los propios agentes de su tiempo con lo que se favorece el desarrollo de la capacidad de ponerse en el lugar del otro, es decir, la empatía. Por otro lado, lo hace cuando dicha comprensión posibilita la valoración y el ejercicio del diálogo como vía necesaria para la solución de los problemas, o el respeto hacia las personas con opiniones que no coinciden con las propias, pero además prevé el ejercicio de esos valores al proponer un trabajo colaborativo o la realización de debates en los que se puedan expresar las propias ideas y escuchar y respetar las de los demás.

El acercamiento a diferentes realidades sociales, actuales o históricas, o la valoración de las aportaciones de diferentes culturas ayuda, aunque sea más indirectamente, al desarrollo de las habilidades de tipo social. En la adquisición de la competencia Conocimiento y la interacción con el mundo físico la contribución es relevante. Dicha competencia incluye, entre otros aspectos, la percepción y conocimiento del espacio físico en que se desarrolla la activi-

dad humana, tanto en grandes ámbitos como en el entorno inmediato, así como la interacción que se produce entre ambos. La percepción directa o indirecta del espacio en que se desenvuelve la actividad humana constituye uno de los principales ejes de trabajo de la Geografía: la comprensión del espacio en que tienen lugar los hechos sociales y la propia vida del alumno, es decir, la dimensión espacial.

Se contribuye a la competencia en la medida en que se asegure que dicha dimensión impregna el aprendizaje de los contenidos geográficos, adquiriendo especial importancia para ello los procedimientos de orientación, localización, observación e interpretación de los espacios y paisajes, reales o representados.

Otra aportación, no menos significativa, se posibilita desde el conocimiento de la interacción hombre-medio y la organización del territorio resultante. La materia proporciona abundantes ocasiones para analizar la acción del hombre en la utilización del espacio y de sus recursos, no sólo los problemas que a veces genera, sino también aquellas acciones que desde un uso responsable de ambos, buscan asegurar la protección y el cuidado del medio ambiente.

La contribución a la competencia Expresión cultural y artística se relaciona principalmente con su vertiente de conocer y valorar las manifestaciones del hecho artístico. Dicha contribución se facilitará realmente si se contempla una selección de obras de arte relevantes, bien sea por su significado en la caracterización de estilos o artistas o por formar parte del patrimonio cultural, y se dota al alumnado de destrezas de observación y de comprensión de aquellos elementos técnicos imprescindibles para su análisis. Desde este planteamiento se favorece la apreciación de las obras de arte, se adquieren habilidades perceptivas y de sensibilización, se desarrolla la capacidad de emocionarse con ellas, además de que se ayuda también a valorar el patrimonio cultural, a respetarlo y a interesarse por su conservación.

La contribución a la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital viene dada por la importancia que tiene en la comprensión de los fenómenos sociales e históricos contar con destrezas relativas a la obtención y comprensión de información, elemento imprescindible de una buena parte de los aprendizajes de la materia. Se contribuye, de manera particular, en la búsqueda, obtención y tratamiento de información procedente de la observación directa e indirecta de la realidad, así como de fuentes escritas, gráficas, audiovisuales, tanto si utilizan como soporte el papel como si

han sido obtenidas mediante las tecnologías de la información y la comunicación.

El establecimiento de criterios de selección de la información proporcionada por diversas fuentes según criterios de objetividad y pertinencia, la distinción entre los aspectos relevantes y los que no lo son, la relación y comparación de fuentes o la integración y el análisis de la información de forma crítica son algunas de las aportaciones fundamentales que se hacen a la adquisición de esta competencia.

Por otra parte, el lenguaje no verbal que se utiliza en numerosas ocasiones en la comprensión de la realidad contribuye al conocimiento e interpretación de lenguajes icónicos, simbólicos y de representación. Es el caso, en especial, del lenguaje cartográfico y de la imagen. El peso que tiene la información en esta materia singulariza las relaciones existentes entre esta competencia y la competencia en comunicación lingüística, más allá de la utilización del lenguaje como vehículo de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se facilita lograr habilidades para utilizar diferentes variantes del discurso, en especial, la descripción, la narración, la disertación y la argumentación y se colabora en la adquisición de vocabulario cuyo carácter básico habría de venir dado por aquellas palabras que, correspondiendo al vocabulario específico, debieran formar parte del lenguaje habitual del alumno o de aquellas otras que tienen un claro valor funcional en el aprendizaje de la propia materia.

Se contribuye también, en cierta manera, a la adquisición de la competencia matemática. El conocimiento de los aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad permite colaborar en su adquisición en aquella medida en que la materia incorpora operaciones sencillas, magnitudes, porcentajes y proporciones, nociones de estadística básica, uso de escalas numéricas y gráficas, sistemas de referencia o reconocimiento de formas geométricas, así como criterios de medición, codificación numérica de informaciones y su representación gráfica. La utilización de todas estas herramientas en la descripción y análisis de la realidad social amplían el conjunto de situaciones en las que los alumnos perciben su aplicabilidad y, con ello, hacen más funcionales los aprendizajes asociados a la competencia matemática.

La competencia para aprender a aprender supone tener herramientas que faciliten el aprendizaje, pero también tener una visión estratégica de los problemas y saber prever y adaptarse a los cambios que se producen con una visión positiva. A todo ello se contribuye desde las posibilidades

que ofrece para aplicar razonamientos de distinto tipo, buscar explicaciones multicausales y predicción de efectos de los fenómenos sociales y proporciona conocimientos de las fuentes de información y de su utilización mediante la recogida y clasificación de la información obtenida por diversos medios y siempre que se realice un análisis de ésta. También contribuye cuando se favorece el desarrollo de estrategias para pensar, para organizar, memorizar y recuperar información, tales como resúmenes, esquemas o mapas conceptuales.

Para que esta materia contribuya a la autonomía e iniciativa personal es necesario favorecer el desarrollo de iniciativas de planificación y ejecución, así como procesos de toma de decisiones, presentes más claramente en la realización de debates y de trabajos individuales o en grupo ya que implica idear, analizar, planificar, actuar, revisar lo hecho, comparar los objetivos previstos con los alcanzados y extraer conclusiones.

EDUCACIÓN FÍSICA

La materia de Educación Física contribuye de manera directa y clara a la consecución de dos competencias básicas: la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y la competencia social y ciudadana. El cuerpo humano constituye una pieza clave en la interrelación de la persona con el entorno y la Educación Física está directamente comprometida con la adquisición del máximo estado de bienestar físico, mental y social posible, en un entorno saludable.

Respecto a la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, esta materia proporciona conocimientos y destrezas sobre determinados hábitos saludables que acompañarán a los jóvenes más allá de la etapa obligatoria. Además, aporta criterios para el mantenimiento y mejora de la condición física, sobre todo de aquellas cualidades físicas asociadas a la salud: resistencia cardiovascular, fuerza-resistencia y flexibilidad. Por otra parte, colabora en un uso responsable del medio natural a través de las actividades físicas realizadas en la naturaleza.

La Educación Física plantea situaciones especialmente favorables a la adquisición de las competencia social y ciudadana. Las actividades físicas, propias de esta materia, son un medio eficaz para facilitar la integración y fomentar el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación, la igualdad y el trabajo en equipo. La práctica y la organización de las actividades deportivas colectivas exige la integración en un proyecto común, y la

aceptación de las diferencias y limitaciones de los participantes, siguiendo normas democráticas en la organización del grupo y asumiendo cada integrante sus propias responsabilidades. El cumplimiento de las normas y reglamentos que rigen las actividades deportivas colaboran en la aceptación de los códigos de conducta propios de una sociedad.

La Educación Física ayuda de forma destacable a la consecución de autonomía e iniciativa personal, fundamentalmente en dos sentidos. Por un lado, si se otorga protagonismo al alumnado en aspectos de organización individual y colectiva de jornadas y actividades físicas y deportivas o de ritmo, y en aspectos de planificación de actividades para la mejora de su condición física. Por otro lado, lo hace en la medida en que enfrenta al alumnado a situaciones en las que debe manifestar autosuperación, perseverancia y actitud positiva ante tareas de cierta dificultad técnica o en la mejora del propio nivel de condición física, responsabilidad y honestidad en la aplicación de las reglas y capacidad de aceptación de los diferentes niveles de condición física y de ejecución motriz dentro del grupo.

Contribuye también a la adquisición de la competencia cultural y artística. A la apreciación y comprensión del hecho cultural lo hace mediante el reconocimiento y la valoración de las manifestaciones culturales de la motricidad humana, tales como los deportes, los juegos tradicionales, las actividades expresivas o la danza y su consideración como parte del patrimonio cultural de los pueblos.

A la expresión de ideas o sentimientos de forma creativa contribuye mediante la exploración y utilización de las posibilidades y recursos expresivos del cuerpo y el movimiento.

A la adquisición de habilidades perceptivas colabora especialmente desde las experiencias sensoriales y emocionales propias de las actividades de la expresión corporal. Por otro lado, el conocimiento de las manifestaciones lúdicas, deportivas y de expresión corporal propias de otras culturas ayuda a la adquisición de una actitud abierta hacia la diversidad cultural.

En otro sentido, esta materia está comprometida con la adquisición de una actitud abierta y respetuosa ante el fenómeno deportivo como espectáculo, mediante el análisis y la reflexión crítica ante la violencia en el deporte u otras situaciones contrarias a la dignidad humana que en él se producen.

La Educación Física ayuda a la consecución de la competencia para aprender a aprender al ofrecer recursos para la planificación de determinadas

actividades físicas a partir de un proceso de experimentación. Todo ello permite que el alumnado sea capaz de regular su propio aprendizaje y práctica de la actividad física en su tiempo libre, de forma organizada y estructurada. Asimismo, desarrolla habilidades para el trabajo en equipo en diferentes actividades deportivas y expresivas colectivas y contribuye a adquirir aprendizajes técnicos, estratégicos y tácticos que son generalizables para varias actividades deportivas.

A la adquisición de la competencia en comunicación lingüística la materia contribuye, como el resto, ofreciendo una variedad de intercambios comunicativos y a través del vocabulario específico que aporta.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

La Educación para la ciudadanía y los derechos humanos y la Educación ético-cívica se relacionan directamente con la competencia social y ciudadana pero, además, contribuyen a desarrollar algunos aspectos destacados de otras competencias básicas.

En relación con la competencia social y ciudadana se afronta el ámbito personal y público implícito en ella: propicia la adquisición de habilidades para vivir en sociedad y para ejercer la ciudadanía democrática. Además de contribuir a reforzar la autonomía, la autoestima y la identidad personal, favorece el desarrollo de habilidades que permiten participar, tomar decisiones, elegir la forma adecuada de comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las decisiones adoptadas y de las consecuencias derivadas de las mismas.

También contribuye a mejorar las relaciones interpersonales al trabajar las habilidades encaminadas a lograr la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones. Impulsa los vínculos personales basados en sentimientos y ayuda a afrontar las situaciones de conflicto al proponer la utilización sistemática del diálogo y otros procedimientos no violentos para su resolución.

La educación afectivo-emocional, la convivencia, la participación, el conocimiento de la diversidad y de las situaciones de discriminación e injusticia, permiten consolidar las habilidades sociales, ayudan a generar sentimientos compartidos y no excluyentes, a reconocer, aceptar y usar convenciones y normas sociales de convivencia e interiorizar los valores de respeto, cooperación,

solidaridad, justicia, no violencia, compromiso y participación tanto en el ámbito personal como en el social.

Se contribuye también a la competencia a partir de la adquisición del conocimiento de los fundamentos y los modos de organización de los estados y de las sociedades democráticas y de otros contenidos específicos, como la evolución histórica de los derechos humanos y la forma en que se concretan y se respetan o se vulneran en el mundo actual, particularmente, en casos de conflicto.

En esta etapa, se incluyen contenidos relativos a la actuación de los organismos internacionales y de aquellos movimientos, organizaciones y fuerzas que trabajan a favor de los derechos humanos y de la paz.

Se contribuye directamente a la dimensión ética de la competencia social y ciudadana favoreciendo que los alumnos y alumnas reconozcan los valores del entorno y, a la vez, puedan evaluarlos y comportarse coherentemente con ellos al tomar una decisión o al afrontar un conflicto. Los valores universales y los derechos y deberes contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Constitución Española constituyen el referente ético común.

Al ser contenidos específicos los relacionados con el conocimiento de la pluralidad social y el carácter de la globalización y las implicaciones que comporta para los ciudadanos, facilitará a los alumnos y alumnas instrumentos para construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos y libertades, asumir las responsabilidades y deberes cívicos y, en definitiva, participar activa y plenamente en la vida cívica.

La Educación para la ciudadanía contribuye al desarrollo de la competencia de aprender a aprender fomentando la conciencia de las propias capacidades a través de la educación afectivo emocional y las relaciones entre inteligencia, emociones y sentimientos. Asimismo, el estímulo de las habilidades sociales, el impulso del trabajo en equipo, la participación y el uso sistemático de la argumentación, la síntesis de las ideas propias y ajenas, la confrontación ordenada y crítica de conocimiento, información y opinión favorecen también los aprendizajes posteriores.

Desde los procedimientos del área se favorece la competencia básica, autonomía e iniciativa personal porque se desarrollan iniciativas de planificación, toma de decisiones, participación y asunción de responsabilidades. El currículo

atiende especialmente a la argumentación, la construcción de un pensamiento propio, el estudio de casos que supongan una toma de postura sobre un problema y las posibles soluciones.

El planteamiento de dilemas morales, propio de la educación ético-cívica de cuarto curso, contribuye a que los alumnos y alumnas construyan un juicio ético propio basado en los valores y prácticas democráticas.

El uso sistemático del debate contribuye a la competencia en comunicación lingüística, porque exige ejercitarse en la escucha, la exposición y la argumentación. Por otra parte, la comunicación de sentimientos, ideas y opiniones, imprescindibles para lograr los objetivos de estas materias, al utilizar tanto el lenguaje verbal como el escrito, la valoración crítica de los mensajes explícitos e implícitos en fuentes diversas y, particularmente, en la publicidad y en los medios de comunicación, también ayudan a la adquisición de la competencia.

Finalmente, el conocimiento y del uso de términos y conceptos propios del análisis de lo social, posibilitan el enriquecimiento del vocabulario.

EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

La Educación plástica y visual contribuye, especialmente, a adquirir la competencia artística y cultural. En esta etapa se pone el énfasis en ampliar el conocimiento de los diferentes códigos artísticos y en la utilización de las técnicas y los recursos que les son propios. El alumnado aprende a mirar, ver, observar y percibir, y desde el conocimiento del lenguaje visual, a apreciar los valores estéticos y culturales de las producciones artísticas. Por otra parte, se contribuye a esta competencia cuando se experimenta e investiga con diversidad de técnicas plásticas y visuales y se es capaz de expresarse a través de la imagen.

Colabora en gran medida en la adquisición de autonomía e iniciativa personal dado que todo proceso de creación supone convertir una idea en un producto y por ello en desarrollar estrategias de planificación, de previsión de recursos, de anticipación y evaluación de resultados. En resumen, sitúa al alumnado ante un proceso que le obliga a tomar decisiones de manera autónoma.

Todo este proceso, junto con el espíritu creativo, la experimentación, la investigación, y la autocrítica fomentan la iniciativa y autonomía personal. Esta materia constituye un buen vehículo para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. En aquella medida en que la creación artística suponga

un trabajo en equipo, se promoverán actitudes de respeto, tolerancia, cooperación, flexibilidad y se contribuirá a la adquisición de habilidades sociales. Por otra parte, el trabajo con herramientas propias del lenguaje visual, que inducen al pensamiento creativo y a la expresión de emociones, vivencias e ideas proporciona experiencias directamente relacionadas con la diversidad de respuestas ante un mismo estímulo y la aceptación de las diferencias.

A la competencia para aprender a aprender se contribuye en la medida en que se favorezca la reflexión sobre los procesos y experimentación creativa ya que implica la toma de conciencia de las propias capacidades y recursos así como la aceptación de los propios errores como instrumento de mejora. La importancia que adquieren en el currículo los contenidos relativos al entorno audiovisual y multimedia expresa el papel que se otorga a esta materia en la adquisición de la competencia en tratamiento de la información y en particular al mundo de la imagen que dicha información incorpora. Además, el uso de recursos tecnológicos específicos no sólo supone una herramienta potente para la producción de creaciones visuales sino que a su vez colabora en la mejora de la competencia digital.

La Educación plástica y visual contribuye a la adquisición de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico mediante la utilización de procedimientos, relacionados con el método científico, como la observación, la experimentación y el descubrimiento y la reflexión y el análisis posterior. Asimismo introduce valores de sostenibilidad y reciclaje en cuanto a la utilización de materiales para la creación de obras propias, análisis de obras ajenas y conservación del patrimonio cultural.

Por último, aprender a desenvolverse con comodidad a través del lenguaje simbólico es objetivo del área, así como profundizar en el conocimiento de aspectos espaciales de la realidad, mediante la geometría y la representación objetiva de las formas. Las capacidades descritas anteriormente contribuyen a que el alumnado adquiera competencia matemática. Toda forma de comunicación posee unos procedimientos comunes y, como tal, la Educación plástica y visual permite hacer uso de unos recursos específicos para expresar ideas, sentimientos y emociones a la vez que permite integrar el lenguaje plástico y visual con otros lenguajes y con ello enriquecer la comunicación.

INFORMÁTICA

Esta materia contribuye de manera plena a la adquisición de la competencia referida a Tratamiento de la información y competencia digital, imprescindible

para desenvolverse en un mundo que cambia, y nos cambia, empujado por el constante flujo de información generado y transmitido mediante unas tecnologías de la información cada vez más potentes y omnipresentes.

En la sociedad de la información, las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen al sujeto la posibilidad de convertirse en creador y difusor de conocimiento a través de su comunicación con otros sujetos interconectados por medio de redes de información. La adaptación al ritmo evolutivo de la sociedad del conocimiento requiere que la educación obligatoria dote al alumno de una competencia en la que los conocimientos de índole más tecnológica se pongan al servicio de unas destrezas que le sirvan para acceder a la información allí donde se encuentre, utilizando una multiplicidad de dispositivos y siendo capaz de seleccionar los datos relevantes para ponerlos en relación con sus conocimientos previos, y generar bloques de conocimiento más complejos.

Los contenidos de la materia de Informática contribuyen en alto grado a la consecución de este componente de la competencia. Sobre esta capa básica se solapa el desarrollo de la capacidad para integrar las informaciones, reelaborarlas y producir documentos susceptibles de comunicarse con los demás en diversos formatos y por diferentes medios, tanto físicos como telemáticos. Estas actividades implican el progresivo fortalecimiento del pensamiento crítico ante las producciones ajenas y propias, la utilización de la creatividad como ingrediente esencial en la elaboración de nuevos contenidos y el enriquecimiento de las destrezas comunicativas adaptadas a diferentes contextos. Incorporar a los comportamientos cotidianos el intercambio de contenidos será posible gracias a la adopción de una actitud positiva hacia la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación. Esa actitud abierta, favorecida por la adquisición de conductas tendentes a mantener entornos seguros, permitirá proyectar hacia el futuro los conocimientos adquiridos en la fase escolar. Dicha proyección fomentará la adopción crítica de los avances tecnológicos y las modificaciones sociales que éstos produzcan.

Desde este planteamiento, los conocimientos de tipo técnico se deben enfocar al desarrollo de destrezas y actitudes que posibiliten la localización e interpretación de la información para utilizarla y ampliar horizontes comunicándola a los otros y accediendo a la creciente oferta de servicios de la sociedad del conocimiento, de forma que se evite la exclusión de individuos y grupos. De esta forma se contribuirá de forma plena a la adquisición de la competencia, mientras que centrarse en el conocimiento exhaustivo de las herramientas

no contribuiría sino a dificultar la adaptación a las innovaciones que dejarían obsoleto en un corto plazo los conocimientos adquiridos.

Además, la materia contribuye de manera parcial a la adquisición de la competencia cultural y artística en cuanto que ésta incluye el acceso a las manifestaciones culturales y el desarrollo de la capacidad para expresarse mediante algunos códigos artísticos. Los contenidos referidos al acceso a la información, que incluye las manifestaciones de arte digital y la posibilidad de disponer de informaciones sobre obras artísticas no digitales inaccesibles físicamente, la captación de contenidos multimedia y la utilización de aplicaciones para su tratamiento, así como la creación de nuevos contenidos multimedia que integren informaciones manifestadas en diferentes lenguajes colaboran al enriquecimiento de la imaginación, la creatividad y la asunción de reglas no ajenas a convenciones compositivas y expresivas basadas en el conocimiento artístico.

La contribución a la adquisición de la competencia social y ciudadana se centra en que, en tanto que aporta destrezas necesarias para la búsqueda, obtención, registro, interpretación y análisis requeridos para una correcta interpretación de los fenómenos sociales e históricos, permite acceder en tiempo real a las fuentes de información que conforman la visión de la actualidad. Se posibilita de este modo la adquisición de perspectivas múltiples que favorezcan la adquisición de una conciencia ciudadana comprometida en la mejora de su propia realidad social.

La posibilidad de compartir ideas y opiniones a través de la participación en redes sociales, brinda unas posibilidades insospechadas para ampliar la capacidad de intervenir en la vida ciudadana, no siendo ajena a esta participación el acceso a servicios relacionados con la administración digital en sus diversas facetas.

La contribución a la adquisición de la competencia para aprender a aprender está relacionada con el conocimiento de la forma de acceder e interactuar en entornos virtuales de aprendizaje, que capacita para la continuación autónoma del aprendizaje una vez finalizada la escolaridad obligatoria. En este empeño contribuye decisivamente la capacidad desarrollada por la materia para obtener información, transformarla en conocimiento propio y comunicar lo aprendido poniéndolo en común con los demás.

Contribuye de manera importante en la adquisición de la competencia en comunicación lingüística, especialmente en los aspectos de la misma

relacionados con el lenguaje escrito y las lenguas extranjeras. Desenvolverse ante fuentes de información y situaciones comunicativas diversas permite consolidar las destrezas lectoras, a la vez que la utilización de aplicaciones de procesamiento de texto posibilita la composición de textos con diferentes finalidades comunicativas. La interacción en lenguas extranjeras colaborará a la consecución de un uso funcional de las mismas.

Contribuye de manera parcial a la adquisición de la competencia matemática, aportando la destreza en el uso de aplicaciones de hoja de cálculo que permiten utilizar técnicas productivas para calcular, representar e interpretar datos matemáticos y su aplicación a la resolución de problemas.

Por otra parte, la utilización de aplicaciones interactivas en modo local o remoto permitirá la formulación y comprobación de hipótesis acerca de las modificaciones producidas por la modificación de datos en escenarios diversos.

A la adquisición de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, se contribuye en tanto que proporciona destrezas para la obtención de información cualitativa y cuantitativa que acepte la resolución de problemas sobre el espacio físico. La posibilidad de interactuar con aplicaciones de simulación que permitan observar procesos, cuya reproducción resulte especialmente dificultosa o peligrosa, colabora igualmente a una mejor comprensión de los fenómenos físicos.

Por último, contribuye a la competencia de autonomía e iniciativa personal en la medida en que un entorno tecnológico cambiante exige una constante adaptación. La aparición de nuevos dispositivos y aplicaciones asociadas, los nuevos campos de conocimiento, la variabilidad de los entornos y oportunidades de comunicación exigen la reformulación de las estrategias y la adopción de nuevos puntos de vista que posibiliten resolución de situaciones progresivamente más complejas y multifacéticas.

LATÍN

A partir de los elementos más significativos de su currículo, la materia de Latín contribuye de modo directo a la adquisición de la competencia en comunicación lingüística. Desde todos sus contenidos se contribuye a la lectura comprensiva de textos diversos y a la expresión oral y escrita como medios indispensables para cualquier aprendizaje de calidad. El conocimiento de la estructura de la lengua latina hace posible una comprensión profunda

de la gramática funcional de las lenguas europeas de origen romance y de otras que comparten con el latín el carácter flexivo, o han recibido una aportación léxica importante de la lengua latina.

La interpretación de los elementos morfosintácticos y de vocabulario, así como la práctica de la traducción y de la retroversión, suponen la adquisición de la habilidad para recoger y procesar la información dada y utilizarla apropiadamente. El conocimiento de los procedimientos para la formación de las palabras y los fenómenos de evolución fonética colabora eficazmente a la ampliación del vocabulario básico y potencia la habilidad para utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación.

El conocimiento de las etimologías grecolatinas proporciona la comprensión e incorporación de un vocabulario culto y explica el vocabulario específico de términos científicos y técnicos. A partir del conocimiento de la historia y evolución de la lengua latina se fomenta el ser consciente de la variabilidad de las lenguas a través del tiempo y de los diferentes ámbitos geográficos y sociales, así como de la comunicación intercultural que su contacto supone. Ese conocimiento fomenta igualmente el interés y el respeto por todas las lenguas, incluyendo las antiguas y las minoritarias, y el rechazo de los estereotipos basados en diferencias culturales y lingüísticas.

La contribución de la materia a la competencia en expresión cultural y artística se logra mediante el conocimiento del importante patrimonio arqueológico y artístico romano en nuestro país y en Europa, que potencia el aprecio y disfrute del arte como producto de la creación humana y como testimonio de la historia, a la vez que fomenta el interés por la conservación de ese patrimonio. Asimismo, proporciona referencias para hacer una valoración crítica de creaciones artísticas posteriores inspiradas en la cultura y la mitología grecolatinas, o de los mensajes difundidos por los medios de comunicación que, en muchos casos, toman su base icónica del repertorio clásico.

A su vez, con el conocimiento del mundo clásico y su pervivencia se favorece la interpretación de la literatura posterior, en la que perduran temas, arquetipos, mitos y tópicos, a la vez que se desarrolla el interés por la lectura, la valoración del carácter estético de los textos y el amor por la literatura.

La contribución a la competencia social y ciudadana se establece desde el conocimiento de las instituciones y el modo de vida de los romanos como referente histórico de organización social, participación de los ciudadanos en la

vida pública y delimitación de los derechos y deberes de los individuos y de las colectividades, en el ámbito y el entorno de una Europa diversa, unida en el pasado por la lengua latina.

Paralelamente, el conocimiento de las desigualdades existentes en esa sociedad favorece una reacción crítica ante la discriminación por la pertenencia a un grupo social o étnico determinado, o por la diferencia de sexos. Se fomenta así en el alumnado una actitud de valoración positiva de la participación ciudadana, la negociación y la aplicación de normas iguales para todos como instrumentos válidos en la resolución de conflictos. Desde esta materia se contribuye a la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital ya que una parte de la materia requiere de la búsqueda, selección y tratamiento de la información. Además, las actividades relativas a la recogida, selección y análisis de la información, la aplicación de técnicas de síntesis, la identificación de palabras clave y la distinción entre ideas principales y secundarias aportan instrumentos básicos para la adquisición de esta competencia, tan relacionada con destrezas para la continua formación personal.

Por otra parte, en aquella medida en que se utilicen las tecnologías de la información y la comunicación como un instrumento que universaliza la información y como una herramienta para la comunicación del conocimiento adquirido, se colaborará en la adquisición de la competencia digital.

El estudio de la lengua latina contribuye a la competencia de aprender a aprender, en la medida en que propicia la disposición y la habilidad para organizar el aprendizaje, favorece las destrezas de autonomía, disciplina y reflexión, ejercita la recuperación de datos mediante la memorización y sitúa el proceso formativo en un contexto de rigor lógico.

La materia contribuye a la autonomía e iniciativa personal en la medida en que se utilizan procedimientos que exigen planificar, evaluar distintas posibilidades y tomar decisiones. El trabajo cooperativo y la puesta en común de los resultados implica valorar las aportaciones de otros compañeros, aceptar posibles errores, comprender la forma de corregirlos y no rendirse ante un resultado inadecuado. En definitiva, aporta posibilidades de mejora y fomenta el afán de superación.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

El currículo de esta materia, al tener como meta el desarrollo de la capacidad para interactuar de forma competente mediante el lenguaje en las

diferentes esferas de la actividad social, contribuye de un modo decisivo al desarrollo de todos los aspectos que conforman la competencia en comunicación lingüística.

Además, las habilidades y estrategias para el uso de una lengua determinada y la capacidad para tomar la lengua como objeto de observación, aunque se adquieren desde una lengua, se transfieren y aplican al aprendizaje de otras. Este aprendizaje contribuye, a su vez, a acrecentar esta competencia sobre el uso del lenguaje en general.

Se aprende a hablar y a escuchar y a leer y escribir, para la interacción comunicativa, pero también para adquirir nuevos conocimientos. El lenguaje, además de instrumento de comunicación, es un medio de representación del mundo y está en la base del pensamiento y del conocimiento. El acceso al saber y a la construcción de conocimientos mediante el lenguaje se relaciona directamente con la competencia básica de aprender a aprender. Asimismo, los contenidos de reflexión sobre la lengua recogen un conjunto de saberes conceptuales (metalenguaje gramatical) y procedimentales (capacidad para analizar, contrastar, ampliar y reducir enunciados mediante el uso consciente de ciertos mecanismos gramaticales, sustituir elementos del enunciado por otros gramaticalmente equivalentes, usar diferentes esquemas sintácticos para expresar una misma idea, diagnosticar errores y repararlos, etc.) que se adquieren en relación con las actividades de comprensión y composición de textos y que se reutilizan para optimizar el aprendizaje lingüístico, es decir, para aprender a aprender lengua.

Por otra parte, aprender a usar la lengua es también aprender a analizar y resolver problemas, trazar planes y emprender procesos de decisión, ya que una de las funciones del lenguaje es regular y orientar nuestra propia actividad. Por ello, la adquisición de habilidades lingüísticas contribuye a progresar en la iniciativa personal y en la regulación de la propia actividad con progresiva autonomía. La materia contribuye al tratamiento de la información y competencia digital al tener como una de sus metas proporcionar conocimientos y destrezas para la búsqueda y selección de información relevante de acuerdo con diferentes necesidades, así como para su reutilización en la producción de textos orales y escritos propios. La búsqueda y selección de muchas de estas informaciones requerirá, por ejemplo, el uso adecuado de bibliotecas o la utilización de Internet, la realización guiada de estas búsquedas constituirá un medio para el desarrollo de la competencia digital. A ello contribuye también el hecho de que el currículo incluya el uso de soportes electrónicos en la composición de textos

de modo que puedan abordarse más eficazmente algunas operaciones que intervienen en el proceso de escritura (planificación, ejecución del texto, revisión) y que constituyen uno de los contenidos básicos de esta materia. También pueden contribuir al desarrollo de esta competencia el uso en esta materia de los nuevos medios de comunicación digitales que implican un uso social y colaborativo de la escritura y de los conocimientos.

El aprendizaje de la lengua concebido como desarrollo de la competencia comunicativa contribuye decisivamente al desarrollo de la competencia social y ciudadana, entendida como un conjunto de habilidades y destrezas para las relaciones, la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas. En efecto, aprender lengua es aprender a comunicarse con los otros, a comprender lo que éstos transmiten y a aproximarse a otras realidades.

Por otra parte, la educación lingüística tiene un componente estrechamente vinculado con esta competencia: la constatación de la variedad de los usos de la lengua y la diversidad lingüística y la valoración de todas las lenguas como igualmente aptas para desempeñar las funciones de comunicación y de representación. También se contribuye desde la materia a esta competencia en la medida en que se analizan los modos mediante los que el lenguaje transmite y sanciona prejuicios e imágenes estereotipadas del mundo, con el objeto de contribuir a la erradicación de los usos discriminatorios del lenguaje.

Dentro de esta materia, la lectura, interpretación y valoración de las obras literarias contribuyen de forma relevante al desarrollo de una competencia artística y cultural, entendida como aproximación a un patrimonio literario y a unos temas recurrentes que son expresión de preocupaciones esenciales del ser humano. Su contribución será más relevante en tanto se relacione el aprecio de las manifestaciones literarias con otras manifestaciones artísticas, como la música, la pintura o el cine.

También se contribuye a esta competencia procurando que el mundo social de la literatura (autores, críticos, acceso a bibliotecas, librerías, catálogos o la presencia de lo literario en la prensa), adquiriera sentido para el alumnado.

LENGUA EXTRANJERA

El aprendizaje de una lengua extranjera contribuye a la adquisición de la competencia en comunicación lingüística de manera directa, completando,

enriqueciendo y llenando de nuevos matices comprensivos y expresivos esta capacidad comunicativa general.

Un aprendizaje de la lengua extranjera basado en el desarrollo de habilidades comunicativas contribuirá al desarrollo de esta competencia básica en el mismo sentido que lo hace la primera lengua.

Ahora bien, la aportación de la lengua extranjera al desarrollo de esta competencia es primordial en el discurso oral al adquirir las habilidades de escuchar, hablar y conversar, una relevancia singular en esta etapa. Asimismo, el aprendizaje de la lengua extranjera mejora la competencia comunicativa general al desarrollar la habilidad para expresarse, oralmente y por escrito, utilizando las convenciones y el lenguaje apropiado a cada situación, interpretando diferentes tipos de discurso en contextos y con funciones diversas.

Por otra parte, el reconocimiento y el aprendizaje progresivo de reglas de funcionamiento del sistema de la lengua extranjera, a partir de las lenguas que se conocen, mejorará la adquisición de esta competencia. A partir de la adquisición del lenguaje, éste se convierte en vehículo del pensamiento humano, en instrumento para la interpretación y representación de la realidad y en la herramienta de aprendizaje por excelencia. Esta materia pues, contribuye de manera esencial al desarrollo de la competencia para aprender a aprender puesto que acrecienta la capacidad lingüística general confiriéndole nuevas potencialidades y recursos diferentes para la comprensión y expresión, facilitando o completando la capacidad de alumnos y alumnas para interpretar o representar la realidad y así construir conocimientos, formular hipótesis y opiniones, expresar y analizar sentimientos y emociones.

Por otro lado, la competencia para aprender a aprender se rentabiliza enormemente si se incluyen contenidos directamente relacionados con la reflexión sobre el propio aprendizaje, para que cada alumno y cada alumna pueda identificar cómo aprende mejor y qué estrategias los hacen más eficaces. Esa es la razón de la inclusión en el currículo de un apartado específico de reflexión sobre el propio aprendizaje que ya se inició en Educación Primaria pero que debe adquirir en esta etapa un grado mayor de sistematización. El desarrollo de estrategias diversas de aprender a aprender prepara al alumnado de forma progresiva en la toma de decisiones que favorecen la autonomía para utilizar y para seguir aprendiendo la lengua extranjera a lo largo de la vida.

Esta materia es además un buen vehículo para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. Las lenguas sirven a los hablantes para comunicarse

socialmente, forman parte de la cultura común de las diferentes comunidades y naciones. Pero también, en gran medida, son vehículo de comunicación y transmisión cultural, y favorecen el respeto, el interés y la comunicación con hablantes de otras lenguas y el reconocimiento y la aceptación de diferencias culturales y de comportamiento. El intercambio de información personal ayuda a reforzar la identidad de los interlocutores.

Por otro lado, en lengua extranjera es especialmente relevante el trabajo en grupo y en parejas y, a través de estas interacciones, se aprende a participar, a expresar las ideas propias y a escuchar las de los demás, se desarrolla la habilidad para construir diálogos, negociar significados, tomar decisiones valorando las aportaciones de los compañeros, conseguir acuerdos y, en definitiva, se favorece aprender de y con los demás.

Las competencias citadas están en la actualidad en relación directa con la competencia en tratamiento de la información y competencia digital. Las tecnologías de la información y la comunicación nos ofrecen la posibilidad de comunicarnos en tiempo real con cualquier parte del mundo y también el acceso sencillo e inmediato a un flujo incesante de información que crece cada día. El conocimiento de una lengua extranjera facilita el acceso a la información que se puede encontrar en esta lengua, al tiempo que ofrece la posibilidad de comunicarnos utilizándola.

Además, facilita la comunicación personal a través del correo electrónico en intercambios con jóvenes de otros lugares y, lo que es más importante, crea contextos reales y funcionales de comunicación. Asimismo, en la medida en que la lengua extranjera exige el contacto con modelos lingüísticos muy diversos, la utilización de recursos digitales para el aprendizaje es inherente a la materia y este uso cotidiano contribuye directamente al desarrollo de esta competencia.

Esta materia incluye específicamente un acercamiento a manifestaciones culturales propias de la lengua y de los países en los que se habla y, por tanto, contribuye a adquirir la competencia artística y cultural al propiciar una aproximación a obras o autores que han contribuido a la creación artística.

Asimismo, el área contribuye al desarrollo de esta competencia si se facilita la expresión de opiniones, gustos y emociones que producen diversas manifestaciones culturales y artísticas y si se favorecen los trabajos creativos individuales y en grupo, como la realización y representación de simulaciones y narraciones. En definitiva, vehicular en lengua extranjera el conocimiento y

la apreciación de la diversidad cultural a partir de manifestaciones artísticas contribuirá al desarrollo de esta competencia.

El conocimiento de una lengua extranjera contribuye también a la adquisición de la competencia, autonomía e iniciativa personal, en varios sentidos. El currículo fomenta el trabajo cooperativo en el aula, el manejo de recursos personales y habilidades sociales de colaboración y negociación, lo que supone poner en funcionamiento determinados procedimientos que permiten el desarrollo de iniciativas y toma de decisiones en la planificación, organización y gestión del trabajo, propiciando así la autonomía y la iniciativa personal.

MATEMÁTICAS

Puede entenderse que todo el currículo de la materia contribuye a la adquisición de la competencia matemática, puesto que la capacidad para utilizar distintas formas de pensamiento matemático, con objeto de interpretar y describir la realidad y actuar sobre ella, forma parte del propio objeto de aprendizaje. Todos los bloques de contenidos están orientados a aplicar aquellas destrezas y actitudes que permiten razonar matemáticamente, comprender una argumentación matemática y expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático, utilizando las herramientas adecuadas e integrando el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento para obtener conclusiones, reducir la incertidumbre y para enfrentarse a situaciones cotidianas de diferente grado de complejidad.

Conviene señalar que no todas las formas de enseñar matemáticas contribuyen por igual a la adquisición de la competencia matemática: el énfasis en la funcionalidad de los aprendizajes, su utilidad para comprender el mundo que nos rodea o la misma selección de estrategias para la resolución de un problema, determinan la posibilidad real de aplicar las matemáticas a diferentes campos de conocimiento o a distintas situaciones de la vida cotidiana. La discriminación de formas, relaciones y estructuras geométricas, especialmente con el desarrollo de la visión espacial y la capacidad para transferir formas y representaciones entre el plano y el espacio, contribuye a profundizar la competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico.

La modelización constituye otro referente en esta misma dirección. Elaborar modelos exige identificar y seleccionar las características relevantes de una situación real, representarla simbólicamente y determinar pautas de

comportamiento, regularidades e invariantes a partir de las que poder hacer predicciones sobre la evolución, la precisión y las limitaciones del modelo.

Por su parte, la incorporación de herramientas tecnológicas como recurso didáctico para el aprendizaje y para la resolución de problemas contribuye a mejorar la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital de los estudiantes, del mismo modo que la utilización de los lenguajes gráfico y estadístico ayuda a interpretar mejor la realidad expresada por los medios de comunicación. No menos importante resulta la interacción entre los distintos tipos de lenguaje: natural, numérico, gráfico, geométrico y algebraico como forma de ligar el tratamiento de la información con la experiencia de los alumnos.

Las Matemáticas contribuyen a la competencia en comunicación lingüística ya que son concebidas como un área de expresión que utiliza continuamente la expresión oral y escrita en la formulación y expresión de las ideas. Por ello, en todas las relaciones de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas y en particular en la resolución de problemas, adquiere especial importancia la expresión tanto oral como escrita de los procesos realizados y de los razonamientos seguidos, puesto que ayudan a formalizar el pensamiento. El propio lenguaje matemático es, en sí mismo, un vehículo de comunicación de ideas que destaca por la precisión en sus términos y por su gran capacidad para transmitir conjeturas gracias a un léxico propio de carácter sintético, simbólico y abstracto.

Las Matemáticas contribuyen a la competencia en expresión cultural y artística porque el mismo conocimiento matemático es expresión universal de la cultura, siendo, en particular, la Geometría parte integral de la expresión artística de la humanidad al ofrecer medios para describir y comprender el mundo que nos rodea y apreciar la belleza de las estructuras que ha creado. Cultivar la sensibilidad y la creatividad, el pensamiento divergente, la autonomía y el apasionamiento estético son objetivos de esta materia.

Los propios procesos de resolución de problemas contribuyen de forma especial a fomentar la autonomía e iniciativa personal porque se utilizan para planificar estrategias, asumir retos y contribuyen a convivir con la incertidumbre controlando al mismo tiempo los procesos de toma de decisiones. También, las técnicas heurísticas que desarrolla constituyen modelos generales de tratamiento de la información y de razonamiento y consolida la adquisición de destrezas involucradas en la competencia de aprender a aprender

tales como la autonomía, la perseverancia, la sistematización, la reflexión crítica y la habilidad para comunicar con eficacia los resultados del propio trabajo.

La aportación a la competencia social y ciudadana desde la consideración de la utilización de las Matemáticas para describir fenómenos sociales. Las Matemáticas, fundamentalmente a través del análisis funcional y de la estadística, aportan criterios científicos para predecir y tomar decisiones. También se contribuye a esta competencia enfocando los errores cometidos en los procesos de resolución de problemas con espíritu constructivo, lo que permite de paso valorar los puntos de vista ajenos en plano de igualdad con los propios como formas alternativas de abordar una situación.

MÚSICA

La materia de Música contribuye de forma directa a la adquisición de la competencia cultural y artística en todos los aspectos que la configuran. Fomenta la capacidad de apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y musicales, a través de experiencias perceptivas y expresivas y del conocimiento de músicas de diferentes culturas, épocas y estilos. Puede potenciar así, actitudes abiertas y respetuosas y ofrecer elementos para la elaboración de juicios fundamentados respecto a las distintas manifestaciones musicales, estableciendo conexiones con otros lenguajes artísticos y con los contextos social e histórico a los que se circunscribe cada obra.

La orientación de esta materia, en la que la expresión juega un papel importante, permite adquirir habilidades para expresar ideas, experiencias o sentimientos de forma creativa, especialmente presentes en contenidos relacionados con la interpretación, la improvisación y la composición, tanto individual como colectiva, que a su vez estimulan la imaginación y la creatividad. Por otra parte, una mejor comprensión del hecho musical permite su consideración como fuente de placer y enriquecimiento personal.

Colabora al desarrollo de la Competencia de autonomía e iniciativa personal, mediante el trabajo colaborativo al que antes se ha hecho referencia y la habilidad para planificar y gestionar proyectos. La interpretación y la composición son dos claros ejemplos de actividades que requieren de una planificación previa y de la toma de decisiones para obtener los resultados deseados. Por otra parte, en aquellas actividades relacionadas especialmente con la interpretación musical, se desarrollan capacidades y habilidades tales como la perseverancia, la responsabilidad, la autocrítica y la autoestima, siendo éstos factores clave para la adquisición de esta competencia.

La música contribuye también a la Competencia social y ciudadana. La participación en actividades musicales de distinta índole, especialmente las relacionadas con la interpretación y creación colectiva que requieren de un trabajo cooperativo, colabora en la adquisición de habilidades para relacionarse con los demás. La participación en experiencias musicales colectivas da la oportunidad de expresar ideas propias, valorar las de los demás y coordinar las propias acciones con las de los otros integrantes del grupo responsabilizándose en la consecución de un resultado.

La toma de contacto con una amplia variedad de músicas, tanto del pasado como del presente, favorece la comprensión de diferentes culturas y de su aportación al progreso de la humanidad y con ello la valoración de los demás y los rasgos de la sociedad en que se vive.

La música también contribuye de manera directa al desarrollo del Tratamiento de la información y competencia digital. El uso de los recursos tecnológicos en el campo de la música posibilita el conocimiento y dominio básico del hardware y el software musical, los distintos formatos de sonido y de audio digital o las técnicas de tratamiento y grabación del sonido relacionados, entre otros, con la producción de mensajes musicales, audiovisuales y multimedia. Favorece, asimismo, su aprovechamiento como herramienta para los procesos de autoaprendizaje y su posible integración en las actividades de ocio. Además, la obtención de información musical requiere de destrezas relacionadas con el tratamiento de la información aunque desde esta materia, merece especial consideración el uso de productos musicales y su relación con la distribución y los derechos de autor.

La música también contribuye al desarrollo de la Competencia para aprender a aprender, potenciando capacidades y destrezas fundamentales para el aprendizaje guiado y autónomo como la atención, la concentración y la memoria, al tiempo que desarrolla el sentido del orden y del análisis. Por una parte, la audición musical necesita una escucha reiterada para llegar a conocer una obra, reconocerla, identificar sus elementos y «apropiarse» de la misma. Por otra, todas aquellas actividades de interpretación musical y de entrenamiento auditivo requieren de la toma de conciencia sobre las propias posibilidades, la utilización de distintas estrategias de aprendizaje, la gestión y control eficaz de los propios procesos. En todos estos casos, es necesaria una motivación prolongada para alcanzar los objetivos propuestos desde la autoconfianza en el éxito del propio aprendizaje.

Respecto a la Competencia en comunicación lingüística la música contribuye, al igual que otras áreas, a enriquecer los intercambios comunicativos y

a la adquisición y uso de un vocabulario musical básico. También colabora a la integración del lenguaje musical y el lenguaje verbal, y a la valoración del enriquecimiento que dicha interacción genera.

Desde el punto de vista de la Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico la música realiza su aportación a la mejora de la calidad del medio ambiente, identificando y reflexionando sobre el exceso de ruido, la contaminación sonora y el uso indiscriminado de la música, con el fin de generar hábitos saludables. Además, los contenidos relacionados con el uso correcto de la voz y del aparato respiratorio, no sólo para conseguir resultados musicales óptimos, sino también para prevenir problemas de salud, inciden en el desarrollo de esta competencia.

SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA

La segunda lengua extranjera contribuye al desarrollo de las competencias básicas en el mismo sentido y con la misma orientación que lo hace el estudio de la primera lengua extranjera. Son válidas pues, para la segunda lengua extranjera, las consideraciones hechas sobre la contribución de la primera lengua extranjera al desarrollo de las competencias básicas.

TECNOLOGÍAS

Esta materia contribuye a la adquisición de la competencia en el conocimiento y la interacción con el medio físico principalmente mediante el conocimiento y comprensión de objetos, procesos, sistemas y entornos tecnológicos y a través del desarrollo de destrezas técnicas y habilidades para manipular objetos con precisión y seguridad.

La interacción con un entorno en el que lo tecnológico constituye un elemento esencial se ve facilitada por el conocimiento y utilización del proceso de resolución técnica de problemas y su aplicación para identificar y dar respuesta a necesidades, evaluando el desarrollo del proceso y sus resultados.

Por su parte, el análisis de objetos y sistemas técnicos desde distintos puntos de vista permite conocer cómo han sido diseñados y construidos, los elementos que los forman y su función en el conjunto, facilitando el uso y la conservación. Es importante, por otra parte, el desarrollo de la capacidad y disposición para lograr un entorno saludable y una mejora de la calidad de vida, mediante el conocimiento y análisis crítico de la repercusión medioambiental

de la actividad tecnológica y el fomento de actitudes responsables de consumo racional.

La contribución a la autonomía e iniciativa personal se centra en el modo particular que proporciona esta materia para abordar los problemas tecnológicos y será mayor en la medida en que se fomenten modos de enfrentarse a ellos de manera autónoma y creativa, se incida en la valoración reflexiva de las diferentes alternativas y se prepare para el análisis previo de las consecuencias de las decisiones que se toman en el proceso. Las diferentes fases del proceso contribuyen a distintos aspectos de esta competencia: el planteamiento adecuado de los problemas, la elaboración de ideas que son analizadas desde distintos puntos de vista para elegir la solución más adecuada; la planificación y ejecución del proyecto; la evaluación del desarrollo del mismo y del objetivo alcanzado; y por último, la realización de propuestas de mejora. A través de esta vía se ofrecen muchas oportunidades para el desarrollo de cualidades personales como la iniciativa, el espíritu de superación, la perseverancia frente a las dificultades, la autonomía y la autocrítica, contribuyendo al aumento de la confianza en uno mismo y a la mejora de su autoestima.

El tratamiento específico de las tecnologías de la información y la comunicación, integrado en esta materia, proporciona una oportunidad especial para desarrollar la competencia en el tratamiento de la información y la competencia digital, y a este desarrollo están dirigidos específicamente una parte de los contenidos. Se contribuirá al desarrollo de esta competencia en la medida en que los aprendizajes asociados incidan en la confianza en el uso de las computadoras, en las destrezas básicas asociadas a un uso suficientemente autónomo de estas tecnologías y, en definitiva, contribuyan a familiarizarse suficientemente con ellos. En todo caso están asociados a su desarrollo los contenidos que permiten localizar, procesar, elaborar, almacenar y presentar información con el uso de la tecnología. Por otra parte, debe destacarse en relación con el desarrollo de esta competencia la importancia del uso de las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de simulación de procesos tecnológicos y para la adquisición de destrezas con lenguajes específicos como el icónico o el gráfico.

La contribución a la adquisición de la competencia social y ciudadana, en lo que se refiere a las habilidades para las relaciones humanas y al conocimiento de la organización y funcionamiento de las sociedades vendrá determinada por el modo en que se aborden los contenidos, especialmente los asociados al proceso de resolución de problemas tecnológicos. El alumno tiene

múltiples ocasiones para expresar y discutir adecuadamente ideas y razonamientos, escuchar a los demás, abordar dificultades, gestionar conflictos y tomar decisiones, practicando el diálogo, la negociación, y adoptando actitudes de respeto y tolerancia hacia sus compañeros.

Al conocimiento de la organización y funcionamiento de las sociedades colabora la materia de Tecnología desde el análisis del desarrollo tecnológico de las mismas y su influencia en los cambios económicos y de organización social que han tenido lugar a lo largo de la historia de la humanidad.

El uso instrumental de herramientas matemáticas, en su dimensión justa y de manera fuertemente contextualizada, contribuye a configurar adecuadamente la competencia matemática, en la medida en que proporciona situaciones de aplicabilidad a diversos campos, facilita la visibilidad de esas aplicaciones y de las relaciones entre los diferentes contenidos matemáticos y puede, según como se plantee, colaborar a la mejora de la confianza en el uso de esas herramientas matemáticas. Algunas de ellas están especialmente presentes en esta materia como la medición y el cálculo de magnitudes básicas, el uso de escalas, la lectura e interpretación de gráficos, la resolución de problemas basados en la aplicación de expresiones matemáticas, referidas a principios y fenómenos físicos, que resuelven problemas prácticos del mundo material.

La contribución a la competencia en comunicación lingüística se realiza a través de la adquisición de vocabulario específico, que ha de ser utilizado en los procesos de búsqueda, análisis, selección, resumen y comunicación de información. La lectura, interpretación y redacción de informes y documentos técnicos contribuye al conocimiento y a la capacidad de utilización de diferentes tipos de textos y sus estructuras formales.

A la adquisición de la competencia de aprender a aprender se contribuye por el desarrollo de estrategias de resolución de problemas tecnológicos, en particular mediante la obtención, análisis y selección de información útil para abordar un proyecto. Por otra parte, el estudio metódico de objetos, sistemas o entornos proporciona habilidades y estrategias cognitivas y promueve actitudes y valores necesarios para el aprendizaje.

IV. Resumen

El término *competencia*, aun siendo antiguo y conocido, ha irrumpido con fuerza en la actualidad en las etapas de Educación Primaria y de Educación

Secundaria Obligatoria, como consecuencia de su consideración como elemento esencial del currículo que establece la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) para esas etapas educativas. Se trata de un concepto polisémico y complejo, que se presta a múltiples matices e interpretaciones, dependiendo del contexto desde el que se aborde.

En el ámbito profesional, las competencias enlazan directamente con el aprendizaje de los contenidos necesarios para desempeñar adecuadamente una profesión y de su aplicación práctica. Desde esta perspectiva, cada contexto profesional exige tener adquiridas y desarrollar unas competencias determinadas en un momento concreto. Las competencias así entendidas constituyen un conjunto de propiedades inestables que deben someterse a prueba y a actualización continua, en función de los objetivos a conseguir en cada momento, lo que depende de las habilidades que posea cada persona, entendiendo por *habilidad: la disposición para responder a una determinada situación con destreza suficiente*.

En el ámbito educativo, la UNESCO explicitó en 1996 los cuatro pilares sobre los que debe sustentarse la educación por competencias *aprender a conocer, aprender a convivir y aprender a hacer.* Se pretende orientar la organización de los contenidos hacia el logro de objetivos y de competencias básicas, integrando el saber-conocer con el saber-ser y con saber-hacer.

Las *competencias básicas* que contempla la LOE y los Decretos que la desarrollan para ser adquiridas en las Etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria son las siguientes:

1) *Competencia en comunicación lingüística*.
2) *Competencia matemática*.
3) *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*.
4) *Tratamiento de la información y competencia digital*.
5) *Competencia social y ciudadana*.
6) *Competencia cultural y artística*.
7) *Competencia para aprender a aprender*.
8) *Autonomía e iniciativa personal*.

En este sistema educativo, las competencias básicas constituyen el fin último de la acción educativa, de modo que los contenidos curriculares de las distintas

materias son considerados como un medio para alcanzar las capacidades explicitadas en los objetivos de la etapa, entendidas éstas como potencialidad de aprendizaje. Del nivel de desarrollo alcanzado en el uso de dichas capacidades (potencialidades), dependerá el grado de adquisición de las competencias básicas. La plena adquisición de las competencias básicas implica haber desarrollado plenamente las capacidades que están explicitadas en los objetivos de las distintas etapas educativas, por medio de los contenidos.

Los elementos que constituyen cada competencia en nuestra propuesta son: *contenidos* del área o materia, *habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje.*

V. Actividades para la reflexión

1) Analizar la polisemia del término *competencia* y sus implicaciones educativas.

2) Establecer diferencias entre la forma de enfocar el profesorado su práctica docente, en los sistemas anteriores, en relación con el sistema por competencias básicas.

3) Intentar establecer la vinculación entre las competencias básicas a adquirir en las etapas de escolarización básica, y las competencias profesionales.

4) Aportar elementos personales que vinculen un área de Educación Primaria al desarrollo de las competencias básicas.

5) Aportar elementos personales que vinculen una materia de la ESO al desarrollo de las competencias básicas.

4 La programación por competencias básicas

I. Introducción

La unidad didáctica que presentamos a continuación es de carácter eminentemente práctico. Con ella pretendemos proporcionar al profesorado, tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria Obligatoria elementos que le sirvan de pauta para realizar sus programaciones por competencias básicas. Los modelos propuestos en modo alguno son cerrados y excluyentes, sino que solamente sugieren guías y orientaciones para programar en cada área o materia. En cada una de nuestras propuestas hemos detallado las competencias básicas a alcanzar, en función de unos descriptores que permiten objetivar la consecución y logro de tales competencias. Estos descriptores están constituidos por una serie de elementos: *contenidos, habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje*. No obstante, el profesor puede y debe proponer las modificaciones que considere, con el fin de conseguir que sus alumnos alcancen las competencias básicas.

Presentamos también sendas unidades didácticas por competencias básicas, tanto para Educación Primaria como para Educación Secundaria Obligatoria que derivan de las programaciones generales correspondientes. Con ellas se pretende facilitar el trabajo diario del profesor en el aula, ofreciendo propuestas que inspiren y orienten su labor cotidiana.

Asimismo, proponemos dos modelos de adaptaciones curriculares individualizadas por competencias básicas, tanto significativas como no significativas, que derivan de las unidades didácticas correspondientes, una para Educación Primaria y otra para Educación Secundaria Obligatoria.

II. Objetivos

1) Conocer cómo debe realizarse una programación general por competencias básicas.

2) Saber identificar y organizar los elementos que constituyen las competencias básicas.

3) Presentar modelos concretos de programaciones generales por competencias básicas.

4) Presentar modelos concretos de unidades didácticas por competencias básicas.

5) Presentar modelos concretos de adaptaciones curriculares por competencias básicas.

III. Contenidos

4.1. Aspectos generales

En un sistema educativo comprensivo la *programación general* de un área o de una materia constituye el segundo nivel de concreción curricular. Se trata de «*una síntesis entre la teoría y la práctica. Un diseño de la enseñanza para que el alumno descubra y aprenda..., para que el alumno aprenda haciendo*» (Martínez Santos, 1989). Mediante la programación general se estructura, planifica y programa el plan de acción que se seguirá para cada materia a lo largo del curso escolar. La programación general como diseño de la enseñanza analiza, explica y orienta la práctica del profesor, con la finalidad de personalizar el proceso educativo de cada alumno.

Para Gimeno (1985) la programación, en cuanto paso intermedio entre una determinada teoría pedagógica y la práctica, constituye: *Un plan que indica lo que se quiere realizar, lo que no puede hacerse sin partir de una determinada concepción pedagógica, psicológica, etc.* Para este autor: *El profesor y toda la institución escolar ponen de manifiesto en sus programaciones una determinada concepción compleja de la educación, del ser humano, etc., seamos o no conscientes de ello.*

D'Hainaut (1985), especifica que toda programación, al ser considerada como un plan para la acción, se justifica desde tres razones: *concepción del hombre, concepción de la sociedad y concepción de la cultura.* Para este autor: *estos tres aspectos encuentran su origen en los valores que orientan y determinan la política educativa.*

El MEC (1992) define la Programación como: *Instrumento en manos del profesor de aula contrastado con el equipo de ciclo para establecer las decisiones sobre los distintos componentes curriculares, en el ámbito del aula, con el fin de planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan durante el curso o un ciclo. Las programaciones pueden ser de amplitud diversa según abarquen un mayor o menor período de tiempo. Sus componentes fundamentales son: los objetivos didácticos, los contenidos de aprendizaje, el diseño y secuencia de actividades, los criterios metodológicos de selección de materiales y recursos didácticos, y los criterios e instrumentos para la evaluación.*

La elaboración de la programación general de un área o de una materia corresponde al claustro de profesores (por áreas, materias o departamentos didácticos), por lo que se hace necesaria una reflexión que concrete de alguna forma ciertas acciones que han de llevarse a cabo en el aula y en el centro, y que tienen distintos referentes: el Diseño Curricular Base y las Decisiones Generales del Proyecto Curricular de Etapa. A este respecto, la LOE (2006) establece en su Art. 91, al hablar de las *Funciones del Profesorado*, que una de ellas (1,a) es: *La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados*. Y en su Art. 121.3 establece que: *corresponde a las Administraciones educativas contribuir al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y del profesorado.* Y en su Art. 125 (Programación general anual): *Los centros educativos elaborarán al principio de cada curso una programación general anual que recoja todos los aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro, incluidos los proyectos, el currículo, las normas, y todos los planes de actuación acordados y aprobados.*

4.2. Elaboración de una programación general por competencias básicas

Se considera la programación como un documento pedagógico de primer orden en la práctica diaria del profesorado como orientadora, garante y planificadora del proceso de aprendizaje de una materia concreta. En este sentido, la programación de un área o materia debe proporcionar al profesorado elementos suficientes para poder atender a las diferencias que puedan presentar los alumnos relativas a sus capacidades, expectativas, motivaciones, estilos de aprendizaje u otros rasgos de personalidad (atención a la diversidad). A la programación general de cada área o materia deberán referirse los sucesivos niveles

de concreción curricular que se pongan en práctica con posterioridad (unidades didácticas y adaptaciones curriculares).

Los destinatarios de una programación general de cada área o materia son los alumnos de una determinada área o materia en un determinado centro educativo. Dada la especificidad de su contenido, no existe un modelo único ni excluyente para elaborar una programación general, sino que en cada ciclo (en Educación Primaria) o cada departamento didáctico (en ESO) construye el modelo que se considera más idóneo, teniendo en cuenta cada realidad educativa. Por lo que se refiere a la estructura y a los elementos que debe contener una programación general de una determinada área o materia, no existe unanimidad de criterio, lo que evidencia su gran complejidad y el alto nivel de significación que tiene. Quizás esa sea la razón por la que se haya dotado a los centros de un alto grado de autonomía para su elaboración. No obstante y con el fin de unificar criterios, el Real Decreto 83/1996 de 26 de enero (BOE de 21 de febrero) estableció los elementos básicos que debe contener toda programación de cada una de las áreas o materias a programar, dependiendo de la distinta etapa educativa en la que se programe; se trata de los elementos esenciales del currículo: objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación. A este respecto, la LOE (2006) ha incorporado un elemento nuevo al currículo que va a suponer un cambio sustancial en la elaboración de las programaciones generales: las *competencias básicas*. Sobre este particular, la LOE establece en su Art. 6.1 *…se entiende por currículo: el conjunto de* ***objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación*** *de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley.* Son esos, por tanto, los elementos esenciales que debe tener toda programación en la actualidad, si bien hay que ordenarlos, planificarlos y relacionarlos debidamente a la hora de elaborar la programación general de un área o materia. Además de los elementos esenciales del currículo, cualquier programación general de un área o materia puede y debe enriquecerse incorporando todos aquellos elementos que contribuyan a clarificar y estructurar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4.2.1. Características

Antes de realizar una programación general por competencias de un área de Educación Primaria o de una materia de Educación Secundaria Obligatoria, y antes de proponer un esquema para su realización, es necesario realizar algunas

observaciones prácticas que nos permitan abordar la programación general anual de la mejor manera posible:

- Es necesario contextualizar los objetivos generales de la etapa (Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria) a la realidad del centro en el que se van a realizar las programaciones. De este modo, todo el diseño curricular posterior, y el grado de adquisición de las competencias básicas, será el adecuado para dicho centro, y para el entorno en el que dichos alumnos se desenvuelven de forma habitual.

- Antes de elaborar la programación general es necesario seleccionar los contenidos del área o materia a programar. Dado que tales contenidos serán los que permitan adquirir las competencias básicas, es conveniente percibirlos como los medios o recursos que deben ayudar al profesor a alcanzar el reto de lograr en el alumno, no tanto la consolidación de unos conocimientos, sino la adquisición de unas competencias básicas. En otras páginas se describen las características definitorias de estos elementos pues resultarán claves para las propuestas de trabajo concreto posterior, pero conviene describir que por una parte las habilidades son personales y facilitadoras de la acción, por lo que deben tener mucha influencia en el proceso de adquisición de competencias básicas, mientras que por otro lado las actitudes y valores, de carácter íntimo y personal, se plasman y se visualizan en conductas observables, conductoras de las acciones formativas.

- Es necesario fijar qué contenidos del área o materia a programar van a contribuir a desarrollar las competencias básicas, teniendo en cuenta que dichas competencias básicas no están ligadas a materias concretas. Para ello, y con la finalidad de que el profesorado tenga una idea clara del grado de adquisición de cada competencia básica, proponemos fijar una serie de descriptores o identificadores para cada una de dichas competencias básicas que nos permitan reconocer con claridad la adquisición de una competencia.

- Los descriptores de cada competencia básica deberán estar constituidos, no sólo por *contenidos* propios del área o materia a programar, sino también por elementos relacionados con las *habilidades, actitudes, valores y estrategias de aprendizaje* propias de la misma, previamente seleccionados. Por ello todos los elementos que constituyan cada descriptor deberán ser evaluados de forma clara, de modo que el profesor pueda formarse un criterio definido de cuál es su nivel de logro, y por

tanto, del grado de adquisición de cada competencia básica. El proceso de evaluación de las competencias está sometiéndose a un complejo cambio debido a las modificaciones que la legislación vigente ha introducido. Para proceder a una evaluación adecuada pueden utilizarse escalas de observación sistemática, bien ya construidas, o bien elaboradas por el profesor.

- Es necesario fijar qué competencias básicas van a contribuir a desarrollar los contenidos del área o materia a programar, teniendo en cuenta que dichas competencias básicas no están ligadas a materias concretas. Para ello, y con la finalidad de que el profesorado tenga una idea clara del grado de adquisición de cada competencia básica, proponemos fijar descriptores (identificadores) para cada una de dichas competencias básicas.

- También es necesario determinar con anterioridad, para incorporarlas a la programación general, qué *estrategias de aprendizaje* pretendemos que aprendan y pongan en práctica los alumnos a lo largo del curso. Ser conciente de las estrategias de aprendizaje que queremos que empleen los alumnos, constituye una herramienta imprescindible para que el profesor determine la metodología a utilizar.

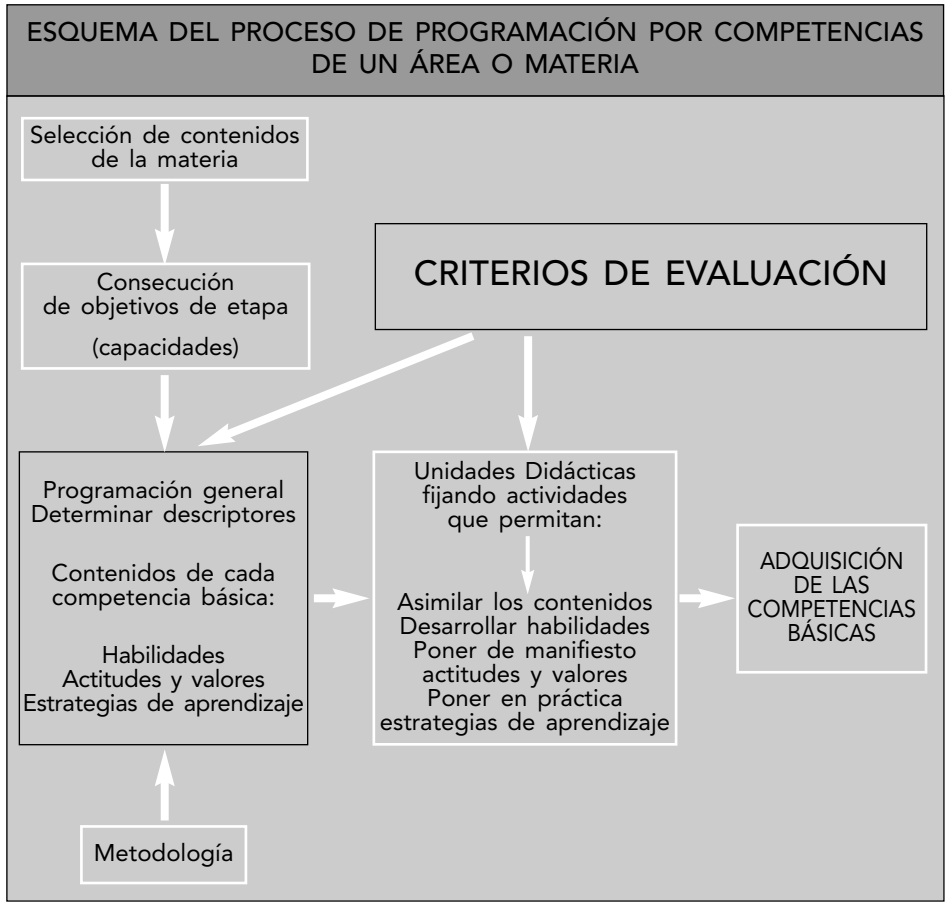
- La evaluación del grado de adquisición de las competencias básicas será individualizada, y estará en función de las capacidades del alumno, por lo que dichas capacidades deberían ser utilizadas como referentes a la hora de evaluar a cada alumno (criterios personales de evaluación).

- Todos los elementos anteriores deberán estar adecuadamente relacionados y cohesionados en la programación general, proporcionando la misma claridad, coherencia y unicidad, de modo que dicha programación general constituya una *unidad pedagógica para la acción*, estructurada y planificada.

Una vez determinados y fijados todos los elementos anteriores, se puede iniciar la elaboración de la programación general de un área o de una materia. Para ello, se presenta a continuación una propuesta esquemática de los elementos que podría contener dicha programación general, con la pretensión de que sirva de pauta al profesorado para su realización, conscientes de que no se trata de un modelo único ni excluyente. Es conveniente aclarar que, como norma general, cuantos más elementos incorpore una programación general, más completa, estructurada y ajustada a la realidad estará, siempre que

dichos elementos estén adecuadamente relacionados y cohesionados formando la *unidad pedagógica para la acción*, a la que hemos hecho referencia.

El siguiente gráfico muestra de forma esquemática cómo abordar la programación por competencias básicas. En él se presentan conjuntamente, para hacerlo más intuitivo, los dos niveles de concreción curricular a que hemos aludido: la programación general anual de un área o materia, y una unidad didáctica referida a la misma área o materia.



La revisión de una programación general de un área o de una materia deberá realizarse al final de cada curso escolar, para determinar hasta qué punto ha cumplido satisfactoriamente su función, sin necesidad de tener que elaborarla de nuevo en su totalidad. A continuación presentamos un

esquema para elaborar una programación general por competencias de un área de Educación Primaria o de una materia de Educación Secundaria Obligatoria:

ESQUEMA PARA ELABORAR UNA PROGRAMACIÓN GENERAL POR COMPETENCIAS (PRIMARIA O SECUNDARIA)

1. Introducción
2. Objetivos de la etapa
   - 2.1. Objetivos contextualizados
3. Competencias básicas a adquirir. Elementos constitutivos
   - 3.1. Bloques de contenido del área o materia
     - 3.1.1. Criterios de secuenciación de los contenidos
     - 3.1.2. Gradación de los contenidos
   - 3.2. Habilidades
   - 3.3. Actitudes y valores
   - 3.4. Estrategias de aprendizaje
4. Descriptores de cada competencia básica
5. Metodología
   - 5.1. Estrategias metodológicas
   - 5.2. Materiales y recursos didácticos
6. Evaluación
   - 6.1. Características generales
   - 6.2. Criterios de evaluación de la materia
   - 6.3. Evaluación de los descriptores
     - 6.3.1. Criterios de evaluación de los descriptores
     - 6.3.2. Procedimientos de evaluación de los descriptores
     - 6.3.3. Instrumentos de evaluación de los descriptores
     - 6.3.4. Criterios de calificación de los descriptores
   - 6.4. Criterios de adquisición de cada competencia básica
   - 6.5. Criterios de superación del área o materia
   - 6.6. Evaluación de la práctica docente
7. Actividades complementarias y extraescolares relacionadas con el área o materia
   - 7.1. Salidas previstas
   - 7.2. Visitas previstas
   - 7.3. Otras actividades
8. Proyectos de innovación educativa relacionados con el área o materia
   - 8.1. Proyectos interáreas o intermaterias
   - 8.2. Proyectos de investigación
   - 8.3. Proyectos de formación del profesorado
   - 8.4. Otros proyectos

En el caso de la etapa de Educación Primaria, la programación general debería realizarse para cada ciclo de la misma. En este caso, y teniendo en cuenta que, tanto los objetivos como los contenidos y las competencias básicas están diseñados en la normativa para ser conseguidos plenamente al final de la etapa, deberían planificarse todos ellos adecuadamente a lo largo de la misma, de modo que las programaciones de un área a lo largo de cada uno de los tres ciclos de la etapa respondan a criterios de coherencia y

progresividad, aplicando una secuenciación gradual de todos los elementos a programar.

En el caso de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, los objetivos y las competencias básicas de la misma están diseñadas para ser conseguidas plenamente al final de la etapa, aunque los contenidos que aparecen en la normativa son específicos para cada materia y para cada curso de la etapa, circunstancia que habrá de ser tenida en cuenta a la hora de realizar la programación general de cada materia.

La programación general por competencias de un área o de una materia deberá complementarse con la elaboración de Unidades Didácticas, que constituyendo el tercer nivel de concreción curricular, son especialmente importantes en este enfoque formativo. Dichas Unidades Didácticas deberán recoger un elemento esencial: las *actividades*, entendidas como mecanismos de aplicación de los contenidos para facilitar la adquisición de las competencias básicas. No se trata de detallar las actividades concretas a realizar, sino que podrán establecerse las *actividades-tipo* que propone el profesorado para que sean realizadas por el alumnado, con la finalidad de que asimile los contenidos, desarrolle habilidades, actitudes y valores, y ponga en práctica las estrategias de aprendizaje adecuadas, todo ello enfocado a la adquisición de las competencias básicas. Ya sabemos que las Comunidades Autónomas, en el marco de sus competencias educativas, pueden proponer la incorporación de alguna otra competencia básica a las ocho establecidas por la LOE. En ese caso, deberían ser también programadas.

A continuación, y a título de ejemplo, presentamos dos propuestas de programación general por competencias: una para un área de Educación Primaria, y otra para una materia de Educación Secundaria Obligatoria. En la primera de ellas, no se ha incluido el texto de determinados apartados, de forma deliberada (texto de habilidades, actitudes y valores y estrategias de cada descriptor, así como el texto de cada uno de los criterios de evaluación de cada uno de ellos). En la segunda sí se han incorporado los citados textos. Se trata de que cada profesor opte por uno u otro de los modelos.

4.2.2. Propuesta de un modelo para Educación Primaria

A continuación, y a modo de ejemplo, presentamos un modelo de una programación general por competencias del área: *Conocimiento del Medio natural, social y cultural*, correspondiente al **Primer Ciclo de Educación Primaria.** Es necesario hacer constar que se trata de un modelo que solamente pretende servir de ejemplo sobre cómo realizar una programación general por competencias

básicas en Educación Primaria, y que puede no ajustarse a las necesidades de un alumnado concreto. Por ello, es necesario que cada equipo de ciclo, basándose en el modelo que se presenta, elabore su propia programación general del área, teniendo en cuenta lo establecido en su Proyecto Curricular de Etapa, y en las necesidades educativas de sus estudiantes.

1. INTRODUCCIÓN

La noción de medio a que se refiere el área alude no sólo al conjunto de fenómenos que constituyen el escenario de la existencia humana, sino también a la interacción de los seres humanos con ese conjunto de fenómenos. El medio ha de entenderse como el conjunto de elementos, sucesos, factores y procesos diversos que tienen lugar en el entorno de las personas y donde, a su vez, su vida y actuación adquieren significado.

El currículo de esta área ha de atender al desarrollo evolutivo físico, sensorial y psíquico del alumnado, en este caso al pensamiento concreto del niño de seis a ocho años, a su amplia capacidad e interés por aprender al establecer relaciones afectivas con los elementos de su entorno.

El área de Conocimiento del Medio natural, social y cultural engloba distintos ámbitos del saber, respeta la coherencia de cada uno de ellos, atiende a sus procesos específicos de aprendizaje y orienta los distintos saberes hacia un propósito coincidente: contribuir a una mejor comprensión y explicación del conjunto de aspectos y dimensiones que constituyen el entorno humano.

La organización del currículo remite a un planteamiento contextualizado e integrado de las interacciones individuo/sociedad, medio físico/medio social, naturaleza viva/inerte, naturaleza/cultura, en sus dimensiones espacial y temporal, que parte de las experiencias directas o indirectas del alumnado. Es necesario considerar la importancia que adquiere la información que el alumnado de esta etapa recibe a diario procedente de medios audiovisuales y tecnológicos.

Los contenidos de este ciclo se han agrupado en bloques que permiten una identificación de los principales ámbitos que componen el área.

2. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La Educación Primaria contribuirá a desarrollar las capacidades que les permitan:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.

f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

2. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA *(Continuación)*

g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.

h) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.

i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.

k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

2.1. OBJETIVOS CONTEXTUALIZADOS

En este apartado se presentarán los objetivos de la etapa, anteriormente expuestos, convenientemente contextualizados a la realidad de cada centro. Se trata de que cada centro adapte los objetivos a su realidad educativa y priorice el orden para su consecución.

Ejemplos de contextualización:

f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas, *preferentemente el inglés, por estar así establecido por el Consejo Escolar del Centro.*

j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales, *especialmente teatro.*

3. COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

3.1. BLOQUES DE CONTENIDO PARA EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Bloque 1: El entorno y su conservación

1) Orientación de elementos del medio físico en relación con el sol.
2) Percepción y descripción de algunos elementos y fenómenos naturales: la luna, las estrellas y el sol, el día y la noche.
3) Observación de algunos fenómenos atmosféricos y primeras formas de representación.
4) Elementos básicos del medio físico: el aire y el agua. Uso responsable del agua en la vida cotidiana.
5) Observación, exploración e inicio de sencillos trabajos de algún ecosistema concreto, acuático o terrestre.
6) Observación y percepción de algunos elementos naturales y humanos del entorno.

3. COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

3.1. BLOQUES DE CONTENIDO PARA EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Bloque 2: La diversidad de los seres vivos

1) Observación de múltiples formas de vida. Identificación de diferencias entre seres vivos y objetos inertes.
2) Observación directa e indirecta de animales y plantas. Clasificación según elementos observables, identificación y denominación.
3) Asociación de rasgos físicos y pautas de comportamiento de plantas y animales con los entornos en los que viven (camuflaje, cambio de color, grosor del pelaje, etc.).
4) Las relaciones entre los seres humanos, las plantas y los animales.
5) Desarrollo de hábitos de cuidado y respeto a los seres vivos.
6) Comunicación oral de las experiencias realizadas, apoyándose en imágenes y breves textos escritos.

3. COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

3.1. BLOQUES DE CONTENIDO PARA EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Bloque 3: La salud y el desarrollo personal

1) Identificación de las partes del cuerpo humano. Aceptación del propio cuerpo y del de los demás con sus limitaciones y posibilidades.
2) La respiración como función vital. Ejercicios para su correcta realización.
3) Identificación y descripción de alimentos diarios necesarios.
4) Valoración de la higiene personal, el descanso, la buena utilización del tiempo libre y la atención al propio cuerpo.
5) Identificación de emociones y sentimientos propios.
6) Hábitos de prevención de enfermedades y accidentes domésticos.

3. COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

3.1. BLOQUES DE CONTENIDO PARA EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Bloque 4: Personas , culturas y organización social

1) La familia. Relaciones entre sus miembros. Reparto equilibrado de las tareas domésticas y adquisición de responsabilidades.
2) Principales tareas y responsabilidades de los miembros de la comunidad educativa. Valoración de la importancia de la participación de todos.
3) Conciencia de los derechos y deberes de las personas en el grupo. Utilización de las normas básicas del intercambio comunicativo en grupo y respeto a los acuerdos adoptados.
4) Simulación de situaciones y conflictos de convivencia.
5) Acercamiento a las manifestaciones de las culturas presentes en el entorno, como muestra de diversidad y riqueza.
6) Reconocimiento de diferentes profesiones evitando estereotipos sexistas.
7) Formas de organización en el entorno próximo: la escuela y el municipio. Introducción al conocimiento de las responsabilidades y tareas de las instituciones locales.
8) Los desplazamientos y los medios de transporte. Responsabilidad en el cumplimiento de las normas básicas como peatones y usuarios. Importancia de la movilidad en la vida cotidiana.
9) Iniciación a la recogida de datos e información del entorno social próximo y en la lectura de imágenes.

3. COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

3.1. BLOQUES DE CONTENIDO PARA EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Bloque 5: Cambios en el tiempo

1) Utilización de las nociones básicas de tiempo (antes-después, pasado-presente-futuro, duración), unidades de medida (día, semana, mes, año).
2) Iniciación de la reconstrucción de la memoria del pasado próximo a partir de fuentes familiares.
3) Algunos acontecimientos del pasado y del presente y su relación con aspectos históricos cercanos a su experiencia.
4) Utilización de las fuentes orales y de la información proporcionada por objetos y recuerdos familiares para reconstruir el pasado.

3. COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

3.1. BLOQUES DE CONTENIDO PARA EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Bloque 6: Materia y energía

1) La diversidad de materiales. Clasificación según criterios elementales: estado de agregación, textura, color, forma, plasticidad, etc.
2) Observación de los efectos de la aplicación de una fuerza. Fuerzas en la misma dirección. Fuerzas de contacto y a distancia.
3) La percepción del sonido. La transmisión del sonido en diferentes medios. El ruido y la contaminación acústica.
4) Desarrollo de actitudes conscientes, individuales y colectivas frente a determinados problemas medioambientales.
5) Reducción, reutilización y reciclaje de objetos y sustancias.

3. COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

3.1. BLOQUES DE CONTENIDO PARA EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Bloque 7: Objetos, máquinas y tecnologías

1) Identificación de la diversidad de máquinas en el entorno.
2) Montaje y desmontaje de objetos simples.
3) Observación y análisis del funcionamiento de objetos y máquinas. Identificación de elementos que pueden generar riesgo.
4) Uso cuidadoso de materiales, sustancias y herramientas.
5) Adopción de comportamientos asociados a la seguridad personal y al ahorro energético.
6) Identificación de los componentes básicos de un ordenador. Iniciación en su uso. Cuidado de los recursos informáticos.

3. COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

3.1. BLOQUES DE CONTENIDO PARA EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

3.1.1. CRITERIOS DE SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos se desarrollarán a lo largo de los dos cursos que dura el primer ciclo de Educación Primaria por el orden establecido por el profesorado en la presente programación, ya que de este modo:

- Se ofrece una progresión adecuada de los mismos.
- Se favorece la asimilación y comprensión por parte de los alumnos.

3. COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

3.1. BLOQUES DE CONTENIDO PARA EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

3.1.2. GRADACIÓN DE LOS CONTENIDOS

- Los contenidos presentados se consideran los básicos para ser adquiridos por la mayoría de los alumnos.
- Se contempla la posibilidad de ofrecer contenidos de profundización o de ampliación, en la medida en que sean necesarios para determinados alumnos. Dichos contenidos estarían referidos a cada uno de los siete bloques presentados, ampliando contenidos de cada uno de los bloques por el mismo orden establecido con anterioridad.

3. COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

3.2. Habilidades

1	Precisión en el uso de términos
2	Comprensión de las expresiones de otros
3	Utilización de conceptos matemáticos básicos aplicados al Conocimiento del Medio natural, social y cultural
4	Resolución de problemas sencillos
5	Búsqueda de datos básicos e información
6	Expresión de datos e ideas de forma sencilla
7	Relaciones de influencia
8	Relaciones de complementariedad
9	Desarrollo del espíritu creativo
10	Manejo de elementos sencillos

3. COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

3.3. Actitudes y valores

1	Respeto al medio natural
2	Conocimiento de algunos problemas del medio natural
3	Relaciones entre hábitos y formas de vida y salud
4	Tendencia hacia un desarrollo sostenible
5	Espíritu crítico
6	Participación democrática y activa
7	Cooperación grupal
8	Conocimiento de algunos problemas sociales
9	Solidaridad y participación
10	Colaboración y ayuda

3. COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

3.4. Estrategias de aprendizaje

1	Búsqueda de información
2	Expresión de datos e ideas
3	Comprensión y asimilación
4	Inicio en la realización de mecanismos deductivos
5	Comparación de elementos
6	Elaboración de trabajos sencillos
7	Elaboración de propuestas sencillas
8	Participación en grupos de trabajo
9	Idear nuevas estrategias
10	Complementar conocimientos

4. DESCRIPTORES DE CADA COMPETENCIA				
COMPETENCIA 1: COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA				
N.º	CONTENIDOS N.º	HABILIDADES N.º	ACTITUDES Y VALORES N.º	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE N.º
1	2.6	3	5	9
2	3.1			8
3	3.3	2	4	4
4	3.5			5
5	5.1	5	7	6
6				1
7	5.4	4	8	2
8				3
9	7.6	1	1	7
10				10

4. DESCRIPTORES DE CADA COMPETENCIA				
COMPETENCIA 2: COMPETENCIA MATEMÁTICA				
N.º	CONTENIDOS N.º	HABILIDADES N.º	ACTITUDES Y VALORES N.º	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE N.º
1	1.4	7	8	6
2				1
3	4.9	9	1	2
4			5	3
5	2.6	6	9	7
6				10
7	6.5	10	10	7
8			1	4
9	7.3	1	2	1
10			4	3

4. DESCRIPTORES DE CADA COMPETENCIA				
COMPETENCIA 3: COMPETENCIA MATEMÁTICA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO				
N.º	CONTENIDOS N.º	HABILIDADES N.º	ACTITUDES Y VALORES N.º	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE N.º
1	1.2	8	6	2
2	1.3			3
3	3.4	6	7	7
4	4.4		1	10
5	4.5	1	5	7
6	5.2			4
7	6.4	5	3	6
8			2	8
9	7.5	3	9	2
10				1

4. DESCRIPTORES DE CADA COMPETENCIA				
COMPETENCIA 4: TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL				
N.º	CONTENIDOS N.º	HABILIDADES N.º	ACTITUDES Y VALORES N.º	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE N.º
1	1.1	4	2	6
2			10	2
3	2.2	2	9	7
4			6	4
5	2.3	8	4	6
6			5	8
7	3.6	1	1	2
8			3	1
9		10	8	5
10	7.2		7	10

4. DESCRIPTORES DE CADA COMPETENCIA				
COMPETENCIA 5: COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA				
N.º	CONTENIDOS N.º	HABILIDADES N.º	ACTITUDES Y VALORES N.º	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE N.º
1	1.6	2	6	6
2				8
3	2.1	4	3	2
4				1
5	3.2	5		5
6				10
7	4.3	9	4	7
8			1	5
9	6.1	7	7	2
10				1

4. DESCRIPTORES DE CADA COMPETENCIA				
COMPETENCIA 6: COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA				
N.º	CONTENIDOS N.º	HABILIDADES N.º	ACTITUDES Y VALORES N.º	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE N.º
1	4.8	2	1	6
2			9	8
3		1	7	2
4			2	1
5	4.7	3	5	5
6			4	6
7	7.1	5	8	5
8				4
9		6	1	7
10	7.4			8

4. DESCRIPTORES DE CADA COMPETENCIA				
COMPETENCIA 7: COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER				
N.º	CONTENIDOS N.º	HABILIDADES N.º	ACTITUDES Y VALORES N.º	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE N.º
1	1.5	4	7	7
2	2.4			4
3	4.1	9	1	6
4	2.4		8	5
5	6.3	8	9	4
6			3	7
7	7.5	1	4	8
8			5	5
9	7.6	5	2	8
10			1	9

4. DESCRIPTORES DE CADA COMPETENCIA				
COMPETENCIA 8: AUTOMOMÍA E INICIATIVA PERSONAL				
N.º	CONTENIDOS N.º	HABILIDADES N.º	ACTITUDES Y VALORES N.º	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE N.º
1	2.5	6	4	6
2		8		5
3	4.8	9	1	4
4		3	3	7
5	5.3	4	2	8
6		5	9	3
7	6.2	2	8	5
8	6.5	1	7	2
9	7.3	10	5	1
10	7.4	7	6	9

5. METODOLOGÍA

5.1. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

La metodología a utilizar estará fundamentada en los siguientes criterios:

- Favorecerá la comprensión de conceptos.
- Propiciará la creatividad del alumnado en su proceso de aprendizaje.
- Será innovadora y favorecerá la comparación.
- Facilitará la ampliación curricular y el aporte de nuevos conocimientos, si fuese necesario.
- Promoverá estrategias de aprendizaje acordes con los contenidos.
- Utilizará mecanismos de deducción.
- Iniciará a los alumnos en la utilización de las TIC.
- Permitirá aportar elementos nuevos.
- Promoverá la elaboración de trabajos personales y en equipo.
- Fomentará el desarrollo y utilización de habilidades, actitudes, valores y estrategias de aprendizaje.

5. METODOLOGÍA

5.2. MATERIALES Y RECURSOSO DIDÁCTICOS

Los materiales y recursos didácticos a utilizar serán los que en cada momento aconseje la naturaleza de los contenidos a tratar. No obstante, con carácter general, se proponen los siguientes:

- Fotocopias variadas.
- Artículos de prensa.
- Láminas.
- Minerales.
- Animales.
- Hojas de datos.
- Calculadora.
- Gráficas.
- Material de laboratorio.
- Esquemas explicativos.
- Internet.
- Correo electrónico.
- Cañón de proyección.
- Programas informáticos.
- Planisferios.
- Visitas a instalaciones....

6. EVALUACIÓN

6.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES

La evaluación supondrá un seguimiento sistemático que permita observar y valorar la evolución del alumno a lo largo del curso. La evaluación estará enfocada a la evaluación del grado de adquisición de las competencias básicas, por lo que las modalidades de evaluación a poner en práctica serán:

- Inicial, al inicio del curso, de carácter diagnóstico.
- *Formativa*, a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, que tendrá un carácter orientador.
- *Sumativa*, al final de cada periodo establecido.

6. EVALUACIÓN (*Continuación*)

6.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES

En todo momento la evaluación a realizar tendrá en cuenta los logros conseguidos por cada alumno en relación con la adquisición de las competencias básicas, por lo que tendrá un carácter:

- *Criterial*, enfrentando al alumno con sus propias posibilidades de aprendizaje y de adquisición de las competencias básicas.
- *Cualitativo*, más que cuantitativo.
- *Personalizado*, valorando el proceso de cada alumno en particular.

6. EVALUACIÓN

6.2. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA MATERIA

1	Poner ejemplos de elementos y recursos fundamentales del medio físico (sol, agua, aire) y su relación con la vida de las personas, tomando conciencia de la necesidad de su uso responsable.	Este criterio de evaluación pretende conocer la capacidad para observar, describir y explicar algunos elementos del medio físico así como de los recursos vitales para los seres vivos (aire, agua, tierra). Se apreciará también su capacidad para valorar la importancia de la adopción de medidas de protección del medio por parte de todas las personas y de los organismos locales.
2	Reconocer y clasificar con criterios elementales los animales y plantas más relevantes de su entorno, así como algunas otras especies conocidas por la información obtenida a través de diversos medios.	Este criterio trata de evaluar la capacidad para establecer criterios elementales de clasificación (tamaño, color, forma de desplazarse) e identificar animales y plantas por su pertenencia a alguno de los grupos establecidos. La utilización de diversas fuentes, sobre todo las obtenidas a partir de medios tecnológicos, deberá ser muy dirigida por el docente pero requerirá que el niño o la niña sea capaz de integrar la información para su clasificación, independientemente de la fuente utilizada.
3	Poner ejemplos asociados a la higiene, la alimentación equilibrada, el ejercicio físico y el descanso como formas de mantener la salud, el bienestar y el buen funcionamiento del cuerpo.	Con este criterio se trata de comprobar que conocen y valoran la relación entre el bienestar y la práctica de determinados hábitos: alimentación variada (identificando alimentos como frutas y verduras o cereales), higiene personal, ejercicio físico regulado sin excesos o descanso diario de ocho a nueve horas.
4	Reconocer, identificar y poner ejemplos sencillos sobre las principales profesiones y responsabilidades que desempeñan las personas del entorno.	A través de este criterio se trata de evaluar el grado de conocimiento sobre los trabajos de las personas del entorno, también se observará si valora positivamente la importancia de las diferentes profesiones, su contribución social, la responsabilidad que todas ellas requieren, evitando estereotipos sexistas.
5	Reconocer algunas manifestaciones culturales presentes en el ámbito escolar, local y autonómico, valorando su diversidad y riqueza.	Este criterio trata de evaluar el conocimiento de las principales manifestaciones culturales de la propia localidad y del ámbito autonómico, así como la percepción del valor cultural de la diversidad, el interés y el respeto ante la presencia de otras lenguas y otras realidades culturales presentes en el medio escolar.

6. EVALUACIÓN		
6.2. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA MATERIA (*Continuación*)		
6	Identificar los medios de transporte más comunes en el entorno y conocer las normas básicas como peatones y usuarios de los medios de locomoción.	Este criterio permitirá evaluar el grado de conocimiento sobre medios de transporte que se utilizan en el entorno próximo, así como la valoración que hacen de su utilidad. También se evaluará si conocen y respetan las normas básicas como peatones y usuarios (semáforos, mirar antes de cruzar o abrocharse el cinturón de seguridad).
7	Ordenar temporalmente algunos hechos relevantes de la vida familiar o del entorno próximo.	Por medio de este criterio se pretende medir la capacidad para describir aspectos característicos de la vida familiar, utilizando métodos sencillos de observación y nociones y unidades de medida temporales básicas.
8	Identificar diferencias en las propiedades elementales de los materiales, relacionando algunas de ellas con sus usos, y reconocer efectos visibles de las fuerzas sobre los objetos.	Este criterio evalúa si son capaces de identificar propiedades físicas observables como olor, sabor, textura, peso/masa, color, dureza, estado o capacidad de disolución en agua, así como de explicar con ejemplos concretos y familiares la relación entre las características de algunos materiales y los usos a los que se destinan. También se valorará si captan intuitivamente la idea de fuerzas en relación con el movimiento. Deberán poner ejemplos de qué ocurre cuando se aplican fuerzas de la misma dirección y cuando se trata de fuerzas en contacto o a distancia.
9	Montar y desmontar objetos y aparatos simples y describir su funcionamiento y la forma de utilizarlos con precaución.	Este criterio evalúa si han desarrollado habilidades manuales para montar y desmontar máquinas y objetos simples (balanza, bicicleta, tijeras…), explicar cómo funcionan, para qué sirve cada parte y qué medidas de seguridad se deben tomar para no correr riesgos tanto en el uso como en el montaje y desmontaje.
10	Realizar preguntas adecuadas para obtener información de una observación, utilizar algunos instrumentos y hacer registros claros.	Este criterio trata de evaluar la competencia para enfrentarse a una observación planteándose, previamente y durante la misma, interrogantes que le permitan obtener información relevante. Se valorará también el uso de algunos instrumentos, como la lupa, y la realización de textos escritos básicos a partir de modelos.

6. EVALUACIÓN	
6.3. EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES	
6.3.1 CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES DE LA COMPETENCIA 1: COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LIGÜÍSTICA	
DESCRIPTOR N.º	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1	2
2	2
3	8
4	4
5	5
6	6
7	5
8	9
9	2
10	3

6. EVALUACIÓN	
6.3. EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES	
6.3.1 CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES DE LA COMPETENCIA 2: COMPETENCIA MATEMÁTICA	
DESCRIPTOR N.º	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1	3
2	4
3	5
4	10
5	8
6	9
7	5
8	4
9	3
10	4

6. EVALUACIÓN	
6.3. EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES	
6.3.1 CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES DE LA COMPETENCIA 3: COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO	
DESCRIPTOR N.º	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1	6
2	7
3	9
4	3
5	4
6	5
7	1
8	7
9	8
10	4

6. EVALUACIÓN	
6.3. EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES	
6.3.1 CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES DE LA COMPETENCIA 4: TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL	
DESCRIPTOR N.º	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1	7
2	8
3	5
4	6
5	9
6	2
7	1
8	4
9	3
10	8

6. EVALUACIÓN	
6.3. EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES	
6.3.1 CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES DE LA COMPETENCIA 5: COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA	
DESCRIPTOR N.º	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1	2
2	5
3	6
4	9
5	7
6	2
7	6
8	10
9	2
10	6

6. EVALUACIÓN	
6.3. EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES	
6.3.1 CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES DE LA COMPETENCIA 6: COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA	
DESCRIPTOR N.º	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1	7
2	5
3	9
4	2
5	4
6	1
7	10
8	7
9	9
10	8

6. EVALUACIÓN	
6.3. EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES	
6.3.1 CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES DE LA COMPETENCIA 7: COMPETENCIA PARA APRENDER A PRENDER	
DESCRIPTOR N.º	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1	4
2	7
3	2
4	8
5	6
6	10
7	5
8	7
9	3
10	1

6. EVALUACIÓN	
6.3. EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES	
6.3.1 CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES DE LA COMPETENCIA 8: AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL	
DESCRIPTOR N.º	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1	8
2	9
3	4
4	1
5	2
6	6
7	4
8	8
9	5
10	3

6. EVALUACIÓN

6.3. EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES

6.3.2. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES

Para evaluar cada uno de los descriptores se llevará a cabo:

- Una evaluación inicial, de carácter diagnóstico.
- Una evaluación formativa, de carácter orientador.
- Una evaluación sumativa, al final de cada periodo establecido.

6. EVALUACIÓN

6.3. EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES

6.3.3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES

Para evaluar los descriptores de cada competencia básica, podrán utilizarse todos los materiales y recursos didácticos utilizados por el profesor, que le proporcionen información sobre el proceso de adquisición de competencias básicas por parte del alumno. Y además, podrán utilizarse:

- Ejercicios de comprobación.
- Pruebas de identificación.
- Las producciones de los alumnos.
- Aplicaciones prácticas realizadas.
- Los cuadernos de los alumnos.
- Los resultados de las actividades realizadas.
- Escalas de observación.
- Producción del grupo/s en el que participa.
- Registros de conducta.

6. EVALUACIÓN

6.3. EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES

6.3.4. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DE LOS DESCRIPTORES

Cada descriptor será evaluado en toda su amplitud, evaluando en cada uno:

- Los contenidos que lo integran.
- Las habilidades desarrolladas.
- Las actitudes y valores mostrados.
- Las estrategias de aprendizaje adquiridas y practicadas.

El resultado de la evaluación de cada descriptor se integrará en una calificación de carácter globalizado de todos los elementos que lo conforman. El resultado de dicha valoración se expresará en los términos de:

- Descriptor superado en su totalidad (1).
- Descriptor no superado (0).
- Descriptor parcialmente superado (el tanto por ciento que corresponda), pudiéndose considerar como suficientemente superado cuando ese porcentaje sea igual o superior al 50 por ciento.

6. EVALUACIÓN

6.4. CRITERIOS DE ADQUISICIÓN DE CADA COMPETENCIA BÁSICA

Al final de cada periodo establecido se adoptará la decisión sobre el grado de adquisición de cada competencia básica, hasta ese momento. Se considerará suficientemente adquirida una competencia básica, cuando el alumno haya superado suficientemente un mínimo de cinco descriptores, estableciéndose la siguiente escala:

- Competencia básica suficientemente adquirida: un mínimo de cinco descriptores superados.
- Competencia básica bien adquirida: un mínimo de seis descriptores superados.
- Competencia básica adquirida de forma notable: un mínimo de siete descriptores superados.
- Competencia básica adquirida de forma sobresaliente: un mínimo de nueve descriptores superados.
- Competencia básica plenamente adquirida: los diez descriptores superados.

6. EVALUACIÓN

6.5. EVALUACIÓN DE SUPERACIÓN DEL ÁREA

Se considerará superada el área cuando se den, al menos, alguna de estas situaciones de aprendizaje.

- Cuando el alumno haya adquirido suficientemente, al menos, cuatro competencias básicas.
- Cuando el alumno haya adquirido de forma notable, al menos, tres competencias básicas.

6. EVALUACIÓN

6.6. EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

La evaluación de la práctica docente del profesorado del ciclo la realizará cada profesor del mismo al final del curso académico, mediante un proceso de autoevaluación. Para ello, el equipo directivo del centro proporcionará al profesorado del ciclo los materiales e instrumentos necesarios. Las conclusiones obtenidas después de la evaluación de la práctica docente del profesorado del ciclo serán tenidas en cuenta al elaborar la programación general del área para el curso siguiente.

7. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES RELACIONADAS CON EL ÁREA

7.1. SALIDAS PREVISTAS

Las salidas previstas, en relación con el área son las siguientes:

- ✓ Salida a…….
- ✓ Salida a…….
- ✓ Salida a…….
- ✓ ….

7. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES RELACIONADAS CON EL ÁREA
7.2. VISITAS PREVISTAS
Las visitas previstas, en relación con el área son las siguientes: ✓ Visita a……. ✓ Visita a……. ✓ Visita a……. ✓ ….

7. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES RELACIONADAS CON EL ÁREA
7.3. OTRAS ACTIVIDADES
Las que procedan.

8. PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA RELACIONADOS CON EL ÁREA
8.1. PROYECTOS INTER-ÁREAS
Las que procedan.

8. PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA RELACIONADOS CON EL ÁREA
8.2. PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
Las que procedan.

8. PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA RELACIONADOS CON EL ÁREA
8.3. PROYECTOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
Las que procedan.

8. PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA RELACIONADOS CON EL ÁREA
8.4. OTROS PROYECTOS
Las que procedan.

4.2.3 Propuesta de un modelo para Educación Secundaria Obligatoria

A continuación, y a modo de ejemplo, presentamos un modelo de una programación general por competencias de la materia **Ciencias de la Naturaleza**, **de Primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.** Es necesario hacer constar que se trata de un modelo que solamente pretende servir de ejemplo sobre cómo realizar una programación general por competencias en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en una materia concreta, y que por ello puede no ajustarse a las necesidades de un alumnado concreto. Por ello, es necesario que cada departamento, basándose en el modelo que se presenta, elabore su propia programación general de la materia, teniendo en cuenta lo establecido en su Proyecto Curricular de Etapa, y en las necesidades educativas de sus estudiantes.

1. INTRODUCCIÓN

Las Ciencias de la Naturaleza constituyen la sistematización y formalización del conocimiento sobre el mundo natural, a través de la construcción de conceptos y la búsqueda de relaciones entre ellos, de forma que permite generar modelos que ayudan a comprenderlo mejor, predecir el comportamiento de los fenómenos naturales y actuar sobre ellos, en caso necesario, para mejorar las condiciones de vida.

El desarrollo científico ha dado lugar a apasionantes conocimientos que han ampliado la visión de nosotros mismos y del universo, así como de su pasado y evolución, e incluso de su posible futuro. Por todo ello, los conocimientos científicos se integran hoy en el saber humanístico que debe formar parte de la cultura básica de todos para una adecuada inserción en la sociedad, con la capacidad de disfrutar solidariamente de los logros de la humanidad y de participar en la toma de decisiones fundamentadas en torno a los problemas locales y globales a los que se ha de hacer frente.

La Educación Secundaria Obligatoria ha de facilitar a todas las personas una alfabetización científica que haga posible la familiarización con la naturaleza y las ideas básicas de la ciencia y que ayude a la comprensión de los problemas a cuya solución puede contribuir el desarrollo tecnocientífico, facilitando actitudes responsables dirigidas a sentar las bases de un desarrollo sostenible. Y debe hacer posible, además, valorar e incorporar en forma de conocimiento válido el resultado de la experiencia y la información sobre la naturaleza que se recibe a lo largo de la vida.

El estudio de la Tierra en el Universo configura el primer curso. Tras comenzar con una visión general del Universo, se sitúa en él a la Tierra como planeta y se estudian las características de la materia que la constituye para seguir con la introducción al conocimiento de la geosfera e iniciar el estudio de la diversidad de los seres vivos que en ella habitan.

2. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como el rechazo a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los comportamientos sexistas, y resolver pacíficamente los conflictos.

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías y especialmente las de la información y la comunicación.

f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, y conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

2. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (*Continuación*)

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la Educación Física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

2.1. OBJETIVOS CONTEXTUALIZADOS

En este apartado se presentarán los objetivos de la etapa, anteriormente expuestos, convenientemente contextualizados a la realidad de cada centro. Se trata de que cada centro adapte los objetivos a su realidad educativa, y priorice el orden para su consecución.

Ejemplos de contextualización:

i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada, *preferentemente en alemán, por estar así establecido por el Consejo Escolar del Centro.*

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural, *especialmente en lo relativo al folklore y a los cantes de la zona.*

3. COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

3.1. BLOQUES DE CONTENIDO PARA 1º DE ESO

Bloque 1: Contenidos comunes

1) Familiarización con las características básicas del trabajo científico, por medio de: planteamiento de problemas, discusión de su interés, formulación de conjeturas, experimentación, etc., para comprender mejor los fenómenos naturales y resolver los problemas que su estudio plantea.
2) Utilización de los medios de comunicación y las tecnologías de la información para seleccionar información sobre el medio natural.
3) Interpretación de datos e informaciones sobre la naturaleza y utilización de dicha información para conocerla. Reconocimiento del papel del conocimiento científico en el desarrollo tecnológico y en la vida de las personas.
4) Utilización cuidadosa de los materiales e instrumentos básicos de un laboratorio y respeto por las normas de seguridad en el mismo.

3. COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

3.1. BLOQUES DE CONTENIDO PARA 1º DE ESO

Bloque 2: La Tierra en el Universo

1) El Universo y el Sistema Solar.
2) El Universo, estrellas y galaxias, Vía Láctea, Sistema Solar.
3) La Tierra como planeta. Los fenómenos naturales relacionados con el movimiento de los astros: estaciones, día y noche, eclipses.
4) Utilización de técnicas de orientación.
5) Observación del cielo diurno y nocturno.
6) El lugar de la Tierra en el Universo: el paso del geocentrismo al heliocentrismo como primera y gran revolución científica.
7) La materia en el Universo.
8) Propiedades generales de la materia.
9) Estados en los que se presenta la materia en el universo y sus características.
10) Cambios de estado.
11) Reconocimiento de situaciones y realización de experiencias sencillas en las que se manifiesten las propiedades generales de sólidos, líquidos y gases.
12) Identificación de mezclas y sustancias.
13) Ejemplos de materiales de interés y su utilización en la vida cotidiana.
14) Utilización de técnicas de separación de sustancias.
15) Un Universo formado por los mismos elementos.

3. COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

3.1. BLOQUES DE CONTENIDO PARA 1º DE ESO

Bloque 3: Materiales terrestres

1) La atmósfera.
2) Caracterización de la composición y propiedades de la atmósfera.
3) Importancia del debate que llevó a establecer su existencia contra las apariencias y la creencia en el «horror al vacío».
4) Fenómenos atmosféricos. Variables que condicionan el tiempo atmosférico.
5) Distinción entre tiempo y clima.
6) Manejo de instrumentos para medir la temperatura, la presión, la velocidad y la humedad del aire.
7) Reconocimiento del papel protector de la atmósfera, de la importancia del aire para los seres vivos y para la salud humana, y de la necesidad de contribuir a su cuidado.
8) La hidrosfera.
9) La importancia del agua en el clima, en la configuración del paisaje y en los seres vivos.
10) Estudio experimental de las propiedades del agua.
11) El agua en la Tierra en sus formas líquida, sólida y gaseosa.
12) El ciclo del agua en la Tierra y su relación con el Sol como fuente de energía.
13) Reservas de agua dulce en la Tierra: importancia de su conservación.
14) La contaminación, depuración y cuidado del agua.
15) Agua y salud.
16) La geosfera.
17) Diversidad de rocas y minerales y características que permiten identificarlos.
18) Importancia y utilidad de los minerales.
19) Observación y descripción de las rocas más frecuentes.
20) Utilización de claves sencillas para identificar minerales y rocas.
21) Importancia y utilidad de las rocas.
22) Explotación de minerales y rocas.
23) Introducción a la estructura interna de la Tierra.

3. COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

3.1. BLOQUES DE CONTENIDO PARA 1.º DE ESO

Bloque 4: Los seres vivos y su diversidad

1) Factores que hacen posible la vida en la Tierra.
2) Características de los seres vivos.
3) Interpretación de sus funciones vitales.
4) El descubrimiento de la célula.
5) Introducción al estudio de la biodiversidad.
6) La clasificación de los seres vivos: los cinco reinos (moneras, protoctistas, hongos, plantas, animales).
7) Utilización de claves sencillas de identificación de seres vivos.
8) Los fósiles y la historia de la vida.
9) Utilización de la lupa y el microscopio óptico para la observación y descripción de organismos unicelulares, plantas y animales.
10) Valoración de la importancia de mantener la diversidad de los seres vivos.
11) Análisis de los problemas asociados a su pérdida.

3. COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

3.1. BLOQUES DE CONTENIDO PARA 1.º DE LA ESO

3.1.1. CRITERIOS DE SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos se desarrollarán por el orden presentado en el punto anterior, ya que esta secuenciación:

- Ofrece una progresión adecuada de los mismos.
- Favorece la asimilación y comprensión por parte de los alumnos.
- Facilita la comprensión del ser humano como componente del universo

3. COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

3.1. BLOQUES DE CONTENIDO PARA 1.º DE LA ESO

3.1.2. GRADACIÓN DE LOS CONTENIDOS

- Los contenidos presentados se consideran los básicos para ser adquiridos por la mayoría de los alumnos.
- Se contempla la posibilidad de ofrecer contenidos de profundización o de ampliación, en la medida en que sean necesarios para determinados alumnos. Dichos contenidos estarían referidos a cada uno de los cuatro bloques presentados, ampliando contenidos de cada uno de los bloques por el mismo orden establecido con anterioridad.

3. COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

3.2. HABILIDADES

1	Precisión en el uso de términos que concatenan las ideas
2	Comprensión de las expresiones de otros
3	Manejo del lenguaje matemático aplicado a las Ciencias de la Naturaleza
4	Uso de las herramientas matemáticas
5	Resolución de problemas
6	Búsqueda, recogida, selección, procesamiento de la información

3. COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS (*Continuación*)	
3.2. HABILIDADES	
7	Presentación de la información como esquema, mapa conceptual, gráfica o texto
8	Expresión de datos e ideas
9	Establecimiento de relaciones cuantitativas
10	Relaciones de causalidad
11	Relaciones de influencia
12	Análisis de sistemas complejos
13	Familiarización con el trabajo científico
14	Evolución de la sociedad en épocas pasadas
15	Interregulación de los procesos mentales
16	Desarrollo del carácter tentativo y creativo
17	Integración del conocimiento

3. COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	
3.3. ACTITUDES Y VALORES	
1	Análisis de causas y sus consecuencias
2	Visión actualizada de la actividad científica
3	Conocimiento de los grandes problemas de la humanidad
4	Tendencia a generar conocimiento
5	Relaciones entre hábitos y formas de vida y salud
6	Sensibilidad social ante las implicaciones del desarrollo tecnocientífico
7	Tendencia hacia un desarrollo sostenible
8	Búsqueda de coherencia global
9	Incentivación de la propia experiencia
10	Espíritu crítico
11	Transferencia del pensamiento hipotético
12	Participación democrática y activa
13	Toma fundamentada de decisiones

3. COMPETENCIAS BÁSICAS A ADQUIRIR. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	
3.4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	
1	Estudio y análisis de contenidos
2	Reflexión y comprensión
3	Realización de mecanismos inductivos
4	Realización de mecanismos deductivos
5	Comparación de elementos
6	Aporte de datos complementarios
7	Elaboración de trabajos
8	Elaboración de propuestas
9	Inferir datos
10	Innovar y actualizar contenidos
11	Promover la participación de compañeros
12	Idear nuevas estrategias

4. DESCRIPTORES DE CADA COMPETENCIA				
COMPETENCIA 1: COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA				
N.º	CONTENIDOS N.º	Habilidades N.º	ACTITUDES Y VALORES N.º	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE N.º
1	1.2. Utilización de los medios de comunicación y las tecnologías de la información para seleccionar información sobre el medio natural.	1. Precisión en el uso de términos que concatenan las ideas.	3. Conocimiento de los grandes problemas de la humanidad.	2. Reflexión y comprensión.
2	1.3. Interpretación de datos e informaciones sobre la naturaleza y utilización de dicha información para conocerla. Reconocimiento del papel del conocimiento científico en el desarrollo tecnológico y en la vida de las personas.			
3	2.5. Observación del cielo diurno y nocturno.			3. Realización de mecanismos deductivos.
4	3.6. Manejo de instrumentos para medir la temperatura, la presión, la velocidad y la humedad del aire.	2. Comprensión de las expresiones de otros.	10. Espíritu crítico.	
5	3.13. Reservas de agua dulce en la Tierra: importancia de su conservación.			4. Realización de mecanismos deductivos.
6	3.14. La contaminación, depuración y cuidado del agua.			
7	4.5. Introducción al estudio de la biodiversidad.	6. Búsqueda, recogida, selección, procesamiento de la información.		6. Aporte de datos complementarios.
8	4.6. La clasificación de los seres vivos: los cinco reinos (moneras, protoctistas, hongos, plantas, animales).		12. Participación democrática y activa.	
9	4.7. Utilización de claves sencillas de identificación de seres vivos.			7. Elaboración de trabajos.
10	4.10. Valoración de laimportancia de mantener la diversidad de los seres vivos.			

4. DESCRIPTORES DE CADA COMPETENCIA				
COMPETENCIA 2: COMPETENCIA MATEMATICA				
N.º	CONTENIDOS N.º	HABILIDADES N.º	ACTITUDES Y VALORES N.º	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE N.º
1	1.3. Interpretación de datos e informaciones sobre la naturaleza y utilización de dicha información para conocerla. Reconocimiento del papel del conocimiento científico en el desarrollo tecnológico y en la vida de las personas.	3. Manejo del lenguaje matemático aplicado a las Ciencias de la Naturaleza.	1. Análisis de causas y sus consecuencias.	1. Estudio y análisis de contenidos.
2	2.11. Reconocimiento de situaciones y realización de experiencias sencillas en las que se manifiesten las propiedades generales de sólidos, líquidos y gases.			
3	2.12. Identificación de mezclas y sustancias.			3. Realización de mecanismos deductivos.
4	2.14. Utilización de técnicas de separación de sustancias.	4. Uso de las herramientas matemáticas.	2. Visión actualizada de la actividad científica.	
5	3.10. Estudio experimental de las propiedades del agua.			
6	3.19. Observación y descripción de las rocas más frecuentes.			4. Realización de mecanismos deductivos.
7	3.20. Utilización de claves sencillas para identificar minerales y rocas agua.			
8	4.5. Introducción al estudio de la biodiversidad.	5. Resolución de problemas.	11. Transferencia del pensamiento hipotético	
9	4.9. Utilización de la lupa y el microscopio óptico para la observación y descripción de organismos unicelulares, plantas y animales.			9. Inferir datos.
10	4.11. Análisis de los problemas asociados a su pérdida.			

<table>
<tr><th colspan="5">4. DESCRIPTORES DE CADA COMPETENCIA</th></tr>
<tr><td colspan="5">COMPETENCIA 3: COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO</td></tr>
<tr><th>N.º</th><th>CONTENIDOS N.º</th><th>Habilidades N.º</th><th>ACTITUDES Y VALORES N.º</th><th>ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE N.º</th></tr>
<tr><td>1</td><td rowspan="2">Bloque 1</td><td rowspan="2">9. Establecimiento de relaciones cuantitativas.</td><td rowspan="3">3. De los grandes problemas de la humanidad.</td><td>1. Estudio y análisis de contenidos.</td></tr>
<tr><td>2</td><td rowspan="2">2. Reflexión y compresión.</td></tr>
<tr><td>3</td><td rowspan="2">Bloque 2</td><td rowspan="3">13. Familiarización con el trabajo científico.</td></tr>
<tr><td>4</td><td>4. Tendencia a generar conocimiento.</td></tr>
<tr><td>5</td><td rowspan="3">Bloque 3</td><td rowspan="2">5. comparación de elementos.</td></tr>
<tr><td>6</td><td rowspan="2">17. Integración del conocimiento.</td></tr>
<tr><td>7</td><td>7. Tendencia hacia un desarrollo sostenible.</td></tr>
<tr><td>8</td><td rowspan="3">Bloque 4</td><td rowspan="3">7. Elaboración de trabajo.</td></tr>
<tr><td>9</td><td></td></tr>
<tr><td>10</td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

4. DESCRIPTORES DE CADA COMPETENCIA

COMPETENCIA 4: TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL

N.º	CONTENIDOS N.º	Habilidades N.º	ACTITUDES Y VALORES N.º	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE N.º
1	1.2. Utilización de los medios de comunicación y las tecnologías de la información para seleccionar información sobre el medio natural.	6. Búsqueda, recogida selección, procesamiento de la información	2. Visión actualizada de la actividad científica.	6. Aporte de datos complementarios.
2	1.3. Interpretación de datos e informaciones sobre la naturaleza y utilización de dicha información para conocerla. Reconocimiento del papel del conocimiento científico en el desarrollo tecnológico y en la vida de las personas.			
3	2.4. Utilización de técnicas de orientación.		5. Relaciones entre hábitos y formas de vida y salud.	8. Elaboración de propuestas.
4	2.5. Observación del cielo diurno y nocturno.	7. Presentación de la información como esquema, mapa conceptual, gráfica o texto.		
5	3.6. Manejo de instrumentos para medir la temperatura, la presión, la velocidad y la humedad del aire.			
6	3.20. Utilización de claves sencillas para identificar minerales y rocas.		6. Sensibilidad social ante las implicaciones del desarrollo tecnocientífico.	Inferir datos.
7	4.6. La clasificación de los seres vivos: los cinco reinos (moneras, protoctistas, hongos, plantas, animales).			
8	4.7 Utilización de claves sencillas de identificación de seres vivos.	8. Expresión de datos e ideas.		
9	4.9. Utilización de la lupa y el microscopio óptico para la observación y descripción de organismos unicelulares, plantas y animales.			12. Idear nuevas estrategias.
10	4.11. Análisis de los problemas asociados a su pérdida.			

4. DESCRIPTORES DE CADA COMPETENCIA				
COMPETENCIA 5: COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA				
N.º	CONTENIDOS N.º	Habilidades N.º	ACTITUDES Y VALORES N.º	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE N.º
1	1.1. Familiarización con las características básicas del trabajo científico, por medio de: planteamiento de problemas, discusión de su interés, formulación de conjeturas, experimentación, etc., para comprender mejor los fenómenos naturales y resolver los problemas que su estudio plantea.	11. Relaciones de infancia.	3. Conocimiento de los grandes problemas de la humanidad.	7. Elaboración de trabajos.
2	1.2. Utilización de los medios de comunicación y las tecnologías de la información para seleccionar información sobre el medio natural.			
3	1.3. Interpretación de datos e informaciones sobre la naturaleza y utilización de dicha información para conocerla. Reconocimiento del papel del conocimiento científico en el desarrollo tecnológico y en la vida de las personas.			
4	2.6. El lugar de la Tierra en el Universo: el paso del geocentrismo al heliocentrismo como primera y gran revolución científica.	14. Evaluación de la sociedad en épocas pasadas.	7. Tendencia hacia un desarrollo sostenible.	8. Elaboración de propuestas.
5	2.11. Reconocimiento de situaciones y realización de experiencias sencillas en las que se manifiesten las propiedades generales de sólidos, líquidos y gases.			
6	2.12. Identificación de mezclas y sustancias.			9. Inferir datos.
7	2.15. Un Universo formado por los mismos elementos.			
8	3.3. Importancia del debate que llevó a establecer su existencia contra las apariencias y la creencia en el «horror al vacío».	16. Desarrollo del cáracter tentatativo y creativo.	12. Partición democrática y activa.	11. Promover la participación compañeros.
9	4.9. Utilización de la lupa y el microscopio óptico para la observación y descripción de organismos unicelulares, plantas y animales.			
10	4.1. Factores que hacen posible la vida en la Tierra.			

4. DESCRIPTORES DE CADA COMPETENCIA				
COMPETENCIA 6: COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA				
N.º	CONTENIDOS N.º	HABILIDADES N.º	ACTITUDES Y VALORES N.º	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE N.º
1	1.1 y 1.3	2. Comprensión de las expresiones de otros.	2. Visión actualizada de la actividad científica.	1. Estudio y análisis de contenidos.
2	2.4 y 2.5			
3	2.6 y 2.11			6. Aporte de datos comple mentarios.
4	2.13 y 2.11	8. Expresión de datos e ideas.	4. Tendencia a generar conoci-miento.	
5	3.9 y 3.14			
6	3.15 y 3.18			
7	3.21			7. Elaboración de trabajos.
8	4.2	10. Relaciones de causalidad.	8. Búsqueda de coherencia global	10. Innovar y actualizar contenidos.
9	4.10			
10	4.11			

4. DESCRIPTORES DE CADA COMPETENCIA				
COMPETENCIA 7: COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER				
N.º	CONTENIDOS N.º	HABILIDADES N.º	ACTITUDES Y VALORES N.º	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE N.º
1	1.1. Familiarización con las características básicas del trabajo científico, por medio de: planteamiento de problemas, discusión de su interés, formulación de conjeturas, experimentación, etc., para comprender mejor los fenómenos naturales y resolver los problemas que su estudio plantea.	6. Búsqueda recogida; selección, procesa-miento de la información	4. tendencia a generar conoci-miento.	1. Estudio y análisis de contenidos.
2	1.2. Utilización de los medios de comunicación y las tecnologías de la información para seleccionar información sobre el medio natural.			
3	1.3. Interpretación de datos e informaciones sobre la naturaleza y utilización de dicha información para conocerla. Reconocimiento del papel del conocimiento científico en el desarrollo tecnológico y en la vida de las personas.			

<table>
<tr><th colspan="5">4. DESCRIPTORES DE CADA COMPETENCIA (Continuación)</th></tr>
<tr><td colspan="5">COMPETENCIA 7: COMPETENCIA PARA APRENDER A PRENDER</td></tr>
<tr><td>N.º</td><td>CONTENIDOS N.º</td><td>Habilidades N.º</td><td>ACTITUDES Y VALORES N.º</td><td>ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE N.º</td></tr>
<tr><td>4</td><td>2.5. Observación del cielo diurno y nocturno.</td><td rowspan="6">12. Análisis de sistemas complejos.</td><td rowspan="2">11. Transferencia del pensamiento hipotético.</td><td rowspan="2">2. Reflexión y compresión.</td></tr>
<tr><td>5</td><td>2.6. El lugar de la Tierra en el Universo: el paso del geocentrismo al heliocentrismo como primera y gran revolución científica.</td></tr>
<tr><td>6</td><td>2.15. Un Universo formado por los mismos elementos</td><td rowspan="5">13. Toma fundamentada de decisiones.</td><td rowspan="4">10. Innovar y actualizar contenidos.</td></tr>
<tr><td>7</td><td>3.3. Importancia del debate que llevó a establecer su existencia contra las apariencias y la creencia en el «horror al vacío».</td></tr>
<tr><td>8</td><td>3.6. Manejo de instrumentos para medir la temperatura, la presión, la velocidad y la humedad del aire.</td><td rowspan="3">15. Interregulación de los procesos mentales.</td></tr>
<tr><td>9</td><td>3.20. Utilización de claves sencillas para identificar minerales y rocas.</td></tr>
<tr><td>10</td><td>4.7. Utilización de claves sencillas de identificación de seres vivos.</td><td>12. Idear nuevas estrategias.</td></tr>
</table>

4. DESCRIPTORES DE CADA COMPETENCIA				
COMPETENCIA 8: Autonomía e iniciativa personal				
N.º	CONTENIDOS N.º	HABILIDADES N.º	ACTITUDES Y VALORES N.º	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE N.º
1	1.3. Interpretación de datos e informaciones sobre la naturaleza y utilización de dicha información para conocerla. Reconocimiento del papel del conocimiento científico en el desarrollo tecnológico y en la vida de las personas.	6. Búsqueda, recogida, selección procesamiento de la información.	4. Tendencia a generar conocimiento.	2. Reflexión y comprensión.
2	1.4. Utilización cuidadosa de los materiales e instrumentos básicos de un laboratorio y respeto por las normas de seguridad en el mismo.			
3	2.4. Utilización de técnicas de orientación.	14. Evaluación de la sociedad en épocas pasadas.	6. Sensibilidad social ante las implicaciones del desarrollo.	6. Aporte de datos complementarios.
4	2.5. Observación del cielo diurno y nocturno.			
5	2.11. Reconocimiento de situaciones y realización de experiencias sencillas en las que se manifiesten las propiedades generales de sólidos, líquidos y gases.			10. Innovar y actualizar contenidos.
6	2.14. Utilización de técnicas de separación de sustancias.			
7	3.3. Importancia del debate que llevó a establecer su existencia contra las apariencias y la creencia en el «horror al vacío».	3.21. Importancia y utilidad de las rocas.	12. Participación democrática y activa.	12. Idear estrategias.
8	3.6. Manejo de instrumentos para medir la temperatura, la presión, la velocidad y la humedad del aire.			
9	3.21. Importancia y utilidad de las rocas.			
10	4.3. Interpretación de sus funciones vitales.			

5. METODOLOGÍA

5.1. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

La metodología a utilizar estará fundamentada en los siguientes criterios:

- Favorecerá el análisis y la comprensión de conceptos.
- Propiciará la creatividad del alumnado en su proceso de aprendizaje.
- Será innovadora y favorecerá la comparación y la inferencia.
- Facilitará la ampliación curricular y el aporte de nuevos conocimientos, si fuese necesario.
- Promoverá estrategias de aprendizaje acordes con la naturaleza de cada uno de los contenidos.
- Utilizará mecanismos de inducción / deducción.
- Utilizará las TIC de forma continua y sistemática.
- Permitirá cuestionar y aportar elementos nuevos.
- Promoverá la elaboración de trabajos personales y en equipo, reales y virtuales.
- Fomentará el desarrollo y utilización de habilidades, actitudes, valores y estrategias de aprendizaje.

5. METODOLOGÍA

5.2. MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Los materiales y recursos didácticos a utilizar serán los que en cada momento aconseje la naturaleza de los contenidos a tratar. No obstante, con carácter general, se proponen los siguientes:

- Posibilidad de utilizar algún manual de referencia, que se determinará en su momento.
- Además, se utilizarán otros materiales tales como:
  - Fotocopias variadas.
  - Prensa escrita.
  - Estudios científicos actualizados.
  - Hojas de datos.
  - Calculadora.
  - Gráficas y estadillos.
  - Esquemas explicativos.
  - Internet.
  - Correo electrónico.
  - Cañón de proyección.
  - Programas informáticos.
  - Organigramas.
  - Materiales diversos, según la naturaleza de los contenidos.
  - Planisferios.
  - Visitas a instalaciones...

6. EVALUACIÓN

6.1. CARACTERÍSTICAS

La evaluación supondrá un seguimiento sistemático que permita observar y valorar la evolución del alumno a lo largo del curso. La evaluación estará enfocada a la evaluación del grado de adquisición de las competencias básicas, por lo que las modalidades de evaluación a poner en práctica serán:

- *Inicial*, al comienzo del curso, de carácter diagnóstico.
- *Formativa*, a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, que tendrá un carácter orientador.
- *Sumativa*, al final de cada periodo establecido.

En todo momento la evaluación a realizar tendrá en cuenta los logros conseguidos por cada alumno en relación con la adquisición de las competencias básicas, por lo que tendrá un carácter:

- *Criterial*, enfrentando al alumno con sus propias posibilidades de aprendizaje y de adquisición de las competencias básicas.
- *Cualitativo*, más que cuantitativo.
- *Personalizado*, valorando el proceso de cada alumno en particular.

6. EVALUACIÓN

6.2. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA MATERIA

N.º	CRITERIO	EXPLICACIÓN
1	Interpretar algunos fenómenos naturales mediante la elaboración de modelos sencillos y representaciones a escala del Sistema Solar y de los movimientos relativos entre la Luna, la Tierra y el Sol	Se trata de comprobar que el alumnado es capaz de justificar razonadamente algunos fenómenos naturales, como la duración de los años, el día y la noche, los eclipses, las fases de la Luna, las mareas o las estaciones a través de la interpretación de los movimientos relativos de la Tierra en el Sistema Solar. Se valorará la capacidad de interpretar modelos gráficos sencillos (como el planetario o las representaciones esquemáticas a escala) que expliquen los fenómenos descritos
2	Describir razonadamente algunas de las observaciones y procedimientos científicos que han permitido avanzar en el conocimiento de nuestro planeta y del lugar que ocupa en el Universo.	Se trata de evaluar si el alumno comprende los principales argumentos que justifican el desarrollo de las teorías astronómicas y su evolución histórica (sobre la esfericidad de la Tierra y los movimientos terrestres, sistemas geocéntricos frente a sistemas heliocéntricos, etc.), haciendo hincapié en las repercusiones sociales de las mismas (influencia de la religión en la historia de la Ciencia, astrología y conjeturas pseudo-científicas).
3	Establecer procedimientos para describir las propiedades de materiales que nos rodean, tales como la masa, el volumen, los estados en los que se presentan y sus cambios.	Se pretende comprobar que el alumnado es capaz de interpretar cuantitativa y cualitativamente algunas propiedades de la materia utilizando experiencias sencillas que le permitan investigar sus características e identificar los cambios de estado que experimenta, a la vez que se valora el manejo del instrumental científico y las habilidades adquiridas en la interpretación y representación de los datos obtenidos y muy en particular de los gases (por su contribución al establecimiento de la estructura corpuscular de la materia), utilizando experiencias sencillas que le permitan comprender que tienen masa, ocupan volumen, se comprimen, se dilatan y se difunden.

6. EVALUACIÓN		
6.2. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA MATERIA (*Continuación*)		
N.º	CRITERIO	EXPLICACIÓN
4	Relacionar propiedades de los materiales con el uso que se hace de ellos y diferenciar entre mezclas y sustancias, gracias a las propiedades características de estas últimas, así como aplicar algunas técnicas de separación.	Se trata de saber si el alumnado relaciona el uso de los materiales en la construcción de objetos con sus propiedades y es capaz de diferenciar las mezclas de las sustancias por la posibilidad de separar aquéllas por procesos físicos como la filtración, decantación, cristalización, etc., aprovechando las propiedades que diferencia a cada sustancia de las demás.
5	Conocer la existencia de la atmósfera y las propiedades del aire, llegar a interpretar cualitativamente fenómenos atmosféricos y valorar la importancia del papel protector de la atmósfera para los seres vivos, considerando las repercusiones de la actividad humana en la misma.	El alumno ha de ser capaz de obtener y analizar datos de distintas variables meteorológicas utilizando instrumentos de medición que le permitan familiarizarse con estos conceptos hasta llegar a interpretar algunos fenómenos meteorológicos sencillos. Se valorará también el conocimiento de los graves problemas de contaminación ambiental actuales y sus repercusiones, así como su actitud positiva frente a la necesidad de contribuir a su solución.
6	Explicar, a partir del conocimiento de las propiedades del agua, el ciclo del agua en la naturaleza y su importancia para los seres vivos, considerando las repercusiones de las actividades humanas en relación con su utilización.	Se trata de evaluar si el alumno es capaz de interpretar y elaborar esquemas sobre el ciclo del agua y valorar su importancia teniendo en cuenta los problemas que las actividades humanas han generado en cuanto a la gestión de los recursos de agua dulce y a su contaminación. De este modo, se valorará también la actitud positiva frente a la necesidad de una gestión sostenible del agua, haciendo hincapié en las actuaciones personales que potencien la reducción en el consumo y su reutilización.
7	Conocer las rocas y los minerales más frecuentes, en especial los que se encuentran en el entorno próximo, utilizando claves sencillas y reconocer sus aplicaciones más frecuentes.	El alumnado ha de distinguir los diferentes tipos de rocas (magmáticas, metamórficas y sedimentarias) y los minerales más comunes a partir de sus propiedades características, tales como, en el caso de las rocas, la homogeneidad, el aspecto, la densidad y las reacciones ante determinados reactivos y, en el caso de los minerales, el brillo, la dureza, o la densidad. Se hará énfasis en las rocas que se encuentran en el entorno más cercano, identificando sus aplicaciones más frecuentes.
8	Reconocer que los seres vivos están constituidos por células y que llevan a cabo funciones vitales que les diferencian de la materia inerte. Identificar y reconocer las peculiaridades de los grupos más importantes, utilizando claves dicotómicas para su identificación.	Se trata de comprobar que el alumnado es capaz de reconocer y describir las características de estructura, organización y función de los seres vivos, a partir de muestras, fotografías, dibujos u otros medios. Asimismo, han de adquirir los criterios que permiten clasificar los seres vivos utilizando claves sencillas y técnicas de observación, como el uso de la lupa binocular y el microscopio, para identificar células de organismos unicelulares y pluricelulares, y los rasgos más relevantes de un ser vivo que explican su pertenencia a un grupo taxonómico determinado.

6. EVALUACIÓN	
6.3. EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES	
6.3.1 CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES DE LA COMPETENCIA 1: COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	
DESCRIPTOR N.º	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1	Describir razonadamente algunas de las observaciones y procedimientos científicos que han permitido avanzar en el conocimiento de nuestro planeta y del lugar que ocupa en el Universo.
2	Describir razonadamente algunas de las observaciones y procedimientos científicos que han permitido avanzar en el conocimiento de nuestro planeta y del lugar que ocupa en el Universo.
3	Reconocer que los seres vivos están constituidos por células y que llevan a cabo funciones vitales que les diferencian de la materia inerte. Identificar y reconocer las peculiaridades de los grupos más importantes, utilizando claves dicotómicas para su identificación.
4	Establecer procedimientos para describir las propiedades de materiales que nos rodean, tales como la masa, el volumen, los estados en los que se presentan y sus cambios.
5	Conocer la existencia de la atmósfera y las propiedades del aire, llegar a interpretar cualitativamente fenómenos atmosféricos y valorar la importancia del papel protector de la atmósfera para los seres vivos, considerando las repercusiones de la actividad humana en la misma.
6	Establecer procedimientos para describir las propiedades de materiales que nos rodean, tales como la masa, el volumen, los estados en los que se presentan y sus cambios.
7	Conocer la existencia de la atmósfera y las propiedades del aire, llegar a interpretar cualitativamente fenómenos atmosféricos y valorar la importancia del papel protector de la atmósfera para los seres vivos, considerando las repercusiones de la actividad humana en la misma.
8	Reconocer que los seres vivos están constituidos por células y que llevan a cabo funciones vitales que les diferencian de la materia inerte. Identificar y reconocer las peculiaridades de los grupos más importantes, utilizando claves dicotómicas para su identificación.
9	Describir razonadamente algunas de las observaciones y procedimientos científicos que han permitido avanzar en el conocimiento de nuestro planeta y del lugar que ocupa en el Universo.
10	Establecer procedimientos para describir las propiedades de materiales que nos rodean, tales como la masa, el volumen, los estados en los que se presentan y sus cambios.

6. EVALUACIÓN

6.3. EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES

6.3.1 CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES DE LA COMPETENCIA 2: COMPETENCIA MATEMÁTICA

DESCRIPTOR N.º	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1	Establecer procedimientos para describir las propiedades de materiales que nos rodean, tales como la masa, el volumen, los estados en los que se presentan y sus cambios.
2	Relacionar propiedades de los materiales con el uso que se hace de ellos y diferenciar entre mezclas y sustancias, gracias a las propiedades características de estas últimas, así como aplicar algunas técnicas de separación.
3	Conocer la existencia de la atmósfera y las propiedades del aire, llegar a interpretar cualitativamente fenómenos atmosféricos y valorar la importancia del papel protector de la atmósfera para los seres vivos, considerando las repercusiones de la actividad humana en la misma.
4	Relacionar propiedades de los materiales con el uso que se hace de ellos y diferenciar entre mezclas y sustancias, gracias a las propiedades características de estas últimas, así como aplicar algunas técnicas de separación.
5	Conocer la existencia de la atmósfera y las propiedades del aire, llegar a interpretar cualitativamente fenómenos atmosféricos y valorar la importancia del papel protector de la atmósfera para los seres vivos, considerando las repercusiones de la actividad humana en la misma.
6	Establecer procedimientos para describir las propiedades de materiales que nos rodean, tales como la masa, el volumen, los estados en los que se presentan y sus cambios.
7	Conocer la existencia de la atmósfera y las propiedades del aire, llegar a interpretar cualitativamente fenómenos atmosféricos y valorar la importancia del papel protector de la atmósfera para los seres vivos, considerando las repercusiones de la actividad humana en la misma.
8	Relacionar propiedades de los materiales con el uso que se hace de ellos y diferenciar entre mezclas y sustancias, gracias a las propiedades características de estas últimas, así como aplicar algunas técnicas de separación.
9	Establecer procedimientos para describir las propiedades de materiales que nos rodean, tales como la masa, el volumen, los estados en los que se presentan y sus cambios.
10	Relacionar propiedades de los materiales con el uso que se hace de ellos y diferenciar entre mezclas y sustancias, gracias a las propiedades características de estas últimas, así como aplicar algunas técnicas de separación.

6. EVALUACIÓN

6.3. EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES

6.3.1 CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES DE LA COMPETENCIA 3: COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO

DESCRIPTOR N.º	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1	Interpretar algunos fenómenos naturales mediante la elaboración de modelos sencillos y representaciones a escala del Sistema Solar y de los movimientos relativos entre la Luna, la Tierra y el Sol
2	Relacionar propiedades de los materiales con el uso que se hace de ellos y diferenciar entre mezclas y sustancias, gracias a las propiedades características de estas últimas, así como aplicar algunas técnicas de separación.
3	Conocer las rocas y los minerales más frecuentes, en especial los que se encuentran en el entorno próximo, utilizando claves sencillas y reconocer sus aplicaciones más frecuentes.
4	Reconocer que los seres vivos están constituidos por células y que llevan a cabo funciones vitales que les diferencian de la materia inerte. Identificar y reconocer las peculiaridades de los grupos más importantes, utilizando claves dicotómicas para su identificación.
5	Conocer las rocas y los minerales más frecuentes, en especial los que se encuentran en el entorno próximo, utilizando claves sencillas y reconocer sus aplicaciones más frecuentes.
6	Establecer procedimientos para describir las propiedades de materiales que nos rodean, tales como la masa, el volumen, los estados en los que se presentan y sus cambios.
7	Conocer la existencia de la atmósfera y las propiedades del aire, llegar a interpretar cualitativamente fenómenos atmosféricos y valorar la importancia del papel protector de la atmósfera para los seres vivos, considerando las repercusiones de la actividad humana en la misma.
8	Relacionar propiedades de los materiales con el uso que se hace de ellos y diferenciar entre mezclas y sustancias, gracias a las propiedades características de estas últimas, así como aplicar algunas técnicas de separación.
9	Establecer procedimientos para describir las propiedades de materiales que nos rodean, tales como la masa, el volumen, los estados en los que se presentan y sus cambios.
10	Relacionar propiedades de los materiales con el uso que se hace de ellos y diferenciar entre mezclas y sustancias, gracias a las propiedades características de estas últimas, así como aplicar algunas técnicas de separación.

6. EVALUACIÓN

6.3. EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES

6.3.1 CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES DE LA COMPETENCIA 4: TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL

DESCRIPTOR N.º	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1	Describir razonadamente algunas de las observaciones y procedimientos científicos que han permitido avanzar en el conocimiento de nuestro planeta y del lugar que ocupa en el Universo.
2	Establecer procedimientos para describir las propiedades de materiales que nos rodean, tales como la masa, el volumen, los estados en los que se presentan y sus cambios.
3	Relacionar propiedades de los materiales con el uso que se hace de ellos y diferenciar entre mezclas y sustancias, gracias a las propiedades características de estas últimas, así como aplicar algunas técnicas de separación.
4	Reconocer que los seres vivos están constituidos por células y que llevan a cabo funciones vitales que les diferencian de la materia inerte. Identificar y reconocer las peculiaridades de los grupos más importantes, utilizando claves dicotómicas para su identificación.
5	Establecer procedimientos para describir las propiedades de materiales que nos rodean, tales como la masa, el volumen, los estados en los que se presentan y sus cambios.
6	Relacionar propiedades de los materiales con el uso que se hace de ellos y diferenciar entre mezclas y sustancias, gracias a las propiedades características de estas últimas, así como aplicar algunas técnicas de separación.
7	Reconocer que los seres vivos están constituidos por células y que llevan a cabo funciones vitales que les diferencian de la materia inerte. Identificar y reconocer las peculiaridades de los grupos más importantes, utilizando claves dicotómicas para su identificación.
8	Describir razonadamente algunas de las observaciones y procedimientos científicos que han permitido avanzar en el conocimiento de nuestro planeta y del lugar que ocupa en el Universo.
9	Establecer procedimientos para describir las propiedades de materiales que nos rodean, tales como la masa, el volumen, los estados en los que se presentan y sus cambios.
10	Reconocer que los seres vivos están constituidos por células y que llevan a cabo funciones vitales que les diferencian de la materia inerte. Identificar y reconocer las peculiaridades de los grupos más importantes, utilizando claves dicotómicas para su identificación.

6. EVALUACIÓN	
6.3. EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES	
6.3.1 CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES DE LA COMPETENCIA 5: COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA	
DESCRIPTOR N.º	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1	Describir razonadamente algunas de las observaciones y procedimientos científicos que han permitido avanzar en el conocimiento de nuestro planeta y del lugar que ocupa en el Universo.
2	Conocer la existencia de la atmósfera y las propiedades del aire, llegar a interpretar cualitativamente fenómenos atmosféricos y valorar la importancia del papel protector de la atmósfera para los seres vivos, considerando las repercusiones de la actividad humana en la misma.
3	Explicar, a partir del conocimiento de las propiedades del agua, el ciclo del agua en la naturaleza y su importancia para los seres vivos, considerando las repercusiones de las actividades humanas en relación con su utilización.
4	Reconocer que los seres vivos están constituidos por células y que llevan a cabo funciones vitales que les diferencian de la materia inerte. Identificar y reconocer las peculiaridades de los grupos más importantes, utilizando claves dicotómicas para su identificación.
5	Conocer la existencia de la atmósfera y las propiedades del aire, llegar a interpretar cualitativamente fenómenos atmosféricos y valorar la importancia del papel protector de la atmósfera para los seres vivos, considerando las repercusiones de la actividad humana en la misma.
6	Explicar, a partir del conocimiento de las propiedades del agua, el ciclo del agua en la naturaleza y su importancia para los seres vivos, considerando las repercusiones de las actividades humanas en relación con su utilización.
7	Conocer la existencia de la atmósfera y las propiedades del aire, llegar a interpretar cualitativamente fenómenos atmosféricos y valorar la importancia del papel protector de la atmósfera para los seres vivos, considerando las repercusiones de la actividad humana en la misma.
8	Reconocer que los seres vivos están constituidos por células y que llevan a cabo funciones vitales que les diferencian de la materia inerte. Identificar y reconocer las peculiaridades de los grupos más importantes, utilizando claves dicotómicas para su identificación.
9	Describir razonadamente algunas de las observaciones y procedimientos científicos que han permitido avanzar en el conocimiento de nuestro planeta y del lugar que ocupa en el Universo.
10	Explicar, a partir del conocimiento de las propiedades del agua, el ciclo del agua en la naturaleza y su importancia para los seres vivos, considerando las repercusiones de las actividades humanas en relación con su utilización.

6. EVALUACIÓN	
6.3. EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES	
6.3.1 CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES DE LA COMPETENCIA 6: COMPETENCIA CULTURAL Y ARTISTICA	
DESCRIPTOR N.º	**CRITERIOS DE EVALUACIÓN**
1	Interpretar algunos fenómenos naturales mediante la elaboración de modelos sencillos y representaciones a escala del Sistema Solar y de los movimientos relativos entre la Luna, la Tierra y el Sol.
2	Establecer procedimientos para describir las propiedades de materiales que nos rodean, tales como la masa, el volumen, los estados en los que se presentan y sus cambios.
3	Describir razonadamente algunas de las observaciones y procedimientos científicos que han permitido avanzar en el conocimiento de nuestro planeta y del lugar que ocupa en el Universo.
4	Conocer las rocas y los minerales más frecuentes, en especial los que se encuentran en el entorno próximo, utilizando claves sencillas y reconocer sus aplicaciones más frecuentes.
5	Explicar, a partir del conocimiento de las propiedades del agua, el ciclo del agua en la naturaleza y su importancia para los seres vivos, considerando las repercusiones de las actividades humanas en relación con su utilización.
6	Conocer la existencia de la atmósfera y las propiedades del aire, llegar a interpretar cualitativamente fenómenos atmosféricos y valorar la importancia del papel protector de la atmósfera para los seres vivos, considerando las repercusiones de la actividad humana en la misma.
7	Reconocer que los seres vivos están constituidos por células y que llevan a cabo funciones vitales que les diferencian de la materia inerte. Identificar y reconocer las peculiaridades de los grupos más importantes, utilizando claves dicotómicas para su identificación.
8	Relacionar propiedades de los materiales con el uso que se hace de ellos y diferenciar entre mezclas y sustancias, gracias a las propiedades características de estas últimas, así como aplicar algunas técnicas de separación.
9	Describir razonadamente algunas de las observaciones y procedimientos científicos que han permitido avanzar en el conocimiento de nuestro planeta y del lugar que ocupa en el Universo.
10	Conocer las rocas y los minerales más frecuentes, en especial los que se encuentran en el entorno próximo, utilizando claves sencillas y reconocer sus aplicaciones más frecuentes.

6. EVALUACIÓN	
6.3. EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES	
6.3.1 CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES DE LA COMPETENCIA 7: COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER	
DESCRIPTOR N.º	**CRITERIOS DE EVALUACIÓN**
1	Relacionar propiedades de los materiales con el uso que se hace de ellos y diferenciar entre mezclas y sustancias, gracias a las propiedades características de estas últimas, así como aplicar algunas técnicas de separación.
2	Conocer la existencia de la atmósfera y las propiedades del aire, llegar a interpretar cualitativamente fenómenos atmosféricos y valorar la importancia del papel protector de la atmósfera para los seres vivos, considerando las repercusiones de la actividad humana en la misma.
3	Interpretar algunos fenómenos naturales mediante la elaboración de modelos sencillos y representaciones a escala del Sistema Solar y de los movimientos relativos entre la Luna, la Tierra y el Sol.
4	Explicar, a partir del conocimiento de las propiedades del agua, el ciclo del agua en la naturaleza y su importancia para los seres vivos, considerando las repercusiones de las actividades humanas en relación con su utilización.
5	Conocer las rocas y los minerales más frecuentes, en especial los que se encuentran en el entorno próximo, utilizando claves sencillas y reconocer sus aplicaciones más frecuentes.
6	Describir razonadamente algunas de las observaciones y procedimientos científicos que han permitido avanzar en el conocimiento de nuestro planeta y del lugar que ocupa en el Universo.
7	8. Reconocer que los seres vivos están constituidos por células y que llevan a cabo funciones vitales que les diferencian de la materia inerte. Identificar y reconocer las peculiaridades de los grupos más importantes, utilizando claves dicotómicas para su identificación.
8	Conocer las rocas y los minerales más frecuentes, en especial los que se encuentran en el entorno próximo, utilizando claves sencillas y reconocer sus aplicaciones más frecuentes.
9	Establecer procedimientos para describir las propiedades de materiales que nos rodean, tales como la masa, el volumen, los estados en los que se presentan y sus cambios.
10	Interpretar algunos fenómenos naturales mediante la elaboración de modelos sencillos y representaciones a escala del Sistema Solar y de los movimientos relativos entre la Luna, la Tierra y el Sol.

6. EVALUACIÓN

6.3. EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES

6.3.1 CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES DE LA COMPETENCIA 8: AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL

DESCRIPTOR N.º	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1	Interpretar algunos fenómenos naturales mediante la elaboración de modelos sencillos y representaciones a escala del Sistema Solar y de los movimientos relativos entre la Luna, la Tierra y el Sol.
2	Establecer procedimientos para describir las propiedades de materiales que nos rodean, tales como la masa, el volumen, los estados en los que se presentan y sus cambios.
3	Relacionar propiedades de los materiales con el uso que se hace de ellos y diferenciar entre mezclas y sustancias, gracias a las propiedades características de estas últimas, así como aplicar algunas técnicas de separación.
4	Conocer la existencia de la atmósfera y las propiedades del aire, llegar a interpretar cualitativamente fenómenos atmosféricos y valorar la importancia del papel protector de la atmósfera para los seres vivos, considerando las repercusiones de la actividad humana en la misma.
5	Reconocer que los seres vivos están constituidos por células y que llevan a cabo funciones vitales que les diferencian de la materia inerte. Identificar y reconocer las peculiaridades de los grupos más importantes, utilizando claves dicotómicas para su identificación.
6	Conocer la existencia de la atmósfera y las propiedades del aire, llegar a interpretar cualitativamente fenómenos atmosféricos y valorar la importancia del papel protector de la atmósfera para los seres vivos, considerando las repercusiones de la actividad humana en la misma.
7	Relacionar propiedades de los materiales con el uso que se hace de ellos y diferenciar entre mezclas y sustancias, gracias a las propiedades características de estas últimas, así como aplicar algunas técnicas de separación.
8	Reconocer que los seres vivos están constituidos por células y que llevan a cabo funciones vitales que les diferencian de la materia inerte. Identificar y reconocer las peculiaridades de los grupos más importantes, utilizando claves dicotómicas para su identificación.
9	Conocer la existencia de la atmósfera y las propiedades del aire, llegar a interpretar cualitativamente fenómenos atmosféricos y valorar la importancia del papel protector de la atmósfera para los seres vivos, considerando las repercusiones de la actividad humana en la misma.
10	Interpretar algunos fenómenos naturales mediante la elaboración de modelos sencillos y representaciones a escala del Sistema Solar y de los movimientos relativos entre la Luna, la Tierra y el Sol.

6. EVALUACIÓN

6.3. EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES

6.3.2 PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES

Para evaluar cada uno de los descriptores se llevará a cabo:

- Una evaluación inicial, de carácter diagnóstico.
- Una evaluación formativa, de carácter orientador.
- Una evaluación sumativa, al final de cada periodo establecido.

6. EVALUACIÓN

6.3. EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES

6.3.3 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES

Para evaluar los descriptores de cada competencia básica, podrán utilizarse todos los materiales y recursos didácticos utilizados por el profesor, que le proporcionen información sobre el proceso de adquisición de competencias básicas por parte del alumno. Y además, podrán utilizarse:

- Ejercicios de comprobación.
- Ejercicios de V / F.
- Pruebas de desarrollo.
- Las producciones de los alumnos.
- Aplicaciones prácticas realizadas.
- Los cuadernos de los alumnos.
- Los resultados de las actividades realizadas.
- Escalas de observación.
- Registros de conducta.

6. EVALUACIÓN

6.3. EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES

6.3.4 CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DE LOS DESCRIPTORES

Cada descriptor será evaluado en toda su amplitud, evaluando en cada uno:

- Los contenidos que lo integran.
- Las habilidades desarrolladas.
- Las actitudes y valores mostrados.
- Las estrategias de aprendizaje adquiridas y practicadas.

El resultado de la evaluación de cada descriptor se integrará en una calificación de carácter globalizado de todos los elementos que lo conforman. El resultado de dicha valoración se expresará en los términos de:

- Descriptor superado en su totalidad (1).
- Descriptor no superado (0).
- Descriptor parcialmente superado (el tanto ciento que corresponda), pudiéndose considerar como suficientemente superado cuando ese porcentaje sea igual o superior al 50 por ciento.

6. EVALUACIÓN

6.4. CRITERIOS DE ADQUISICIÓN DE CADA COMPETENCIA BÁSICA

Al final de cada periodo establecido se adoptará la decisión sobre el grado de adquisición de cada competencia básica, hasta ese momento. Se considerará suficientemente adquirida una competencia básica, cuando el alumno haya superado suficientemente un mínimo de cinco descriptores, estableciéndose la siguiente escala:

- Competencia básica suficientemente adquirida: un mínimo de cinco descriptores superados.
- Competencia básica bien adquirida: un mínimo de seis descriptores superados
- Competencia básica adquirida de forma notable: un mínimo de siete descriptores superados.
- Competencia básica adquirida de forma sobresaliente: un mínimo de nueve descriptores superados.
- Competencia básica plenamente adquirida: los diez descriptores superados.

6. EVALUACIÓN

6.5. CRITERIOS DE SUPERACIÓN DE LA MATERIA

Se considerará superada la materia cuando se den, al menos, alguna de estas situaciones de aprendizaje:

- Cuando el alumno haya adquirido suficientemente, al menos, cuatro competencias básicas.
- Cuando el alumno haya adquirido de forma notable, al menos, tres competencias básicas.

6. EVALUACIÓN

6.6. EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

La evaluación de la práctica docente del profesorado del Departamento la realizará cada profesor del mismo al final del curso académico, mediante un proceso de autoevaluación. Para ello, el equipo directivo del centro proporcionará al profesorado del Departamento los materiales e instrumentos necesarios. Las conclusiones obtenidas después de la evaluación de la práctica docente del profesorado del Departamento serán tenidas en cuenta al elaborar la programación general de la materia para el curso siguiente.

7. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES RELACIONADAS CON LA MATERIA

7.1. SALIDAS PREVISTAS

Las salidas previstas, en relación con la asignatura son las siguientes:

- Salida a…….
- Salida a…….
- Salida a…….
- ...

7. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES RELACIONADAS CON LA MATERIA
7.2. VISITAS PREVISTAS
Las visitas previstas, en relación con la asignatura son las siguientes: ➢ Visita a……. ➢ Visita a……. ➢ Visita a……. ➢ ……..

7. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES RELACIONADAS CON LA MATERIA
7.3. OTRAS ACTIVIDADES
Las que procedan.

8. PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA RELACIONADOS CON LA MATERIA
8.1. PROYECTOS INTER-MATERIAS
Los que procedan.

8. PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA RELACIONADOS CON LA MATERIA
8.2. PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
Los que procedan.

8. PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA RELACIONADOS CON LA MATERIA
8.3. PROYECTOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
Los que procedan.

8. PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA RELACIONADOS CON LA MATERIA
8.4. OTROS PROYECTOS
Los que procedan.

4.3. Elaboración de una unidad didáctica por competencias básicas

Las unidades didácticas de un área o materia derivan directamente de la programación general anual de la misma. Denominadas también *programaciones de aula*, constituyen el tercer nivel de concreción curricular, y su elaboración tiene como objetivo ajustar la respuesta educativa que proporciona el profesor, que aparece en su programación general anual, a la realidad concreta de un grupo de alumnos, ya que la aplicación directa de aquella para todas las aulas sería demasiado rígida y estandarizada, teniendo en cuenta que es estadísticamente muy poco probable que todos los alumnos de todas las aulas de un mismo nivel educativo de un determinado centro, tengan las mismas características.

Esa adecuación o ajuste curricular a realidades grupales concretas permite, no solamente proporcionar una respuesta educativa más acorde con las necesidades educativas del grupo de estudiantes al que va destinada, sino que además propicia la adquisición de las competencias básicas por parte del alumnado, al proponer actividades que faciliten su adquisición.

Los destinatarios de una unidad didáctica son, por tanto, los alumnos de un aula o grupo determinado, concebido como el entorno donde se identifica la necesidad de dar respuesta a las necesidades educativas de un grupo concreto de alumnos. Esta necesidad es identificada en primer lugar por el profesor, que en función de sus características le lleva a establecer las medidas adecuadas (ajuste curricular). Es necesario resaltar que un profesor deberá elaborar tantas unidades didácticas de su materia como grupos atienda, ya que, como se indicó anteriormente, es muy poco probable que todos los alumnos, de todas las aulas, de un mismo nivel educativo, de un determinado centro, tengan las mismas características y las mismas necesidades educativas

4.3.1. Características

Desde este punto de vista, las características generales de una unidad didáctica son las siguientes:

- Debe derivar directamente de la programación general anual del área o materia correspondiente.
- Debe permitir una correcta gradación del diseño curricular establecido en la programación general de la que deriva, de modo que entre todas

las unidades didácticas de un área o materia deben recoger todos los contenidos y propuestas educativas formuladas en la programación general anual de dicha área o materia.

- Su tiempo de desarrollo y aplicación no debería ser superior a un mes.
- Debe contener, al menos, los elementos esenciales de la programación general de la que deriva, a desarrollar durante el tiempo de aplicación*: objetivos de la etapa, descriptores de las competencias básicas que se abordan en ella, metodología, y criterios de evaluación*.
- Debería comprender también elementos de gran importancia pedagógica, a utilizar en el tiempo de aplicación de la unidad didáctica: *actividades, y materiales y recursos didácticos*.
- Los citados elementos deberán integrar los correspondientes descriptores que conforman cada una de las competencias básicas.
- Su elaboración debe corresponder al profesor de la materia.

Los elementos que debería recoger una unidad didáctica, en relación con el tiempo de desarrollo y aplicación, son:

1. Objetivos de la etapa a conseguir en ese tiempo.
2. Elementos de los descriptores de las competencias básicas a abordar en ese tiempo.
   - Contenidos.
   - Habilidades.
   - Actitudes y valores.
   - Estrategias de aprendizaje.
3. Metodología a utilizar.
4. Materiales y recursos didácticos para distintos ritmos de trabajo (incluyendo recursos multimedia).
5. Actividades a realizar en ese tiempo, y su relación con cada una de las competencias básicas a adquirir.
6. Criterios de evaluación a utilizar en ese tiempo, acerca de la adquisición de las competencias básicas.

A continuación presentamos una breve explicación de cada uno de esos elementos:

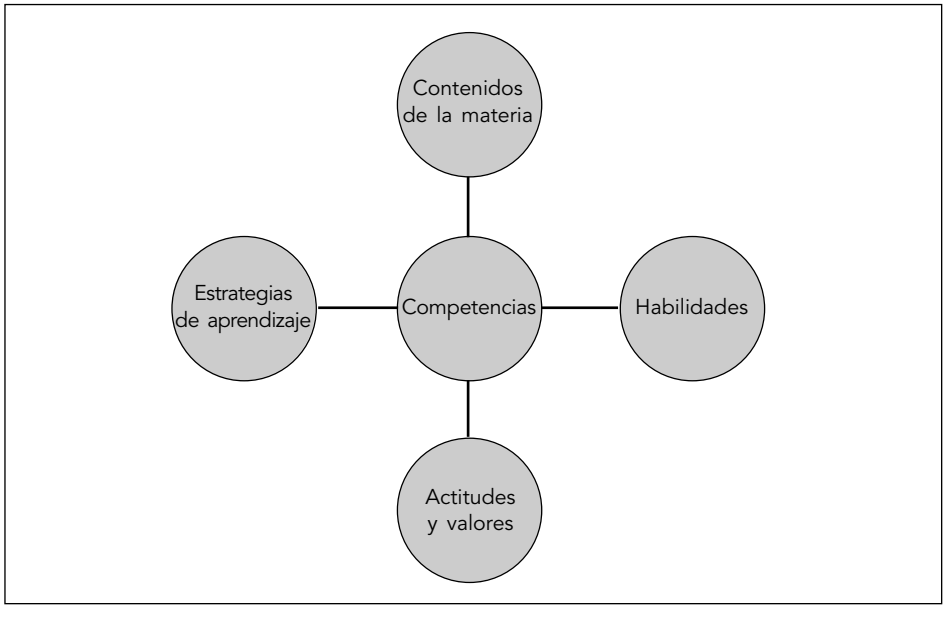
Objetivos de la etapa

Son los establecidos en la normativa correspondiente a cada etapa educativa, están explicitados en términos de capacidades, y constituyen un referente a alcanzar por parte del alumnado. De su correcta consecución y desarrollo depende en buena parte la adquisición de las competencias básicas por parte de los estudiantes, ya que adquirir las competencias básicas establecidas supone haber desarrollado ciertas capacidades susceptibles de ser llevadas a la práctica. En este sentido, los contenidos constituyen un medio para que el alumno pueda desarrollar dichas capacidades.

Descriptores de las competencias básicas

Constituyen las unidades formativas esenciales que integran las competencias básicas, y que están integrados por:

- Contenidos de la materia.
- Habilidades.
- Actitudes y valores.
- Estrategias de aprendizaje.



Otros elementos que contribuyen a la adquisición de las competencias básicas y que deben estar presentes en la unidad didáctica son:

Metodología a utilizar

Se trata de concretar la forma en que el profesorado va a desarrollar el proceso de enseñanza con ese grupo de alumnos, a lo largo del tiempo de desarrollo de la unidad didáctica, y deberá estar en consonancia con lo establecido con carácter general sobre aspectos metodológicos en la programación general del área o materia, teniendo en cuenta que la metodología establecida para la unidad didáctica deberá ser adecuada a los contenidos de la misma y a las características del alumnado al que va dirigida.

Materiales y recursos didácticos

Los materiales y recursos didácticos a utilizar para el desarrollo y puesta en práctica de la unidad didáctica deberán cumplir una serie de características:

- Ser pedagógicamente adecuados a la realidad educativa del alumnado.
- Deberán ser científicamente apropiados.
- Potenciadores del desarrollo psicomotor del alumno.
- Favorecedores de la comprensión y aclaración de contenidos.
- Respetuosos con los distintos ritmos de trabajo.
- Adecuados a la edad y madurez del alumnado.
- Previstos con antelación (no improvisados).
- Relacionados con las actividades a realizar.
- Deberán utilizarse materiales que impliquen la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.

Actividades

Las actividades son un elemento de gran importancia en el diseño de unidades didácticas por competencias, por constituir el mecanismo que relaciona directamente los contenidos de la materia con el desarrollo de los elementos que permiten la adquisición de las competencias básicas. La selección de actividades a realizar por el profesorado en la unidad didáctica debe realizarse a dos niveles:

- Selección de actividades tipo, y su contribución a la adquisición de cada uno de los elementos de los descriptores de las competencias (actividades de identificación, de selección, de elaboración, de comparación, etc).
- Propuesta de actividades concretas dentro de cada tipo, para lograr lo anteriormente expresado.

Todas las actividades propuestas, deberán contemplar:

- Actividades de tipo general, para la mayor parte todo el alumnado, y actividades de profundización, para aquellos alumnos con ritmos más rápidos de aprendizaje.

Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación permiten la valoración del tipo y grado de aprendizaje adquirido en cada área o materia, y constituyen el referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas. Dichos criterios de evaluación están establecidos en la normativa, por lo que debemos seleccionar aquellos que vayamos a utilizar al finalizar el desarrollo de la unidad didáctica, sin olvidar que las *capacidades* de cada alumno deben servir como *criterio personalizado* en su proceso de evaluación.

Siguiendo el mismo criterio expresado sobre la inclusión o no del texto de determinados apartados, presentamos a continuación dos propuestas de unidad didáctica por competencias: una para un área de Educación Primaria y otra para una materia de Educación Secundaria Obligatoria. En la primera de ellas, no se ha incluido el texto de determinados apartados del descriptor a programar, de forma deliberada (texto de habilidades, actitudes y valores y estrategias del descriptor programado, así como el texto de cada uno de los criterios de evaluación). En la segunda sí se han incorporado los citados textos. También aquí, de lo que se trata es de que cada profesor opte por uno u otro de los modelos.

4.3.2. Propuesta de un modelo para Educación Primaria

A continuación, y a modo de ejemplo, presentamos un modelo de una unidad didáctica por competencias del área *Conocimiento del Medio natural, social y cultural*, correspondiente al **Primer Ciclo de Educación Primaria,** que deriva de la programación general presentada como ejemplo, para la misma. Teniendo en cuenta que el primer ciclo de Educación Primaria dura dos cursos

(1.º y 2.º), y que cada competencia básica está constituida en dicha programación general por diez descriptores, nuestra propuesta es que cada unidad didáctica aborde un descriptor de cada una de las ocho competencias básicas a lo largo de dos meses, de modo que en el primer curso del ciclo se desarrollarán los cinco primeros descriptores de cada competencia básica y el segundo curso del ciclo, los cinco descriptores restantes. De este modo, cada unidad didáctica abordará ocho descriptores, uno de cada una de las ocho competencias básicas, de acuerdo al siguiente cuadro:

COMPETENCIAS BÁSICAS								
	CB 1	**CB 2**	**CB 3**	**CB 4**	**CB 5**	**CB 6**	**CB 7**	**CB 8**
PRIMER CURSO DEL CICLO								
SEPT-OCT	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1
NOV-DIC	D 2	D 2	D 2	D 2	D 2	D 2	D 2	D 2
ENE-FEB	D 3	D 3	D 3	D 3	D 3	D 3	D 3	D 3
MAR-ABR	D 4	D 4	D 4	D 4	D 4	D 4	D 4	D 4
MAY-JUN	D 5	D 5	D 5	D 5	D 5	D 5	D 5	D 5

COMPETENCIAS BÁSICAS								
	CB 1	**CB 2**	**CB 3**	**CB 4**	**CB 5**	**CB 6**	**CB 7**	**CB 8**
SEGUNDO CURSO DEL CICLO								
SEPT-OCT	D 6	D 6	D 6	D 6	D 6	D 6	D 6	D 6
NOV-DIC	D 7	D 7	D 7	D 7	D 7	D 7	D 7	D 7
ENE-FEB	D 8	D 8	D 8	D 8	D 8	D 8	D 8	D 8
MAR-ABR	D 9	D 0	D 9	D 9	D 9	D 9	D 9	D 9
MAY-JUN	D 10	D 10	D 10	D 10	D 10	D 10	D 10	D 10

CB: Competencia Básica
D: Descriptor

UNIDAD DIDÁCTICA N.º 1 SEPTIEMBRE – OCTUBRE DEL 1º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
OBJETIVOS DE ETAPA A CONSEGUIR
a, b, c, d, e, j

De este modo, el profesor del Primer Ciclo de Educación Primaria deberá realizar diez unidades didácticas para todo el ciclo, una cada dos meses, que es el periodo propuesto para desarrollar cada una de ellas.

En relación con la primera unidad didáctica, que es la que presentamos como modelo, los objetivos de la etapa a intentar conseguir a lo largo de las horas del mes de septiembre-octubre serán los siguientes:

Al ser la primera unidad didáctica del curso, abordará el primer descriptor de cada una de las ocho competencias básicas, con todos y cada uno de sus componentes.

UNIDAD DIDÁCTICA N.º 1 SEPTIEMBRE – OCTUBRE DEL 1.º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA							
CB 1	CB 2	CB 3	CB 4	CB 5	CB 6	CB 7	CB 8
D 1	D 1	D 1	D. 1	D 1	D 1	D 1	D 1

En el caso de que las Comunidades Autónomas, en el marco de sus competencias educativas, propusiesen la incorporación de alguna otra competencia básica a las ocho establecidas por la LOE, sería programada de la misma forma. En ese caso (si fuese una competencia básica a añadir), cada unidad didáctica estaría formada por nueve descriptores.

La Unidad Didáctica n.º 1 abordará por tanto, todos los elementos que se presentan de forma más exhaustiva en el cuadro siguiente, haciendo referencia a lo programado en la programación general de la materia.

DESCRIPTORES N.º 1 DE CADA COMPETENCIA				
COMPETENCIA N.º	CONTENIDOS N.º	HABILIDADES N.º	ACTITUDES Y VALORES N.º	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE N.º
1	2.6	3	5	9
2	1.4	7	8	6
3	1.2	8	6	2
4	1.1	4	2	6
5	1.6	2	6	
6	4.6		1	
7	1.5	4	7	7
8	2.5	6	4	6

Presentándolo, tal y como están expresados en la programación general de la materia, la Unidad Didáctica n.º 1 abordaría lo siguiente:

UNIDAD DIDÁCTICA N.º 1. MES DE SEPTIEMBRE			
CONTENIDOS N.º	HABILIDADES N.º	ACTITUDES Y VALORES N.º	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE N.º
1.1. Orientación de elementos del medio físico en relación con el Sol. 1.2. Percepción y descripción de algunos elementos y fenómenos naturales: la Luna, las estrellas y el Sol, el día y la noche. 1.4. Elementos básicos del medio físico: el aire y el agua. Uso responsable del agua en la vida cotidiana. 1.5. Observación, exploración e inicio de sencillos trabajos de algún ecosistema concreto, acuático o terrestre. 1.6. Observación y percepción de algunos elementos naturales y humanos del entorno. 2.5. Desarrollo de hábitos de cuidado y respeto a los seres vivos. 2.6. Comunicación oral de las experiencias realizadas, apoyándose en imágenes y breves textos escritos. 4.6. Reconocimiento de diferentes profesiones evitando estereotipos sexistas.	2. Comprensión de las expresiones de otros. 3. Utilización de conceptos matemáticos básicos aplicados al conocimiento del medio natural, social y cultural. 4. Resolución de problemas sencillos. 6. Expresión de datos e ideas de forma sencilla. 7. Relaciones de influencia. 8. Relaciones de complementariedad.	1. Respeto al medio natural. 2. Conocimiento de algunos problemas del medio natural. 4. Tendencia hacia un desarrollo sostenible. 5. Espíritu crítico. 6. Participación democrática y activa. 7. Cooperación grupal. 8. Conocimiento de algunos problemas sociales.	2. Expresión de datos e ideas. 6. Elaboración de trabajos sencillos 7. Elaboración de propuestas sencillas. 9. Idear nuevas estrategias.

METODOLOGÍA
• Comprensión de conceptos. • Aporte de elementos creativos. • Planteamiento de elementos de comparación. • Mecanismos deductivos. • Utilización de las TIC. • Elaboración de trabajos personales y en equipo.

MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS
• Fotocopias variadas. • Láminas. • Minerales. • Animales. • Hojas de datos. • Calculadora. • Material de laboratorio. • Esquemas explicativos. • Internet. • Correo electrónico. • Cañón de proyección. • Programas informáticos. • Planisferios. • Visitas a instalaciones...

ACTIVIDADES DE CARÁCTER GENERAL	
ACTIVIDADES TIPO	RELACIÓN CON EL DESCRIPTOR 1 DE LA COMPETENCIA N.º
1. De identificación de características.	3 y 7
2. De comparación.	2 y 6
3. De elaboración.	5 y 8
4. De establecimiento de semejanzas y diferencias.	1 y 4
5. De comprensión.	2 y 6
6. ……..	4 y 7

ACTIVIDADES DE CARÁCTER GENERAL	
ACTIVIDADES TIPO	ACTIVIDADES CONCRETAS
1. De identificación de características.	Las que procedan.
2. De comparación.	Las que procedan.
3. De elaboración.	Las que procedan.
4. De establecimiento de semejanzas y diferencias.	Las que procedan.
5. De comprensión.	Las que procedan.
6. ……..	Las que procedan.

ACTIVIDADES DE PROFUNDIZACIÓN	
ACTIVIDADES TIPO	ACTIVIDADES CONCRETAS
1. De identificación de características.	Las que procedan.
2. De comparación.	Las que procedan.
3. De elaboración.	Las que procedan.
4. De establecimiento de semejanzas y diferencias.	Las que procedan.
5. De comprensión.	Las que procedan.
6. ……..	Las que procedan.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES N.º 1 DE CADA COMPETENCIA	
DESCRIPTOR 1 DE LA COMPETENCIA N.º	CRITERIOS DE EVALUACIÓN N.º
1	3
2	8
3	9
4	2
5	4
6	10
7	3
8	5

4.3.3. Propuesta de un modelo para Educación Secundaria Obligatoria

A continuación, y a modo de ejemplo, presentamos un modelo de una unidad didáctica por competencias de la materia **Ciencias de la Naturaleza**, **de Primer Curso de Educación Secundaria Obligatoria**, que deriva de la programación general presentada como ejemplo, para esa asignatura.

Para ello, teniendo en cuenta que cada competencia básica está constituida en dicha programación general por diez descriptores, y que el curso escolar se desarrolla a lo largo de diez meses, nuestra propuesta es que cada unidad didáctica aborde un descriptor de cada una de las ocho competencias básicas a lo largo de un mes. De este modo, cada unidad didáctica abordará ocho descriptores, uno de cada una de las ocho competencias básicas, de acuerdo al siguiente cuadro:

COMPETENCIAS BÁSICAS								
	CB 1	**CB 2**	**CB 3**	**CB 4**	**CB 5**	**CB 6**	**CB 7**	**CB 8**
SEPTIEMBRE	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1
OCTUBRE	D 2	D 2	D 2	D 2	D 2	D 2	D 2	D 2
NOVIEMBRE	D 3	D 3	D 3	D 3	D 3	D 3	D 3	D 3
DICIEMBRE	D 4	D 4	D 4	D 4	D 4	D 4	D 4	D 4
ENERO	D 5	D 5	D 5	D 5	D 5	D 5	D 5	D 5
FEBRERO	D 6	D 6	D 6	D 6	D 6	D 6	D 6	D 6
MARZO	D 7	D 7	D 7	D 7	D 7	D 7	D 7	D 7
ABRIL	D 8	D 8	D 8	D 8	D 8	D 8	D 8	D 8
MAYO	D 9	D 9	D 9	D 9	D 9	D 9	D 9	D 9
JUNIO	D 10	D 10	D 10	D 10	D 10	D 10	D 10	D 10

CB: Competencia Básica
D: Descriptor

De este modo, el profesor deberá realizar diez unidades didácticas en todo el curso escolar, una por mes. La propuesta que realizamos es para la realización de la unidad didáctica de Ciencias de la Naturaleza, de Primer Curso de Educación Secundaria Obligatoria, correspondiente al mes de septiembre, es decir, la primera que se realizará en el curso escolar.

Los objetivos de la etapa a intentar conseguir a lo largo del mes de septiembre en la primera unidad didáctica, que presentamos como modelo, serán los siguientes:

UNIDAD DIDÁCTICA N.º 1. MES DE SEPTIEMBRE OBJETIVOS DE ETAPA A CONSEGUIR
a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

UNIDAD DIDÁCTICA N.º 1. MES DE SEPTIEMBRE OBJETIVOS DE ETAPA A CONSEGUIR (*Continuación*)
c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como el rechazo a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los comportamientos sexistas, y resolver pacíficamente los conflictos.
e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías y especialmente las de la información y la comunicación.
f) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

Al ser la primera unidad didáctica del curso, abordará el primer descriptor de cada una de las ocho competencias básicas, con todos y cada uno de sus componentes.

UNIDAD DIDÁCTICA N.º 1. MES DE SEPTIEMBRE							
CB 1	CB 2	CB 3	CB 4	CB 5	CB 6	CB 7	CB 8
D 1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1

La Unidad Didáctica n.º 1 abordará, por tanto, todos los elementos que se presentan de forma más exhaustiva en el cuadro siguiente, haciendo referencia a lo programado en la programación general de la materia.

DESCRIPTORES N.º 1 DE CADA COMPETENCIA				
COMPETENCIA N.º	CONTENIDOS N.º	HABILIDADES N.º	ACTITUDES Y VALORES N.º	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE N.º
1	1.2	1	3	2
2	1.3	3	1	1
3	Bloque 1	9	3	1
4	1.2	6	2	6
5	1.1	11	3	7
6	1.1 y 1.3	2	2	1
7	1.1	6	4	1
8	1.3	6	4	2

Presentándolo, tal y como están expresados en la programación general de la materia, los descriptores N.º 1 de cada competencia, en la Unidad Didáctica N.º 1 abordarían lo siguiente:

DESCRIPTOR 1 DE LA COMPETENCIA BÁSICA 1: COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA			
CONTENIDOS	HABILIDADES	ACTITUDES Y VALORES	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
1.2. Utilización de los medios de comunicación y las tecnologías de la información para seleccionar información sobre el medio natural.	1. Precisión en el uso de términos que concatenan las ideas.	3. Conocimiento de los grandes problemas de la humanidad.	2. Reflexión y comprensión.

DESCRIPTOR 1 DE LA COMPETENCIA BÁSICA 2: COMPETENCIA MATEMÁTICA			
CONTENIDOS	HABILIDADES	ACTITUDES Y VALORES	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
1.3. Interpretación de datos e informaciones sobre la naturaleza y utilización de dicha información para conocerla. Reconocimiento del papel del conocimiento científico en el desarrollo tecnológico y en la vida de las personas.	3. Manejo del lenguaje matemático aplicado a las Ciencias de la Naturaleza.	1. Análisis de causas y sus consecuencias	1. Estudio y análisis de contenidos

DESCRIPTOR 1 DE LA COMPETENCIA BÁSICA 3: COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO			
CONTENIDOS	HABILIDADES	ACTITUDES Y VALORES	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
Bloque 1	9. Establecimiento de relaciones cuantitativas.	3. De los grandes problemas de la humanidad.	1. Estudio y análisis de contenidos.

DESCRIPTOR 1 DE LA COMPETENCIA BÁSICA 4: TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL			
CONTENIDOS	HABILIDADES	ACTITUDES Y VALORES	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
1.2. Utilización de los medios de comunicación y las tecnologías de la información para seleccionar información sobre el medio natural.	6. Búsqueda, recogida, selección, procesamiento de la información.	2. Visión actualizada de la actividad científica.	6. Aporte de datos complementarios.

DESCRIPTOR 1 DE LA COMPETENCIA BÁSICA 5: COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA			
CONTENIDOS	HABILIDADES	ACTITUDES Y VALORES	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
1.1. Familiarización con las características básicas del trabajo científico, por medio de: planteamiento de problemas, discusión de su interés, formulación de conjeturas, experimentación, etc., para comprender mejor los fenómenos naturales y resolver los problemas que su estudio plantea.	11. Relaciones de influencia.	3. Conocimiento de los grandes problemas de la humanidad.	7. Elaboración de trabajos.

DESCRIPTOR 1 DE LA COMPETENCIA BÁSICA 6: COMPETENCIA SOCIAL Y ARTÍSTICA			
CONTENIDOS	HABILIDADES	ACTITUDES Y VALORES	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
1.1. Familiarización con las características básicas del trabajo científico, por medio de: planteamiento de problemas, discusión de su interés, formulación de conjeturas, experimentación, etc., para comprender mejor los fenómenos naturales y resolver los problemas que su estudio plantea. 1.3. Interpretación de datos e informaciones sobre la naturaleza y utilización de dicha información para conocerla. Reconocimiento del papel del conocimiento científico en el desarrollo tecnológico y en la vida de las personas.	2. Comprensión de las expresiones de otros.	2. Visión actualizada de la actividad científica.	1. Estudio y análisis de contenidos.

DESCRIPTOR 1 DE LA COMPETENCIA BÁSICA 7: APRENDER A PRENDER			
CONTENIDOS	HABILIDADES	ACTITUDES Y VALORES	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
1.1. Familiarización con las características básicas del trabajo científico, por medio de: planteamiento de problemas, discusión de su interés, formulación de conjeturas, experimentación, etc., para comprender mejor los fenómenos naturales y resolver los problemas que su estudio plantea.	6. Búsqueda, recogida, selección, procesamiento de la información.	4. Tendencia a generar conocimiento.	1. Estudio y análisis de contenidos.

DESCRIPTOR 1 DE LA COMPETENCIA BÁSICA 8: AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL			
CONTENIDOS	HABILIDADES	ACTITUDES Y VALORES	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
1.3. Interpretación de datos e informaciones sobre la naturaleza y utilización de dicha información para conocerla. Reconocimiento del papel del conocimiento científico en el desarrollo tecnológico y en la vida de las personas.	6. Búsqueda, recogida, selección, procesamiento de la información.	4. Tendencia a generar conocimiento.	2. Reflexión y comprensión.

En el caso de que las Comunidades Autónomas, en el marco de sus competencias educativas, propusiesen la incorporación de alguna otra competencia básica a las ocho establecidas por la LOE, sería programada de la misma forma. En ese caso (si fuese una competencia básica a añadir), cada unidad didáctica estaría formada por nueve descriptores.

UNIDAD DIDÁCTICA 1. MES DE SEPTIEMBRE. GLOBAL			
CONTENIDOS	HABILIDADES	ACTITUDES Y VALORES	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
Bloque 1: completo	1. Precisión en el uso de términos que concatenan las ideas. 2. Comprensión de las expresiones de otros. 3. Manejo del lenguaje matemático aplicado a las Ciencias de la Naturaleza. 6. Búsqueda, recogida, selección, procesamiento de la información. 9. Establecimiento de relaciones cuantitativas. 11. Relaciones de influencia.	1. Análisis de causas y sus consecuencias. 2. Visión actualizada de la actividad científica. 3. Conocimiento de los grandes problemas de la humanidad. 4. Tendencia a generar conocimiento.	1. Estudio y análisis de contenidos. 2. Reflexión y comprensión. 6. Aporte de datos complementarios. 7. Elaboración de trabajos.

METODOLOGÍA
• Análisis y la comprensión de conceptos. • Incorporación de elementos creativos. • Planteamiento de elementos de comparación e inferencia. • Mecanismos inductivo-deductivos. • Utilización de las TIC. • Elaboración de trabajos personales y en grupo.

MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS
• Manual de trabajo:_____ • Fotocopias variadas. • Prensa escrita. • Hojas de datos. • Calculadora. • Gráficas y estadillos. • Internet. • Correo electrónico. • Cañón de proyección. • Programa informático:_____

ACTIVIDADES DE CARÁCTER GENERAL	
ACTIVIDADES TIPO	RELACIÓN CON EL DESCRIPTOR 1 DE LA COMPETENCIA N.º
1. De identificación de características.	2 y 4
2. De selección de conceptos.	3 y 6
3. De elaboración de conceptos relacionados.	1 y 7
4. De comparación.	2 y 8
5. De establecimiento de semejanzas y diferencias.	5 y 6
6. ……..	

ACTIVIDADES DE CARÁCTER GENERAL	
ACTIVIDADES TIPO	ACTIVIDADES CONCRETAS
1. De identificación de características.	Las que procedan.
2. De selección de conceptos.	Los que procedan.
3. De elaboración de conceptos relacionados.	Los que procedan.
4. De comparación.	Los que procedan.
5. De establecimiento de semejanzas y diferencias.	Los que procedan.
6. ……..	Las que procedan.

ACTIVIDADES DE PROFUNDIZACIÓN	
ACTIVIDADES TIPO	ACTIVIDADES CONCRETAS
1. De identificación de características.	Las que procedan.
2. De selección de conceptos.	Los que procedan.
3. De elaboración de conceptos relacionados.	Los que procedan.
4. De comparación.	Los que procedan.
5. De establecimiento de semejanzas y diferencias.	Los que procedan.
6. ……..	Las que procedan.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES N.º 1 DE CADA COMPETENCIA	
DESCRIPTOR 1 DE LA COMPETENCIA N.º	CRITERIOS DE EVALUACIÓN N.º
1	Conocer la existencia de la atmósfera y las propiedades del aire, llegar a interpretar cualitativamente fenómenos atmosféricos y valorar la importancia del papel protector de la atmósfera para los seres vivos, considerando las repercusiones de la actividad humana en la misma.
2	Relacionar propiedades de los materiales con el uso que se hace de ellos y diferenciar entre mezclas y sustancias, gracias a las propiedades características de estas últimas, así como aplicar algunas técnicas de separación.
3	Describir razonadamente algunas de las observaciones y procedimientos científicos que han permitido avanzar en el conocimiento de nuestro planeta y del lugar que ocupa en el Universo.
4	Conocer la existencia de la atmósfera y las propiedades del aire, llegar a interpretar cualitativamente fenómenos atmosféricos y valorar la importancia del papel protector de la atmósfera para los seres vivos, considerando las repercusiones de la actividad humana en la misma.
5	
6	Describir razonadamente algunas de las observaciones y procedimientos científicos que han permitido avanzar en el conocimiento de nuestro planeta y del lugar que ocupa en el Universo.
7	Relacionar propiedades de los materiales con el uso que se hace de ellos y diferenciar entre mezclas y sustancias, gracias a las propiedades características de estas últimas, así como aplicar algunas técnicas de separación.
8	Describir razonadamente algunas de las observaciones y procedimientos científicos que han permitido avanzar en el conocimiento de nuestro planeta y del lugar que ocupa en el Universo.

El análisis y evaluación de una unidad didáctica debe realizarse al final del periodo de aplicación de la misma, analizando cada uno de los elementos que la conforman. Para ello, no existe un modelo único ni excluyente, y será bueno aquel que invite y ayude a cada profesor a reflexionar sobre cada uno de los elementos de la unidad didáctica, sobre su estructura, su idoneidad y su aplicación. La revisión de las unidades didácticas es una actividad que el profesor debería realizar a medida que la desarrolla en el aula (reflexión en la acción), aunque es cuando ha terminado su aplicación, cuando debe expresar la valoración global de la misma.

4.4. Elaboración de una adaptación curricular por competencias básicas

Sabido es que las adaptaciones curriculares individualizadas son mecanismos de adecuación curricular, que se elaboran y se ponen en práctica para personalizar los procesos de aprendizaje de alumnos concretos. Constituyen el cuarto nivel de concreción curricular, y su elaboración responde a criterios de individualización de procesos y finalidades educativas en relación con el diseño curricular establecido en una determinada unidad didáctica. Hablar por lo tanto de adaptaciones curriculares individualizadas es hablar de estrategias de planificación y actuación docente que pretenden dar respuesta a las necesidades individuales de aprendizaje de determinados alumnos.

Las adaptaciones curriculares individualizadas deben partir del tercer nivel de concreción curricular (unidades didácticas), con un diseño que permita la concreción y adaptación de la unidad didáctica a alumnos concretos. En este sentido, cuanto mejor contextualizado esté el currículo oficial a la realidad del centro educativo, plasmado en la programación general, y cuanto mejor ajustadas están las unidades didácticas a cada grupo concreto de alumnos, menos necesarias serán las adaptaciones curriculares. Sólo en el caso de que la unidad didáctica no dé respuesta a todos y cada uno de los alumnos de un determinado grupo, será necesario elaborar una adaptación curricular individualizada.

4.4.1. Características

Las adaptaciones curriculares individualizadas tienen como objetivo la personalización de los procesos educativos de alumnos concretos, por lo que, en

función de las dificultades de aprendizaje que éstos presenten, será necesario realizar uno u otro tipo de adaptación.

- Realizaremos *adaptaciones no significativas* cuando las dificultades de aprendizaje del alumnado no sean demasiado profundas. Consisten estas adaptaciones en medidas de individualización de la enseñanza para alumnos con dificultades no muy importantes. Suelen tener un carácter temporal y a través de ellas el alumno llega a alcanzar las competencias básicas previstas, aunque algo más tarde que el resto de sus compañeros. Este nivel de adaptaciones implican la modificación de aspectos *metodológicos y de evaluación*. Pueden darse con carácter temporal o ser de carácter más permanente.

Los destinatarios de este tipo de adaptaciones curriculares son alumnos que en un momento determinado de su escolaridad presentan necesidades educativas especiales de carácter leve y transitorio en una determinada área o materia. Por ello, y con el fin de conseguir su normalización curricular, se adaptan y modifican aspectos relacionados con la *metodología y con la evaluación* (por ese orden) del área o materia en cuestión. Se le hace trabajar de forma diferente y se le evalúa de forma diferenciada (con otra modalidad, con otros instrumentos, y con otros criterios de evaluación y calificación).

- Realizaremos *adaptaciones significativas* cuando las dificultades de aprendizaje del alumnado sean más profundas, y después de haber realizado con anterioridad adaptaciones no significativas. Si a través de las modificaciones introducidas en aspectos de metodología o de evaluación, el alumno no llegase a alcanzar las competencias básicas previstas en el tiempo establecido, deberíamos realizar adaptaciones de carácter más profundo, que denominamos *adaptaciones significativas.* Se trataría en este caso de adaptaciones, modificaciones o eliminaciones de los elementos que configuran los descriptores de las competencias básicas, (contenidos, habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje), ya sea de todos los descriptores o solamente de alguno de ellos, pertenecientes a todas las competencias básicas o solamente a alguna de ellas.

Un primer nivel de adaptación significativa por competencias básicas consistiría en modificar (o eliminar) *los contenidos del área o materia* que integran los descriptores que constituyen las competencias básicas (en todos ellos o en alguno). Un segundo nivel de adaptación significativa, más profundo, consistiría en modificar (o eliminar) algunos de los restantes elementos que integran

dichos descriptores (*habilidades, actitudes y valores, o estrategias de aprendizaje*), por ser elementos esenciales de las capacidades que constituyen los objetivos de la etapa. Se trataría del nivel máximo de adaptación, y suele realizarse para alumnos con necesidades educativas generales y permanentes.

Los destinatarios de este tipo de adaptaciones curriculares son alumnos que suelen estar adscritos al Programa de Integración o bien en otras modalidades extraordinarias de escolarización. Es necesario resaltar que toda adaptación curricular debe derivar de la unidad didáctica correspondiente, y como paso previo a su diseño y aplicación, es necesario realizar una evaluación psicopedagógica para valorar las necesidades del alumno en relación a los referentes curriculares establecidos con carácter general, antes de pasar a diseñar la propuesta curricular y de actuación pedagógica personalizada, de acuerdo con el curso y etapa en la que se encuentre el alumno.

Es sabido que la propuesta inicial para elaborar una adaptación curricular suele partir del profesor del área o materia, quien a la vista de los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica-inicial de sus alumnos en la misma, comunica a su ciclo o departamento didáctico la necesidad de realizar una adaptación curricular a un determinado alumno. Esa propuesta será trasladada por el coordinador de ciclo o por jefe del departamento didáctico al profesor-tutor, a la jefatura de estudios y al psicopedagogo, quienes establecerán de forma coordinada las actuaciones adecuadas para su realización. Lo más aconsejable es, después de informar adecuadamente a la familia y obtener su aprobación, organizar una serie de reuniones de trabajo que permitan adoptar acuerdos acerca de todos los puntos a tratar en el proceso de elaboración y aplicación de la adaptación curricular.

Una propuesta de trabajo del proceso de elaboración y aplicación de una adaptación curricular individualizada en área o materia puede ser la siguiente:

REUNIONES DE TRABAJO	ASISTENTES	OBJETIVO	ACTUACIONES	INSTRUMENTOS A UTILIZAR
PRIMERA	Padres del alumno. Jefe de estudios. Tutor. Profesor del área o materia. Profesor de apoyo. Psicopedagogo.	Informar a los padres sobre la situación. Solicitar su conformidad.	Sesión informativa.	Posibles informes existentes.

(Continuación)

REUNIONES DE TRABAJO	ASISTENTES	OBJETIVO	ACTUACIONES	INSTRUMENTOS A UTILIZAR
SEGUNDA	Profesor del área o materia.	Iniciar adaptación.	Determinación de la modalidad de adaptación. Ámbitos a adaptar.	Nivel del alumno en el área o materia. Informe psico-pedagógico. Trabajos del alumno. Pruebas pedagógicas realizadas. Fichas de observación.
TERCERA	Profesor de apoyo.	Elaborar la adptación.	Determinación de la respuesta educativa. Análisis de la unidad didáctica de partida.	Programación de aula. Horario del alumnado. Horario del profesor de la materia. Horario del profesor de apoyo.
CUARTA	Profesor-tutor.	Completar la adaptación.	Elaboración de la adaptación. Determinación del plan de trabajo. Decisiones sobre su puesta en práctica.	Adaptación curricular ya realizada.
SEGUIMIENTO	Psicopedagogo.	Comprobar el grado de idoneidad de la adaptación.	Evaluación del proceso. Informe de progreso. Posibles modificacones. Nuevas propuestas.	Adaptación realizada. Informes de progreso.

Después de todo este proceso, y de acuerdo con las decisiones adoptadas en las sucesivas reuniones de trabajo, se pondrá en práctica la adaptación curricular elaborada. Todo este proceso no debería prolongarse demasiado tiempo, de forma que la adaptación pudiese estar concluida lo antes posible e iniciar así su puesta en práctica cuanto antes. Después de algún tiempo de funcionamiento es aconsejable que se realice alguna sesión de seguimiento de la adaptación curricular, preferentemente con carácter periódico. De las decisiones adoptadas en las sucesivas sesiones de seguimiento deberían ser informados, tanto la jefatura de estudios como los padres.

4.4.2. Propuesta de un modelo para Educación Primaria

A continuación presentamos un modelo de adaptación curricular de carácter orientativo, con la finalidad de que sirva como pauta para la realización de adaptaciones curriculares por competencias básicas en el área de *Conocimiento del Medio natural, social y cultural*, correspondiente al **Primer Ciclo de Educación Primaria.** Esta adaptación curricular por competencias deriva de la Unidad Didáctica n.º 1 presentada.

Es conveniente hacer constar que en una adaptación curricular deben aparecer solamente los cambios introducidos en relación con la unidad didáctica de referencia, por lo que no deberían volver a repetirse todos los elementos. Para ello, obviando la parte inicial de identificación del alumno, de datos personales y académicos, de estilo de aprendizaje, etc., seguiremos el proceso de elaboración de una adaptación curricular individualizada por competencias básicas del área citada.

ADAPTACIÓN NO SIGNIFICATIVA
PASO 1
ADAPTACIONES EN METODOLOGÍA
La metodología a utilizar con el alumno X en el desarrollo de esta unidad didáctica será la ordinaria, a excepción de: • Poner las excepciones que proceda.

Si con las adaptaciones adoptadas en metodología el proceso de aprendizaje de un determinado alumno no se considera satisfactorio, debe procederse a adaptar para él todo lo relativo a su proceso evaluador. Deberán concretarse qué criterios de evaluación se establecen para él, tomando como referencia los establecidos en la unidad didáctica, teniendo en cuenta que cada alumno tiene

ADAPTACIÓN NO SIGNIFICATIVA			
PASO 2			
ADAPTACIONES EN EVOLUCIÓN			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN ADAPTADOS DE LOS DESCRIPTORES N.º 1 DE CADA COMPETENCIA			
DESCRIPTOR 1 DE LA COMPETENCIA N.º	CRITERIOS DE EVALUACIÓN N.º (LOS QUE PROCEDAN)		
1	4	LOS PRESENTADOS SON A TÍTULO DE EJEMPLO	REFLEJAR SOLAMENTE LAS MODIFICACIONES CON RESPECTO A LO ESTABLECIDO EN LA UNIDAD DIDÁCTICA
2	6		
3	10		
4	1		
5	5		
6	6		
7	8		
8	7		

su propio ritmo de aprendizaje y sus propias características que hay que respetar.

Asimismo, y si es necesario, se adaptará la modalidad de evaluación a realizar con el alumno (oral, escrita, fichas, continua, etc.), así como los materiales y recursos didácticos necesarios.

Si con las adaptaciones realizadas en metodología y en evaluación, el alumno no llega a alcanzar las competencias básicas previstas, deberíamos realizar adaptaciones curriculares de carácter más profundo (*adaptaciones significativas*). Un primer paso para realizar este tipo de adaptaciones consistiría en adaptar, modificar o eliminar todos o algunos de los elementos que configuran los descriptores de las competencias básicas, empezando por los *contenidos del área*. Las posibilidades van en este ámbito, desde la modificación de todos los *contenidos* de todos los descriptores que conforman la unidad didáctica (los ocho primeros descriptores de cada competencia,

ADAPTACIÓN SIGNIFICATIVA				
PASO 3				
ADAPTACIONES DE LOS CONTENIDOS DEL ÁREA EN LOS DESCRIPTORES DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS				
DESCRIPTORES N.º 1 DE CADA COMPETENCIA				
COMPETENCIA N.º	CONTENIDOS N.º	HABILIDADES N.º	ACTITUDES Y VALORES N.º	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE N.º
1	PONER LOS CAMBIOS QUE PROCEDAN	SIN CAMBIOS	SIN CAMBIOS	SIN CAMBIOS
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				

en nuestro ejemplo), a modificar solamente dichos contenidos en algunos de ellos.

Un nivel más profundo de adaptación consistiría en modificar (o eliminar) los restantes elementos que integran dichos descriptores (*habilidades, actitudes y valores, o estrategias de aprendizaje*) por ser elementos esenciales que integran las capacidades que constituyen los objetivos de la etapa.

ADAPTACIÓN SIGNIFICATIVA				
PASO 3				
ADAPTACIONES DE LOS ELEMENTOS QUE INTEGRAN LAS CAPACIDADES EN LOS DESCRIPTORES DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS				
DESCRIPTORES N.º 1 DE CADA COMPETENCIA				
COMPETENCIA N.º	CONTENIDOS N.º	HABILIDADES N.º	ACTITUDES Y VALORES N.º	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE N.º
1	PONER LOS CAMBIOS QUE PROCEDAN	PONER LOS CAMBIOS QUE PROCEDAN	PONER LOS CAMBIOS QUE PROCEDAN	PONER LOS CAMBIOS QUE PROCEDAN
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				

Todo ello quedaría a criterio del profesor del área, del tutor y del psicopedagogo del centro, después de haberle realizado al alumno la correspondiente y prescriptiva evaluación psicopedagógica.

4.4.3. Propuesta de un modelo para Educación Secundaria Obligatoria

A continuación presentamos un modelo de adaptación curricular de carácter orientativo, con la finalidad de que sirva como pauta para la realización de adaptaciones curriculares por competencias básicas. Se trata de una adaptación curricular por competencias de la materia **Ciencias de la Naturaleza**, **de Primer curso de Educación Secundaria Obligatoria** y deriva de la Unidad Didáctica n.º 1 de la citada materia, propuesta en epígrafes anteriores.

Es conveniente hacer constar que en una adaptación curricular deben aparecer solamente los cambios introducidos en relación con la unidad didáctica

ADAPTACIÓN NO SIGNIFICATIVA
PASO 1
ADAPTACIONES EN METODOLOGÍA
La metodología a utilizar con el alumno X en el desarrollo de esta unidad didáctica será la ordinaria, a excepción de: • Incorporación de elementos creativos. • Mecanismos inductivo-deductivos. • Elaboración de trabajos en grupo. Dadas las características de este alumno, la elaboración de trabajos será individualizada.

de referencia, por lo que no deberían volver a repetirse todos los elementos. Para ello, obviando la parte inicial de identificación del alumno, de datos personales y académicos, de estilo de aprendizaje, etc., seguiremos el proceso de elaboración de una adaptación curricular individualizada por competencias básicas

Si con las adaptaciones adoptadas en metodología el proceso de aprendizaje de un determinado alumno no se considera satisfactorio, debería procederse a adaptar para él todo lo relativo a su proceso evaluador. En este caso, deberán concretarse qué criterios de evaluación se establecen para él, tomando

ADAPTACIÓN NO SIGNIFICATIVA			
PASO 2			
ADAPTACIONES EN EVOLUCIÓN			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN ADAPTADOS DE LOS DESCRIPTORES N.º 1 DE CADA COMPETENCIA			
DESCRIPTOR 1 DE LA COMPETENCIA N.º	CRITERIOS DE EVALUACIÓN N.º (LOS QUE PROCEDAN)		
1	1	LOS PRESENTADOS SON A TÍTULO DE EJEMPLO	REFLEJAR SOLAMENTE LAS MODIFICACIONES CON RESPECTO A LO ESTABLECIDO EN LA UNIDAD DIDÁCTICA
2	2		
3	2		
4	3		
5	1		
6	4		
7	1		
8	2		

como referencia los establecidos en la unidad didáctica, y teniendo en cuenta que cada alumno tiene su propio ritmo de aprendizaje y sus propias características que hay que respetar. Asimismo, y si es necesario, se adaptará la modalidad de evaluación a realizar con el alumno (oral, escrita, fichas, continua, etc.), así como los materiales y recursos didácticos necesarios.

Si con las adaptaciones realizadas en metodología y en evaluación, el alumno no llegase a alcanzar las competencias básicas previstas, deberíamos realizar adaptaciones curriculares de carácter más profundo (*adaptaciones significativas*). Un primer paso para realizar este tipo de adaptaciones consistiría en adaptar, modificar o eliminar todos o algunos de los elementos que configuran los descriptores de las competencias básicas, empezando por los *contenidos de la materia.* Las posibilidades van en este ámbito, desde la modificación de todos los *contenidos* de todos los descriptores que conforman la unidad didáctica (los ocho primeros descriptoresde cada competencia, en nuestro ejemplo), a modificar solamente dichos contenidos en algunos de ellos.

ADAPTACIÓN SIGNIFICATIVA				
PASO 3				
ADAPTACIONES DE LOS CONTENIDOS DEL ÁREA EN LOS DESCRIPTORES DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS				
DESCRIPTORES N.º 1 DE CADA COMPETENCIA				
COMPETENCIA N.º	CONTENIDOS N.º	HABILIDADES N.º	ACTITUDES Y VALORES N.º	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE N.º
1	PONER LOS CAMBIOS QUE PROCEDAN	SIN CAMBIOS	SIN CAMBIOS	SIN CAMBIOS
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				

Un nivel más profundo de adaptación consistiría en modificar (o eliminar) los restantes elementos que integran dichos descriptores (*habilidades, actitudes y valores, o estrategias de aprendizaje*) por ser elementos esenciales que integran las capacidades que constituyen los objetivos de la etapa.

ADAPTACIÓN SIGNIFICATIVA				
PASO 4				
ADAPTACIONES DE LOS CONTENIDOS DEL ÁREA EN LOS DESCRIPTORES DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS				
DESCRIPTORES N.º 1 DE CADA COMPETENCIA				
COMPETENCIA N.º	CONTENIDOS N.º	HABILIDADES N.º	ACTITUDES Y VALORES N.º	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE N.º
1	PONER LOS CAMBIOS QUE PROCEDAN	PONER LOS CAMBIOS QUE PROCEDAN	PONER LOS CAMBIOS QUE PROCEDAN	PONER LOS CAMBIOS QUE PROCEDAN
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				

Todo ello quedaría a criterio del profesor de la materia, del tutor y del psicopedagogo del centro, después de haberle realizado al alumno la correspondiente y prescriptiva evaluación psicopedagógica.

IV. Resumen

En un sistema educativo comprensivo la *programación general* de un área o de una materia constituye el segundo nivel de concreción curricular. Mediante la programación general se estructura, planifica y programa el plan de acción que se seguirá a lo largo del curso escolar. La programación general como diseño de la enseñanza analiza, explica y orienta la práctica del profesor, con la finalidad de personalizar el proceso educativo de cada alumno. Dicha programación debe proporcionar al profesorado elementos suficientes para poder atender a las diferencias que puedan presentar los alumnos relativas a sus capacidades, expectativas, motivaciones, estilos de aprendizaje u otros rasgos de personalidad (atención a la diversidad). A la programación general de cada área o materia deberán referirse los sucesivos niveles de concreción curricular que se pongan en práctica con posterioridad (unidades didácticas y adaptaciones curriculares).

Los destinatarios de una programación general por competencias básicas son los alumnos de un determinado centro educativo. Dada la especificidad de su contenido, no existe un modelo único ni excluyente para elaborar una programación general, sino que cada ciclo (en Educación Primaria) o cada departamento didáctico (en ESO) elabora el modelo que se considera más idóneo, teniendo en cuenta cada realidad educativa. No existe unanimidad de criterio acerca de la estructura y los elementos que debe contener una programación general por competencias básicas, lo que evidencia su gran complejidad y el alto nivel de significación que tiene. Quizás esa sea la razón por la que se haya dotado a los centros de un alto grado de autonomía para su elaboración.

La revisión de una programación general de un área o de una materia deberá realizarse al final de cada curso escolar, para determinar hasta qué punto ha cumplido satisfactoriamente su función, sin necesidad de tener que elaborarla de nuevo en su totalidad.

Las unidades didácticas de un área o materia derivan directamente de la programación general anual de la misma. Denominadas también *programaciones de aula*, constituyen el tercer nivel de concreción curricular, y su elaboración tiene como objetivo ajustar la respuesta educativa que proporciona el profesor, que aparece en su programación general anual, a la realidad concreta de un grupo de alumnos. Los destinatarios de una unidad didáctica por competencias básicas son, por tanto, los alumnos de un aula o grupo deter-

minado, concebido como el entorno donde se identifica la necesidad de dar respuesta a las necesidades educativas de un grupo concreto de alumnos.

Las adaptaciones curriculares individualizadas son mecanismos de adecuación curricular, que se elaboran y se ponen en práctica para personalizar los procesos de aprendizaje de alumnos concretos. Constituyen el cuarto nivel de concreción curricular, y su elaboración responde a criterios de individualización de procesos y finalidades educativas en relación con el diseño curricular establecido en una determinada unidad didáctica.

Las adaptaciones curriculares individualizadas por competencias básicas deben partir del tercer nivel de concreción curricular (unidades didácticas), con un diseño que permita la concreción y adaptación de la unidad didáctica a alumnos concretos.

V. Actividades para la reflexión

1) Proponer los elementos que deben constituir una programación general por competencias básicas.
2) Elaborar una programación general por competencias básicas, diferente de las propuestas.
3) Proponer los elementos que deben constituir una unidad didáctica por competencias básicas.
4) Elaborar una unidad didáctica por competencias básicas, diferente de las propuestas.
5) Elaborar una adaptación curricular por competencias básicas, diferente de las propuestas.

5 La evaluación de competencias básicas

I. Introducción

El nuevo modelo de competencias básicas propuesto por la LOE implica cambios, no solamente en lo relativo a los diferentes niveles de programación, sino también y de forma muy directa, a la forma de evaluar. Cambian las formas, cambian los criterios de evaluación de las áreas o materias, y también los mecanismos que deberán articularse para evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas por parte del alumnado.

En esta unidad didáctica aportamos los criterios de evaluación a utilizar para cada una de las áreas de Educación Primaria y para cada una de las materias de Educación Secundaria Obligatoria. Cada uno de los criterios se acompaña de una breve explicación extraída de la legislación aprobada (LOE). Los objetivos de esas etapas educativas, formulados en términos de capacidades, serán un elemento rector en la selección de los criterios de evaluación y en la selección de los mecanismos y recursos necesarios para efectuar la evaluación.

El mecanismo evaluador concreto debe ser especificado en la programación general del área o materia, teniendo en cuenta que una evaluación positiva de un alumno concreto significa, bajo esta concepción, que dicho alumno ha adquirido suficientemente las competencias básicas, de acuerdo con los criterios fijados en la programación. La evaluación positiva conlleva superar una materia, y por tanto la posibilidad de promocionar de curso o de obtener la titulación de GESO.

II. Objetivos

1) Identificar las capacidades a evaluar.

2) Identificar las competencias básicas a adquirir.

3) Seleccionar los criterios de evaluación para la materia o área a evaluar.

4) Conocer el significado de cada criterio de evaluación seleccionado.

5) Saber relacionar los elementos anteriores para la evaluación.

III. Contenidos

5.1. Aspectos normativos

La LOE (2006), dedica el Título VI a la evaluación del sistema educativo. La evaluación, según la concepción que se le otorga en dicha Ley, tiene por objeto constatar el grado de adquisición de las competencias básicas en las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria que la propia Ley establece. Así lo expresa en su Preámbulo cuando al referirse a la etapa de Educación Primaria dice: *una de las novedades de la Ley consiste en la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de esta etapa.* Y añade: *Otra evaluación similar se llevará a cabo al finalizar el segundo curso de la Educación Secundaria* (*Obligatoria.*

Con respecto a la etapa de Educación Primaria, la LOE establece:

Art. 20.1: *La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas*.

Art. 20.2: *El alumnado accederá al ciclo educativo o etapa siguiente siempre que se considere que ha alcanzado las competencias básicas correspondientes y el adecuado grado de madurez.*

Art. 21: *Al finalizar el segundo ciclo de la Educación Primaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos.*

Con respecto a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, la LOE establece en el Art. 28.1: *La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria será continua y diferenciada según las distintas materias del currículo*.

Art. 29: *Al finalizar el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos.*

5.2. Educación Primaria

5.2.1. Capacidades a desarrollar

La LOE (2006) establece en su Art. 17 que la Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:

a) *Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.*

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

c) *Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.*

d) *Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.*

e) *Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.*

f) *Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.*

g) *Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.*

h) *Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.*

i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.

k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la Educación Física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

5.2.2. Competencias básicas a adquirir en esta etapa

Las *competencias básicas* que contempla la LOE y el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la etapa de Educación Primaria, son las siguientes:

1) *Competencia en comunicación lingüística.*
2) *Competencia matemática.*
3) *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.*
4) *Tratamiento de la información y competencia digital.*
5) *Competencia social y ciudadana.*
6) *Competencia cultural y artística.*
7) *Competencia para aprender a aprender.*
8) *Autonomía e iniciativa personal.*

5.2.3. Criterios de evaluación de las áreas

En relación con los criterios de evaluación para Educación Primaria, el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas

mínimas de la etapa de Educación Primaria, establece en su Preámbulo: *Los criterios de evaluación, además de permitir la valoración del tipo y grado de aprendizaje adquirido, se convierten en referente fundamental para valorar el desarrollo de las competencias básicas.*

Art. 9.3: *Los criterios de evaluación de las áreas serán referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas.*

Para evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas, los criterios de evaluación establecidos por el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE del 8 de diciembre), son los siguientes:

CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
PRIMER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Poner ejemplos de elementos y recursos fundamentales del medio físico (sol, agua, aire), y su relación con la vida de las personas, tomando conciencia de la necesidad de su uso responsable.	Este criterio de evaluación pretende conocer la capacidad para observar, describir y explicar algunos elementos del medio físico así como de los recursos vitales para los seres vivos (aire, agua, tierra). Se apreciará también su capacidad para valorar la importancia de la adopción de medidas de protección del medio por parte de todas las personas y de los organismos locales.
2	Reconocer y clasificar con criterios elementales los animales y plantas más relevantes de su entorno, así como algunas otras especies conocidas por la información obtenida a través de diversos medios.	Este criterio trata de evaluar la capacidad para establecer criterios elementales de clasificación (tamaño, color, forma de desplazarse) e identificar animales y plantas por su pertenencia a alguno de los grupos establecidos. La utilización de diversas fuentes, sobre todo las obtenidas a partir de medios tecnológicos, deberá ser muy dirigida por el docente pero requerirá que el niño o la niña sea capaz de integrar la información para su clasificación, independientemente de la fuente utilizada.
3	Poner ejemplos asociados a la higiene, la alimentación equilibrada, el ejercicio físico y el descanso como formas de mantener la salud, el bienestar y el buen funcionamiento del cuerpo.	Con este criterio se trata de comprobar que conocen y valoran la relación entre el bienestar y la práctica de determinados hábitos: alimentación variada (identificando alimentos como frutas y verduras o cereales), higiene personal, ejercicio físico regulado sin excesos o descanso diario de ocho a nueve horas.
4	Reconocer, identificar y poner ejemplos sencillos sobre las principales profesiones y responsabilidades que desempeñan las personas del entorno.	A través de este criterio se trata de evaluar el grado de conocimiento sobre los trabajos de las personas del entorno, también se observará si valora positivamente la importancia de las diferentes profesiones, su contribución social, la responsabilidad que todas ellas requieren, evitando estereotipos sexistas.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
PRIMER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
5	Reconocer algunas manifestaciones culturales presentes en el ámbito escolar, local y autonómico, valorando su diversidad y riqueza.	Este criterio trata de evaluar el conocimiento de las principales manifestaciones culturales de la propia localidad y del ámbito autonómico, así como la percepción del valor cultural de la diversidad, el interés y el respeto ante la presencia de otras lenguas y otras realidades culturales presentes en el medio escolar.
6	Identificar los medios de transporte más comunes en el entorno y conocer las normas básicas como peatones y usuarios de los medios de locomoción.	Este criterio permitirá evaluar el grado de conocimiento sobre medios de transporte que se utilizan en el entorno próximo, así como la valoración que hacen de su utilidad. También se evaluará si conocen y respetan las normas básicas como peatones y usuarios (semáforos, mirar antes de cruzar o abrocharse el cinturón de seguridad).
7	Ordenar temporalmente algunos hechos relevantes de la vida familiar o del entorno próximo.	Por medio de este criterio se pretende medir la capacidad para describir aspectos característicos de la vida familiar, utilizando métodos sencillos de observación y nociones y unidades de medida temporales básicas.
8	Identificar diferencias en las propiedades elementales de los materiales, relacionando algunas de ellas con sus usos, y reconocer efectos visibles de las fuerzas sobre los objetos.	Este criterio evalúa si son capaces de identificar propiedades físicas observables como olor, sabor, textura, peso/masa, color, dureza, estado o capacidad de disolución en agua, así como de explicar con ejemplos concretos y familiares la relación entre las características de algunos materiales y los usos a los que se destinan. También se valorará si captan intuitivamente la idea de fuerzas en relación con el movimiento. Deberán poner ejemplos de qué ocurre cuando se aplican fuerzas de la misma dirección y cuando se trata de fuerzas en contacto o a distancia.
9	Montar y desmontar objetos y aparatos simples y describir su funcionamiento y la forma de utilizarlos con precaución.	Este criterio evalúa si han desarrollado habilidades manuales para montar y desmontar máquinas y objetos simples (balanza, bicicleta, tijeras…), explicar cómo funcionan, para qué sirve cada parte y qué medidas de seguridad se deben tomar para no correr riesgos tanto en el uso como en el montaje y desmontaje.
10	Realizar preguntas adecuadas para obtener información de una observación, utilizar algunos instrumentos y hacer registros claros.	Este criterio trata de evaluar la competencia para enfrentarse a una observación planteándose, previamente y durante la misma, interrogantes que le permitan obtener información relevante. Se valorará también el uso de algunos instrumentos, como la lupa, y la realización de textos escritos básicos a partir de modelos.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
SEGUNDO CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Reconocer y explicar, recogiendo datos y utilizando aparatos de medida, las relaciones entre algunos factores del medio físico (relieve, suelo, clima, vegetación...) y las formas de vida y actuaciones de las personas, valorando la adopción de actitudes de respeto por el equilibrio ecológico.	Con este criterio se trata de conocer si son capaces de apreciar relaciones como las que se dan entre tipo de vivienda, cultivos, paisaje, vestimenta, etc. con el clima, el relieve, la presencia de determinadas especies animales y vegetales, etc., como aproximación al concepto de hábitat. Asimismo se valorará si reconocen la importancia de la sostenibilidad del equilibrio ecológico y la necesidad de adoptar actitudes respetuosas con el medio, la necesidad de conservar estos recursos, especialmente con respecto al uso del agua.
2	Identificar y clasificar animales, plantas y rocas, según criterios científicos.	Con este criterio de evaluación se trata de saber si conocen criterios científicos para clasificar seres vivos o inertes; como su régimen alimentario, su forma de reproducirse, o su morfología en seres vivos, o su dureza, exfoliación o brillo en rocas y minerales. La evaluación supone que puedan activar los conocimientos necesarios para reconocer la especie de que se trata, aún con la ayuda de claves o pautas sencillas.
3	Identificar y explicar las consecuencias para la salud y el desarrollo personal de determinados hábitos de alimentación, higiene, ejercicio físico y descanso.	Este criterio pretende evaluar la capacidad para discernir actividades que perjudican y que favorecen la salud y el desarrollo equilibrado de su personalidad, como la ingesta de golosinas, el exceso de peso de su mochila, los desplazamientos andando, el uso limitado de televisión, videoconsolas o juegos de computadora etc. Asimismo se valorará si van definiendo un estilo de vida propio adecuado a su edad y constitución, en el que también se contemple su capacidad para resolver conflictos, su autonomía, el conocimiento de sí mismo, o su capacidad de decisión en la adopción de conductas saludables en su tiempo libre.
4	Identificar, a partir de ejemplos de la vida diaria, algunos de los principales usos que las personas hacen de los recursos naturales, señalando ventajas e inconvenientes y analizar el proceso seguido por algún bien o servicio, desde su origen hasta el consumidor	Con este criterio se quiere evaluar el conocimiento de los elementos fundamentales del medio físico, su relación con la vida de las personas, así como el equilibrio existente entre los diferentes elementos del medio físico y las consecuencias derivadas del uso inadecuado del medio y de los recursos. De la misma manera, se evaluará el grado de conocimiento de algunos procesos de producción de alimentos, de las técnicas y procedimientos de conservación de los mismos y de su comercialización. Asimismo se valorará si sabe poner ejemplos de la relevancia que tiene para la economía mundial la introducción de las tecnologías para el desarrollo de la sociedad del bienestar.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
SEGUNDO CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
5	Señalar algunas funciones de las administraciones y de organizaciones diversas y su contribución al funcionamiento de la sociedad, valorando la importancia de la participación personal en las responsabilidades colectivas.	Se quiere evaluar con este criterio si conocen el funcionamiento general de los órganos de algunas organizaciones cercanas, el papel de las administraciones como garantes de los servicios públicos más importantes para mejorar la vida de los ciudadanos. Asimismo se valorarán los comportamientos de participación y asunción de responsabilidades para favorecer la convivencia en el aula y la participación en el centro.
6	Utilizar las nociones espaciales y la referencia a los puntos cardinales para situarse en el entorno, para localizar y describir la situación de los objetos en espacios delimitados, y utilizar planos y mapas con escala gráfica para desplazarse	Con este criterio de evaluación se trata de comprobar si han interiorizado las nociones espaciales, si saben localizar la situación de los puntos cardinales y pueden situarse y desplazarse en el espacio haciendo referencia a ellos y utilizando planos y mapas con escala gráfica.
7	Explicar con ejemplos concretos la evolución de algún aspecto de la vida cotidiana relacionado con hechos históricos relevantes, identificando las nociones de duración, sucesión y simultaneidad.	Con este criterio se trata de comprobar el grado de adquisición de las nociones básicas de tiempo histórico: presente-pasado-futuro, anterior-posterior, duración y simultaneidad (antes de, después de, al mismo tiempo que, mientras...). El alumnado deberá situar correctamente, siguiendo los referidos criterios de sucesión, duración y simultaneidad hechos históricos relevantes relacionados con las formas de subsistencia y de organización social y otros relativos a la evolución de aspectos de la vida cotidiana tales como los diferentes tipos y formas de realizar el trabajo, distintos tipos de vivienda, diferentes medios de comunicación y de transporte, así como sociedades del pasado.
8	Identificar fuentes de energía comunes y procedimientos y máquinas para obtenerla, poner ejemplos de usos prácticos de la energía y valorar la importancia de hacer un uso responsable de las fuentes de energía del planeta.	Con este criterio se pretende evaluar si son capaces de identificar las fuentes de energía más comunes (viento, sol, combustibles, etc.) y si relacionan la energía con usos habituales en su vida cotidiana (la batidora, el secador, la calefacción, el aire acondicionado, etc.), si reconocen el calor como transferencia de energía en procesos físicos observables, si describen transformaciones simples de energía (la combustión en un motor para mover un coche, la energía eléctrica para que funcione una lámpara, etc.). Asimismo deberán poner ejemplos de comportamientos individuales y colectivos para utilizar de forma responsable las fuentes de energía.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
SEGUNDO CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
9	Analizar las partes principales de objetos y máquinas, las funciones de cada una de ellas y planificar y realizar un proceso sencillo de construcción de algún objeto mostrando actitudes de cooperación en el trabajo en equipo y el cuidado por la seguridad.	Este criterio evalúa si conocen y saben explicar las partes de una máquina (poleas, palancas, ruedas y ejes, engranajes…) y cuál es su función. Asimismo se valorará si saben aplicar esos conocimientos a la construcción de algún objeto o aparato, por ejemplo un coche que ruede, aplicando correctamente las operaciones matemáticas básicas en el cálculo previo, y las tecnológicas: unir, cortar, decorar, etc., sabiendo relacionar los efectos con las causas. Es básico valorar el trabajo cooperativo y su desenvoltura manual, apreciando el cuidado por la seguridad propia y de sus compañeros, el cuidado de las herramientas y el uso ajustado de los materiales.
10	Obtener información relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados, hacer predicciones sobre sucesos naturales y sociales, integrando datos de observación directa e indirecta a partir de la consulta de fuentes básicas y comunicar los resultados.	Este criterio trata de evaluar la capacidad para establecer conjeturas tanto respecto de sucesos que ocurren de una forma natural como sobre los que ocurren cuando se provocan, a través de un experimento o una experiencia, valorándose más la coherencia de los razonamientos que el acierto. Asimismo hay que valorar si son capaces de reconocer cuándo una idea es falsa. Se prestará especial atención a la comunicación oral y escrita de resultados que debe acompañarse de imágenes, tablas, gráficos, esquemas, resúmenes, etc.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
TERCER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Concretar ejemplos en los que el comportamiento humano influya de manera positiva o negativa sobre el medio ambiente; describir algunos efectos de contaminación sobre las personas, animales, plantas y sus entornos, señalando alternativas para prevenirla o reducirla, así como ejemplos de derroche de recursos como el agua con exposición de actitudes conservacionistas	Este criterio pretende evaluar si al final de la etapa se han adquirido conocimientos relacionados con las ciencias medioambientales, por lo que han de mostrar un conocimiento práctico de la utilización humana de los recursos naturales de la Tierra y poder identificar algunos recursos físicos utilizados en la vida cotidiana y la necesidad de conservar estos recursos, especialmente el agua. Han de poder explicar, oralmente y por escrito, cómo los cambios en el medio ambiente, tanto los producidos por procesos naturales como por la actividad humana, pueden afectar a componentes vivos e inertes y cambiar el equilibrio. Asimismo, se valorará si conocen los efectos de algunos tipos comunes de contaminación y cómo las personas los podemos prevenir o reducir. Se apreciará si son conscientes de que la actividad humana puede afectar al medio ambiente positiva o negativamente, dando ejemplos de ello, con especial atención al uso del agua.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Czontinuación*)		
TERCER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
2	Caracterizar los principales paisajes españoles y analizar algunos agentes físicos y humanos que los conforman, y poner ejemplos del impacto de las actividades humanas en el territorio y de la importancia de su conservación.	Este criterio pretende medir el conocimiento sobre los principales paisajes característicos de los diferentes territorios españoles, la capacidad para establecer comparaciones (semejanzas y diferencias) entre paisajes, distinguir los elementos fundamentales, conocer los principales tipos de asentamiento humano en las regiones españolas y comprender la importancia de la intervención humana en la modificación o en la conservación de los paisajes naturales.
3	Identificar y localizar los principales órganos implicados en la realización de las funciones vitales del cuerpo humano, estableciendo algunas relaciones fundamentales entre ellos y determinados hábitos de salud.	Con este criterio se trata de valorar si poseen una visión completa del funcionamiento del cuerpo humano, en cuanto a células, tejidos, órganos, aparatos, sistemas: su localización, forma, estructura, funciones, cuidados, etc. Del mismo modo se valorará si relacionan determinadas prácticas de vida con el adecuado funcionamiento del cuerpo. Así pues, no se trata sólo de evaluar si adoptan estilos de vida saludables, sino de si saben las repercusiones para su salud de su modo de vida, tanto en la escuela como fuera de ella.
4	Analizar algunos cambios que las comunicaciones y la introducción de nuevas actividades económicas relacionadas con la producción de bienes y servicios han supuesto para la vida humana y para el entorno, valorando la necesidad de superar las desigualdades provocadas por las diferencias en el acceso a bienes y servicios.	El criterio pretende evaluar la capacidad del alumnado para analizar los cambios de todo tipo que las comunicaciones y los transportes han provocado en las actividades personales, económicas y sociales. Se deberán reconocer los cambios que sobre el entorno y la vida de las personas han introducido las nuevas actividades económicas, las diferencias que aún persisten en las formas de vida entre un medio rural y un medio urbano y entre unos países y otros, y la necesidad de superar las desigualdades que el acceso a bienes y servicios provocan.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
PRIMER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Describir cualidades y características de materiales, objetos e instrumentos presentes en el entorno natural y artificial.	Este criterio trata de comprobar si, después de realizar una manipulación y exploración sensorial de materiales, objetos e instrumentos son capaces de dar nombre a sus principales características y cualidades (forma, color, peso, textura, altura, intensidad, timbre, duración), verbalizar sus impresiones y describir lo descubierto.
2	Usar términos sencillos para comentar las obras plásticas y musicales observadas y escuchadas.	Este criterio pretende valorar la capacidad para identificar y describir algunas de las características más evidentes en distintas obras plásticas y musicales y para expresar las ideas y sentimientos que las mismas suscitan.
3	Identificar y expresar a través de diferentes lenguajes algunos de los elementos (timbre, velocidad, intensidad, carácter) de una obra musical.	Con este criterio se trata de comprobar si reconocen en una obra musical algunos de los contenidos trabajados en el aula (tipos de voces, instrumentos, variaciones y contrastes de velocidad e intensidad, etc.) y representarlos a través del movimiento, la elaboración de dibujos o el lenguaje verbal.
4	Reproducir esquemas rítmicos y melódicos con la voz, el cuerpo y los instrumentos y patrones de movimiento.	Con este criterio se valora la capacidad de atención y retención a corto plazo de mensajes sonoros y corporales y la utilización de las técnicas necesarias para su interpretación.
5	Seleccionar y combinar sonidos producidos por la voz, el cuerpo, los objetos y los instrumentos para sonorizar relatos o imágenes.	Se trata de comprobar si son capaces de usar los datos obtenidos en la exploración sonora para recrear con sonidos una imagen o situación seleccionando los sonidos más adecuados y combinándolos de forma apropiada para lograr el efecto deseado.
6	Identificar diferentes formas de representación del espacio.	Con este criterio se comprobará si han interiorizado que el espacio (explorado en recorridos, apreciación de distancias, comprobación de la situación de objetos o personas desde distintas posiciones) puede ser representado y reconocen que las diversas formas que se utilizan están ligadas a necesidades de comunicación e información.
7	Probar en producciones propias las posibilidades que adoptan las formas, texturas y colores.	Se trata de comprobar, en el contexto de una expresión espontánea, el interés y la curiosidad que manifiestan por incorporar a sus producciones lo percibido en la exploración sensorial de materiales, objetos e instrumentos y en la observación efectuada de imágenes de su entorno próximo
8	Realizar composiciones plásticas que representen el mundo imaginario, afectivo y social.	Con este criterio se atenderá a comprobar si, en un clima de confianza acerca de sus posibilidades de creación, se sirven de la representación plástica para plasmar sus vivencias, supuestos ideales o situaciones de la vida cotidiana y si en ello comienzan a percibir que la elaboración plástica les es útil tanto para expresarse, como para comunicarse con los demás.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
SEGUNDO CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Describir las características de elementos presentes en el entorno y las sensaciones que las obras artísticas provocan.	Se quiere comprobar con este criterio si son capaces de mostrar los conocimientos adquiridos en la observación por medio de descripciones e informaciones relevantes sobre elementos del lenguaje visual y musical, presentes, en las manifestaciones artísticas y en el entorno y de expresar oralmente sus apreciaciones personales sobre el hecho artístico.
2	Usar adecuadamente algunos de los términos propios del lenguaje plástico y musical en contextos precisos, intercambios comunicativos, descripción de procesos y argumentaciones.	Se trata de comprobar si el alumnado ha incorporado algunos de los términos técnicos propios de los lenguajes artísticos en sus explicaciones y descripciones, si los emplea en las situaciones apropiadas y si puede trasladar esos conocimientos a otros contextos en los que le pueden ser útiles.
3	Utilizar distintos recursos gráficos durante la audición de una pieza musical.	Este criterio permite evaluar si son capaces de establecer una relación entre lo que oyen y lo representado en musicogramas o partituras sencillas con distintos tipos de grafías, así como de representar gráficamente (mediante dibujos o utilizando signos gráficos que conocen o inventan) los rasgos característicos de la música escuchada.
4	Memorizar e interpretar un repertorio básico de canciones, piezas instrumentales y danzas.	A través de este criterio se pretende valorar en qué medida el alumnado ha memorizado y es capaz de recordar algunas de las canciones, piezas instrumentales y danzas aprendidas por imitación en el contexto del aula.
5	Explorar, seleccionar, combinar y organizar ideas musicales dentro de estructuras musicales sencillas.	Con este criterio se intenta valorar si son capaces de seguir un proceso ordenado y de utilizar criterios adecuados para crear una pieza musical a partir de la selección, combinación y organización de una serie de elementos dados.
6	Interpretar el contenido de imágenes y representaciones del espacio presentes en el entorno.	Se trata de comprobar si el alumnado puede explicar la información que contienen las señales, los signos, los símbolos y los tipos de planos que se utilizan más habitualmente en su medio, la relación que existe entre dichas representaciones y la función expresiva, comunicativa o informativa que las caracteriza, con la finalidad de elaborar mensajes propios que transmitan una información básica.
7	Clasificar texturas, formas y colores atendiendo a criterios de similitud o diferencia.	Se trata de comprobar si en la observación y manipulación de materiales han obtenido datos suficientes para establecer alguna pauta sobre sus características, si pueden especificarlas y organizar clasificaciones elementales bien sea por semejanza, bien por oposición.
8	Utilizar instrumentos, técnicas y materiales adecuados al producto artístico que se pretende.	Con este criterio se quiere comprobar si son capaces de servirse de los datos obtenidos en la exploración de instrumentos, técnicas y materiales para realizar una obra personal, no estereotipada. Se valorará la diversidad de soluciones dadas en diferentes contextos, la variedad de soportes utilizados y la originalidad en el uso de los materiales, así como la intencionalidad en función del destinatario a que se dirija.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
TERCER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Buscar, seleccionar y organizar informaciones sobre manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otras culturas, de acontecimientos, creadores y profesionales relacionados con las artes plásticas y la música.	Se trata de que el alumnado se sirva de recursos bibliográficos, de los medios de comunicación y de Internet para obtener información que le sirva para planificar y organizar visitas culturales, formular opiniones, así como para conocer e intercambiar informaciones que contribuyan a la formación personal y al disfrute. Se valorará especialmente la adecuada selección de la información.
2	Formular opiniones acerca de las manifestaciones artísticas a las que se accede demostrando el conocimiento que se tiene de las mismas y una inclinación personal para satisfacer el disfrute y llenar el tiempo de ocio.	Con este criterio se quiere comprobar el conocimiento que los niños y las niñas tienen de las manifestaciones y hechos artísticos tanto del entorno más próximo, como de otros pueblos, su implicación sensible en la observación de la realidad y su capacidad para formar criterios y opiniones.
3	Reconocer músicas del medio social y cultural propio y de otras épocas y culturas.	Con este criterio se pretende evaluar si conocen y son capaces de nombrar y describir algunos de los rasgos característicos de ejemplos de obras musicales de diferentes épocas y culturas.
4	Ajustar la propia acción a la de los otros miembros del grupo en la interpretación de piezas musicales a dos o más partes y de danzas.	Este criterio pretende evaluar la capacidad del alumnado para atender y concertar su propia acción con las otras partes del conjunto. No se trata de valorar el nivel técnico alcanzado, sino la actitud con la que se participa en las actividades de interpretación, observando la voluntad de adaptarse al resto del grupo.
5	Registrar la música creada utilizando distintos tipos de grafías.	Este criterio trata de comprobar las relaciones que el alumnado establece entre sonido y símbolo y su capacidad para representar gráficamente los sonidos de una obra musical inventada en el contexto del aula. No se intenta que los signos elegidos sean exactos (especialmente en el caso de la notación tradicional), sino de que constituyan una guía eficaz y funcional para poder recordar y reconstruir la música creada.
6	Realizar representaciones plásticas de forma cooperativa que impliquen organización espacial, uso de materiales diversos y aplicación de diferentes técnicas.	Se trata de evaluar la flexibilidad en los argumentos y la disposición a asumir otras opiniones en la realización de una obra en grupo en la que se comprobará si alumnos y alumnas aplican los conocimientos adquiridos sobre la distribución de los elementos plásticos de la composición y si lo aprendido sobre el comportamiento de los materiales les permite utilizarlos con la técnica adecuada.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
TERCER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
7	Comprobar las posibilidades de materiales, texturas, formas y colores aplicados sobre diferentes soportes.	Con este criterio se evaluará la disposición a experimentar e indagar sobre los elementos del lenguaje plástico, las transformaciones que éstos experimentan según la manipulación que se haga de ellos y los resultados que se obtienen cuando son tratados en un soporte u otro. Servirá también para comprobar si se han interiorizado aprendizajes sobre el tratamiento de los materiales y el uso que puede darse a la forma, el color y la textura.
8	Representar de forma personal ideas, acciones y situaciones valiéndose de los recursos que el lenguaje plástico y visual proporciona.	Con este criterio se evaluará la capacidad de autonomía y de expresión con que afrontan la realización plástica, el grado de desarrollo de la capacidad creadora e imaginativa al combinar, suprimir o transformar los elementos artísticos de una producción y su capacidad de representar situaciones vinculadas a su experiencia personal.
9	Utilizar de manera adecuada distintas tecnologías de la información y la comunicación para la creación de producciones plásticas y musicales sencillas.	Se trata de comprobar el grado de autonomía alcanzado por el alumnado a la hora de utilizar algunas aplicaciones básicas para el tratamiento de la imagen y el sonido y para la creación de producciones propias.

EDUCACIÓN FÍSICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
PRIMER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Reaccionar corporalmente ante estímulos visuales, auditivos y táctiles, dando respuestas motrices que se adapten a las características de dichos estímulos.	Este criterio pretende evaluar la respuesta discriminada a estímulos que pueden condicionar la acción motriz. Se comprobará que sepan reconocer objetos y texturas habituales con el tacto, que puedan descubrir e identificar la procedencia de sonidos cotidianos, así como seguir e interpretar las trayectorias de objetos y móviles. También se evaluará la capacidad de recordar experiencias auditivas y visuales cuando ha desaparecido el estímulo, es decir, la memoria auditiva y visual.

EDUCACIÓN FÍSICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
PRIMER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
2	Desplazarse y saltar de forma diversa, variando puntos de apoyo, amplitudes y frecuencias, con coordinación y buena orientación en el espacio.	Con este criterio se evalúa la capacidad de desplazarse y saltar de formas diferentes y orientándose en espacios de un entorno próximo. Se tendrá en cuenta la disponibilidad del alumnado de explorar sus posibilidades variando las posiciones corporales y la dirección y sentido de los desplazamientos. Se prestará especial atención a la capacidad de adaptar los desplazamientos y saltos a las condiciones de los juegos y otras situaciones motrices.
3	Realizar lanzamientos y recepciones y otras habilidades que impliquen manejo de objetos, con coordinación de los segmentos corporales y situando el cuerpo de forma apropiada.	En las habilidades que implican manejo de objetos es importante comprobar la coordinación en el gesto y la utilización que se hace en las situaciones de juego. También es importante observar que el cuerpo se coloque y se oriente de forma apropiada para facilitar el gesto. No se incluyen aspectos relativos a la fuerza y la precisión.
4	Equilibrar el cuerpo adoptando diferentes posturas, con control de la tensión, la relajación y la respiración.	El alumnado, en este ciclo, debe conseguir un cierto control del tono muscular y debe poder aplicar las tensiones necesarias en los diferentes segmentos corporales para equilibrarse. Las posturas deberán diversificarse lo que permitirá comprobar la reacción frente a los diferentes estímulos que condicionan el equilibro. En la evaluación no debe de buscarse la imitación de modelos, sino la iniciativa del alumnado de adoptar posturas diferentes.
5	Participar y disfrutar en juegos ajustando su actuación, tanto en lo que se refiere a aspectos motores como a aspectos de relación con los compañeros y compañeras.	Se observará la participación activa en el juego en lo que se refiere a los desplazamientos, los cambios de dirección, la orientación en el espacio, la discriminación de estímulos, etc. Sobre todo, se tendrán en cuenta aquellos aspectos que permiten la construcción de buenas relaciones con compañeros y compañeras como pueden ser el respeto por las normas y la aceptación de distintos roles así como la ausencia de discriminaciones de cualquier tipo entre las personas participantes.
6	Reproducir corporalmente o con instrumentos una estructura rítmica.	Se trata de comprobar si los alumnos y alumnas son capaces de reproducir una estructura rítmica sencilla. La reproducción puede hacerse mediante el movimiento corporal (desplazamientos, saltos, palmas, golpeos, balanceos, giros) o con instrumentos de percusión.
7	Simbolizar personajes y situaciones mediante el cuerpo y el movimiento con desinhibición y soltura en la actividad.	Es importante que sean capaces de experimentar con el propio cuerpo y tomar conciencia de sus posibilidades expresivas a través del gesto y el movimiento. Se valorará la aportación espontánea y el esfuerzo para encontrar nuevas formas expresivas que se alejen de situaciones estereotipadas. Asimismo, se tendrá en cuenta el esfuerzo personal para implicarse en las propuestas y sentirse «dentro del personaje», aceptando el papel que toque representar sin prejuicios de ninguna índole.

EDUCACIÓN FÍSICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
PRIMER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
8	Mostrar interés por cumplir las normas referentes al cuidado del cuerpo con relación a la higiene y a la conciencia del riesgo en la actividad física.	La predisposición hacia la adquisición de hábitos relacionados con la salud y el bienestar será lo que guiará este criterio. Se trata de constatar si son conscientes de la necesidad de alimentarse antes de realizar actividad física, de mantener la higiene del cuerpo, de utilizar un calzado adecuado, etc. y si manifiestan cierto grado de autonomía. También es preciso que identifiquen y tengan presentes los riesgos individuales y colectivos que van asociados a determinadas actividades físicas.

EDUCACIÓN FÍSICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
SEGUNDO CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Desplazarse y saltar, combinado ambas habilidades de forma coordinada y equilibrada, ajustando los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de la actividad.	Se evalúa con este criterio la mejora cualitativa de la capacidad de desplazarse y saltar de distintas maneras y con velocidades variables, con cambios de dirección y sentido y franqueando pequeños obstáculos. Se observará la capacidad de reequilibrarse al combinar diferentes tipos de desplazamientos o saltos. Se prestará especial atención a la capacidad para resolver problemas motores y para orientarse en el espacio con el fin de adaptar los desplazamientos y saltos a nuevas condiciones.
2	Lanzar, pasar y recibir pelotas u otros móviles, sin perder el control de los mismos, adecuando los movimientos a las trayectorias.	Con este criterio se pretende comprobar la coordinación en las habilidades que impliquen manejo de objetos y la utilización que se hace en las situaciones de juego. Se tendrá en cuenta la adecuación de las trayectorias en los pases, lanzamientos, conducciones e impactos. Se observará la orientación del cuerpo en las recepciones y paradas. No se incluyen aspectos relativos a la fuerza.
3	Girar sobre el eje longitudinal y transversal, diversificando las posiciones segmentarias y mejorando las respuestas motrices en las prácticas corporales que lo requieran.	Con relación a los giros corporales, se tratará de comprobar la capacidad que tienen de utilizarlos en las actividades cotidianas. Los giros sobre el eje longitudinal podrán estar asociados con desplazamientos y saltos, cambios de dirección y sentido. En la evaluación no debe buscarse la imitación de modelos predeterminados, sino el uso que se hace de los giros para lograr mejores respuestas motrices, evitando en todo momento el riesgo.

EDUCACIÓN FÍSICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
SEGUNDO CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
4	Actuar de forma coordinada y cooperativa para resolver retos o para oponerse a uno o varios adversarios en un juego colectivo.	Este criterio pretende evaluar si son capaces de interaccionar adecuadamente en situaciones de juego, realizando acciones de ayuda entre los miembros de un mismo equipo. También se debe observar si, en situaciones de oposición, los jugadores y jugadoras ocupan posiciones en el terreno que faciliten el juego, como por ejemplo ocupar espacios libres u orientarse en la dirección de juego.
5	Participar del juego y las actividades deportivas con conocimiento de las normas y mostrando una actitud de aceptación hacia las demás personas.	La plena participación en el juego vendrá condicionada por un conjunto de habilidades motrices y sociales. Por un lado, se observará el grado de eficacia motriz y la capacidad de esforzarse y aprovechar la condición física para implicarse plenamente en el juego. Por otro, se atenderá a las habilidades sociales (respetar las normas, tener en cuenta a las demás personas, evitar discriminaciones y actitudes de rivalidad fundamentadas en estereotipos y prejuicios, etc.) que favorecen las buenas relaciones entre los participantes.
6	Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o con instrumentos.	Con este criterio se quiere evaluar si los niños y niñas son capaces de inventar y reproducir una estructura rítmica sencilla, bien por la combinación de elementos de estructuras que ya conoce, bien por la aportación de elementos nuevos. La reproducción puede hacerse mediante el movimiento corporal (desplazamientos, saltos, palmas, golpeos, balanceos, giros) o con instrumentos de percusión.
7	Utilizar los recursos expresivos del cuerpo e implicarse en el grupo para la comunicación de ideas, sentimientos y representación de personajes e historias, reales o imaginarias.	La implicación del alumnado en su grupo es importante en la producción de pequeñas secuencias expresivas. Con este criterio se valorará la predisposición al diálogo y la responsabilidad en la organización y la preparación de la propuesta creativa. En la puesta en escena, se observará la producción de gestos significativos y también la capacidad para prestar atención en la expresión de los demás, recibir el mensaje y seguir la acción respetando el hilo argumental.
8	Mantener conductas activas acordes con el valor del ejercicio físico para la salud, mostrando interés en el cuidado del cuerpo.	Este criterio pretende evaluar si el alumnado va tomando conciencia de los efectos saludables de la actividad física, el cuidado del cuerpo y las actitudes que permiten evitar los riesgos innecesarios en la práctica de juegos y actividades. Además, pretende valorar si se van desarrollando las capacidades físicas, a partir de sucesivas observaciones que permitan comparar los resultados y observar los progresos, sin perder de vista que la intención va encaminada a mantener una buena condición física con relación a la salud.

EDUCACIÓN FÍSICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
TERCER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Adaptar los desplazamientos y saltos a diferentes tipos de entornos que puedan ser desconocidos y presenten cierto grado de incertidumbre.	Con este criterio se pretende evaluar la capacidad del alumnado de resolver problemas motores al adaptar las habilidades a nuevas condiciones del entorno cada vez más complejas. Igualmente, se evaluará la capacidad de orientarse en el espacio tomando puntos de referencia, interpretando mapas sencillos para desplazarse de un lugar a otro, escogiendo un camino adecuado.
2	Lanzar, pasar y recibir pelotas u otros móviles, sin perder el control de los mismos en los juegos y actividades motrices que lo requieran, con ajuste correcto a la situación en el terreno de juego, a las distancias y a las trayectorias.	Es preciso comprobar el dominio en el manejo de objetos, pero sobre todo su utilización en situaciones de juego, es decir teniendo en cuenta a los compañeros de equipo y a los oponentes. Por ello, es importante observar la orientación del cuerpo en función de la dirección del móvil. Deberá tenerse en cuenta también la capacidad de anticipación a trayectorias y velocidades.
3	Actuar de forma coordinada y cooperativa para resolver retos o para oponerse a uno o varios adversarios en un juego colectivo, ya sea como atacante o como defensor.	Este criterio pretende evaluar las interacciones en situaciones de juego. Se trata de observar las acciones de ayuda y colaboración entre los miembros de un mismo equipo. Se observarán también acciones de oposición como la interceptación del móvil o dificultar el avance del oponente. También se debe observar si los jugadores y jugadoras ocupan posiciones en el terreno de juego que faciliten las acciones de cooperación y oposición.
4	Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades deportivas, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo y actuar de acuerdo con ellos.	Con este criterio se pretende comprobar si el alumnado sitúa el trabajo en equipo, la satisfacción por el propio esfuerzo, el juego limpio y las relaciones personales que se establecen mediante la práctica de juegos y actividades deportivas, por encima de los resultados de la propia actividad (ganar o perder) y si juega tanto con niños como con niñas de forma integradora.
5	Opinar coherente y críticamente con relación a las situaciones conflictivas surgidas en la práctica de la actividad física y el deporte.	Reflexionar sobre el trabajo realizado, las situaciones surgidas y cuestiones de actualidad relacionadas con el cuerpo, el deporte y sus manifestaciones culturales constituirán el objeto de evaluación de este criterio. Se tendrán en cuenta capacidades relacionadas con la construcción y la expresión de las opiniones, los hábitos para un buen funcionamiento del debate y las que permiten tener un criterio propio, pero a la vez, entender el punto de vista de las demás personas.

EDUCACIÓN FÍSICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
TERCER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
6	Mostrar conductas activas para incrementar globalmente la condición física, ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento.	Se observará el interés por mantener conductas activas que conduzcan a los alumnos y alumnas a la mejora de su condición física. Simultáneamente se observará si el alumnado ha desarrollado las capacidades físicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor. Para ello será necesario realizar sucesivas observaciones comparando los resultados y observando los progresos. Asimismo, se tendrá en cuenta la capacidad para dosificar el esfuerzo y adaptar el ejercicio a las propias posibilidades y limitaciones.
7	Construir composiciones grupales en interacción con los compañeros y compañeras utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos o verbales.	Este criterio pretende valorar la capacidad para trabajar en grupo, compartiendo objetivos, en la elaboración de un pequeño espectáculo. Por otra parte, se observará la capacidad individual y colectiva para comunicar de forma comprensible sensaciones, mensajes, etc., a partir del gesto y el movimiento, y siendo capaz de transmitir los elementos expresivos con suficiente serenidad, desinhibición y estilo-propio.
8	Identificar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual del ejercicio físico y la mejora de la salud y actuar de acuerdo con ellas.	Es preciso comprobar si el alumnado establece relaciones coherentes entre los aspectos conceptuales y las actitudes relacionados con la adquisición de hábitos saludables. Se tendrá en cuenta la predisposición a realizar ejercicio físico, evitando el sedentarismo; a mantener posturas correctas; a alimentarse de manera equilibrada; a hidratarse correctamente; a mostrar la responsabilidad y la precaución necesarias en la realización de actividades físicas, evitando riesgos.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Y, SI LA HUBIERE, LENGUA COOFICIAL Y LITERATURA
CRITERIOS DE EVALUACIÓN

PRIMER CICLO

N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Participar en las situaciones de comunicación del aula, respetando las normas del intercambio: guardar el turno de palabra, escuchar, mirar al interlocutor, mantener el tema.	Con este criterio se trata de evaluar tanto la capacidad para intervenir en las diversas situaciones de intercambio oral que se producen en el aula, como la actitud con la que se participa en ellas. Conviene advertir que dichas competencias tienen una estrecha relación con la capacidad para observar las situaciones comunicativas —finalidad, participantes, lugar donde se produce el intercambio…— así como para determinar, de forma todavía intuitiva, sus características y proceder de manera adecuada.
2	Expresarse de forma oral mediante textos que presenten de manera organizada hechos, vivencias o ideas.	Este criterio pretende evaluar la capacidad para expresarse de forma clara y concisa según el género y la situación de comunicación, usando el léxico, las fórmulas lingüísticas, la entonación y la pronunciación adecuados. Se debe valorar también la capacidad de comunicar oralmente hechos, vivencias o ideas, como forma de controlar, con ayuda del lenguaje, la propia conducta.
3	Captar el sentido global de textos orales de uso habitual, identificando la información más relevante.	Este criterio hace referencia a la capacidad para comprender textos orales de la vida cotidiana, tanto del aula como de su entorno más próximo. Se refiere, en este primer ciclo, a la obtención de informaciones globales o muy concretas que les permitan realizar tareas o participar en la vida del aula. Este criterio quiere evaluar, también, si han desarrollado cierta competencia para reflexionar, de forma muy elemental, sobre los mecanismos de comprensión de los textos y las formas en que se producen los diferentes mensajes.
4	Localizar información concreta y realizar inferencias directas en la lectura de textos.	Con este criterio se pretende evaluar la capacidad para detectar y entender información o ideas relevantes indicadas explícitamente en los textos —informaciones puntuales en avisos, notas, invitaciones y textos escolares— así como si pueden trascender el significado superficial para extraer inferencias directas basadas en el texto. En los textos narrativos literarios, esta capacidad implica la identificación de los hechos principales que permiten construir una historia, de los personajes principales o de inferir algunas cuestiones sencillas en relación con el contexto de la historia (tiempo, espacio, etc). Se debe evaluar también el desarrollo de la destreza para utilizar determinados aspectos no estrictamente textuales en la detección de las ideas (imágenes, distribución del texto o tipografía).

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Y, SI LA HUBIERE, LENGUA COOFICIAL Y LITERATURA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
PRIMER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
5	Relacionar, poniendo ejemplos concretos, la información contenida en los textos escritos próximos a la experiencia infantil, con las propias vivencias e ideas y mostrar la comprensión a través de la lectura en voz alta.	Con este criterio se evalúa la capacidad para relacionar las propias vivencias y conocimientos con la información nueva que aparece en los textos escritos, así como la capacidad para relacionar información procedente de textos diversos de uso escolar habitual identificándola, comparándola y clasificándola. Se valorará también la comprensión a través de la lectura en voz alta, previa lectura silenciosa, de textos conocidos, atendiendo fundamentalmente a la decodificación, las pausas y la entonación. Se tendrá en cuenta, por último, si toman la iniciativa para leer y si muestran interés al hacerlo.
6	Redactar y reescribir diferentes textos relacionados con la experiencia infantil ateniéndose a modelos claros, utilizando la planificación y revisión de los textos, cuidando las normas gramaticales y ortográficas más sencillas y los aspectos formales.	Con este criterio se quiere evaluar si han adquirido el código escrito. Deberán ser capaces de redactar textos propios de las relaciones interpersonales en el aula —avisos, felicitaciones, notas—, de participar en actividades escolares en las que se dé intercambio escrito de información y de utilizar la escritura para aprender y organizar los propios conocimientos. También se valorará la aproximación a la literatura mediante la práctica de juegos lingüísticos o imitaciones de géneros como el cuento o la poesía. Se evaluará también el proceso de elaboración de los escritos que ha de atender a la planificación —mediante uso de modelos y otras pautas— y la revisión de aspectos relacionados con la eficacia del escrito —obtención de la finalidad deseada—, con la coherencia y con la corrección gramatical y ortográfica que en este ciclo se centra en el uso de las reglas ortográficas básicas: segmentación de palabras, uso de la coma en enumeraciones, el punto y la interrogación.
7	Conocer textos literarios de la tradición oral y de la literatura infantil adecuados al ciclo, así como algunos aspectos formales simples de la narración y de la poesía con la finalidad de apoyar la lectura y la escritura de dichos textos.	Este criterio evalúa la capacidad de desarrollar el hábito de escuchar y disfrutar con textos literarios propios del ciclo, especialmente narrativos y poéticos (canciones, refranes, adivinanzas, trabalenguas…), de comprender el sentido de éstos gracias a la interpretación de algunas convenciones específicas, como la estructura narrativa simple y la rima. Hay que evaluar igualmente el aprecio y la adopción de actitudes positivas frente al texto literario y la incorporación de la lectura a su vida cotidiana. Se valorará la participación en tareas de dramatización, recreación, memorización y recitación de poemas y textos sencillos con ritmo, pronunciación y entonación adecuados.
8	Identificar de forma guiada algunos cambios que se producen en las palabras, los enunciados y los textos al realizar segmentaciones, cambios en el orden, supresiones e inserciones que hacen mejorar la comprensión y la expresión oral y escrita.	Se trata de evaluar la habilidad para observar y reconocer los efectos que producen los cambios en el orden, las segmentaciones, las supresiones y las inserciones, en los enunciados y en los textos, de modo que se identifiquen tanto los problemas en la escritura y en la expresión oral como el origen de determinadas dificultades en la comprensión y se utilice esta reflexión en la mejora de dichas actividades.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Y, SI LA HUBIERE, LENGUA COOFICIAL Y LITERATURA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
PRIMER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
9	Comprender y utilizar la terminología gramatical y lingüística elemental, en las actividades relacionadas con la producción y comprensión de textos	Con este criterio se quiere comprobar si son capaces de utilizar los términos gramaticales y lingüísticos elementales (denominaciones de los textos, enunciado, palabra y sílaba; nombre común y nombre propio; singular y plural; masculino y femenino) en las actividades que se realicen en el aula. Esta utilización supone un determinado grado de elaboración de los conceptos a los que se refieren los términos. También se valorará la iniciativa en el uso espontáneo y el interés por utilizar estos términos.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Y, SI LA HUBIERE, LENGUA COOFICIAL Y LITERATURA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
SEGUNDO CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Participar en las situaciones de comunicación del aula, respetando las normas del intercambio: guardar el turno de palabra, escuchar, exponer con claridad, entonar adecuadamente.	Con este criterio se trata de evaluar tanto la capacidad para intervenir en las diversas situaciones de intercambio oral que se producen en el aula, como la actitud con la que se participa en ellas. Conviene advertir que dichas competencias tienen una estrecha relación con la capacidad para observar las situaciones comunicativas —finalidad, número de participantes, lugar donde se produce el intercambio…— y para determinar sus características de forma cada vez más consciente y proceder de manera adecuada a cada contexto. En el mismo sentido se valorará si se es capaz de establecer relaciones armónicas con los demás, incluyendo la habilidad para iniciar y sostener una conversación.
2	Expresarse de forma oral mediante textos que presenten de manera sencilla y coherente conocimientos, ideas, hechos y vivencias.	Este criterio debe evaluar la competencia para expresarse de forma coherente en diversas situaciones y para utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje y de regulación de la conducta. Se observará si pueden comunicar conocimientos y opiniones, usando el léxico, las fórmulas lingüísticas, la entonación y la pronunciación adecuados.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Y, SI LA HUBIERE, LENGUA COOFICIAL Y LITERATURA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
SEGUNDO CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
3	Captar el sentido de textos orales de uso habitual, reconociendo las ideas principales y secundarias.	Con este criterio se quiere evaluar la competencia para obtener, seleccionar y relacionar información relevante procedente de situaciones habituales en el aula, que se producen tanto para relacionarse como para aprender, y las que se dan en el entorno social (familia, radio, televisión…). Este criterio quiere evaluar, también, si han desarrollado cierta competencia para reflexionar sobre los mecanismos de comprensión de los textos y sobre la utilidad para aprender a aprender que la reflexión sobre los procedimientos utilizados comporta.
4	Localizar y recuperar información explícita y realizar inferencias directas en la lectura de textos.	Con este criterio se pretende valorar si son capaces de detectar y entender información o ideas relevantes explícitas en los textos —cartas en el ámbito escolar, normas de clase, reglas de juego, noticias, cartas al director, textos escolares— así como trascender el significado superficial para extraer inferencias directas basadas en el texto: acontecimientos predecibles, deducir el propósito de los textos o identificar algunas generalizaciones efectuadas en el texto. En los textos literarios, se debe evaluar la identificación de las ideas principales de algunos poemas—cuando están indicadas expresamente—, la capacidad para reconocer el conflicto en un cuento, la habilidad para comprender las relaciones entre los personajes de las historias —cuando no aparecen de manera explícita— o la anticipación de algunos acontecimientos. También se deben evaluar las destrezas para utilizar determinados aspectos no estrictamente textuales que ayuden a la identificación de las ideas principales: tipografía en titulares o entradillas, en portadas; subrayados, negritas en epígrafes y otros lugares destacados de los textos; etc.
5	Interpretar e integrar las ideas propias con la información contenida en los textos de uso escolar y social, y mostrar la comprensión a través de la lectura en voz alta.	Con este criterio se quiere comprobar si los niños y niñas utilizan sus experiencias y conocimientos para establecer relaciones entre las ideas y la información del texto. Han de ser capaces de utilizar estrategias de comprensión (ser consciente del propósito de la lectura, utilizar indicadores textuales y contextuales para formular y probar conjeturas…) y estrategias para resolver las dudas que se presenten (avanzar y retroceder, consultar un diccionario o buscar información complementaria). También se evalúa la comprensión a través de la lectura en voz alta que debe realizarse ya con cierta seguridad, sin titubeos, repeticiones o saltos de palabras. Es importante asegurar en este ciclo que la decodificación se realiza adecuadamente y de forma fluida.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Y, SI LA HUBIERE, LENGUA COOFICIAL Y LITERATURA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
SEGUNDO CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
6	Redactar, reescribir y resumir diferentes textos significativos en situaciones cotidianas y escolares, de forma ordenada y adecuada, utilizando la planificación y revisión de los textos, cuidando las normas gramaticales y ortográficas y los aspectos formales, tanto en soporte papel como digital.	Se trata de evaluar la capacidad para redactar los textos propios de las relaciones interpersonales en el aula —cartas, normas de convivencia, avisos, solicitudes—, así como otros propios de los medios de comunicación social, referidos a hechos próximos a su experiencia. De manera especial se debe evaluar la capacidad para elaborar textos que permiten progresar en la autonomía para aprender —resúmenes, descripciones o explicaciones—. En el ámbito literario, se evaluará la capacidad para recrear, imitar poemas o relatos utilizando determinados recursos como la rima o el ritmo, de manera intuitiva, en los poemas. Este criterio ha de verificar que la producción de textos escritos se realiza de acuerdo con los pasos propios de este proceso (planificación, escritura del texto, revisión) y que valoran la utilidad de seguirlos para lograr un texto más completo y adecuado a la intención comunicativa. En todos los escritos, se evaluará el uso de las normas ortográficas básicas, así como la presentación clara, limpia y ordenada. En estos procesos, conviene evaluar la habilidad en el uso de los medios informáticos para la elaboración y la presentación de textos.
7	Conocer textos literarios de la tradición oral y de la literatura infantil adecuados al ciclo así como las características básicas de la narración y la poesía, con la finalidad de apoyar la lectura y la escritura de dichos textos.	Este criterio evalúa la capacidad de disfrutar de forma cada vez más autónoma con textos literarios adecuados a la edad e intereses del ciclo, de comprender el sentido de éstos gracias a la interpretación de algunas convenciones específicas, como los temas recurrentes, los elementos del relato literario y la rima. Hay que evaluar igualmente la actitud positiva hacia la lectura como actividad propia de la vida cotidiana. Se valorará la capacidad de explorar recursos expresivos y creativos simples, siguiendo modelos, en tareas de dramatización, recreación.
8	Usar la biblioteca del aula y del centro, conocer los mecanismos de su organización y de su funcionamiento y las posibilidades que ofrece.	Este criterio debe evaluar la participación en las actividades de lectura en las bibliotecas, la autonomía de uso, el conocimiento de los procedimientos básicos y mecanismos de organización y selección de los diferentes materiales así como las posibilidades que le ofrece cada uno de ellos. También se valorará la adquisición de hábitos de lectura por placer, de respeto por las normas de uso y la actitud colaboradora en el buen funcionamiento de la biblioteca.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Y, SI LA HUBIERE, LENGUA COOFICIAL Y LITERATURA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
SEGUNDO CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
9	Identificar algunos cambios que se producen en las palabras, los enunciados y los textos al realizar segmentaciones, cambios en el orden, supresiones e inserciones que hacen mejorar la comprensión y la expresión oral y escrita.	Se trata de evaluar la habilidad para observar y reconocer los efectos que inserción, supresión, cambio de orden, segmentación, recomposición, producen en los enunciados y en los textos, de modo que se identifiquen tanto los problemas en la escritura y en la expresión oral como el origen de determinadas dificultades en la comprensión y se utilice esta reflexión en la mejora de dichas actividades. Dichos procedimientos de análisis deben permitir considerar el texto de manera crítica; reflexionar sobre el contenido y evaluarlo; considerar y evaluar su estructura, el uso del lenguaje, los recursos literarios, o el punto de vista y el oficio del autor.
10	Comprender y utilizar la terminología gramatical y lingüística propia del ciclo en las actividades de producción y comprensión de textos.	Este criterio trata de comprobar que han adquirido los conocimientos gramaticales básicos y saben utilizar la terminología apropiada para referirse a ellos (denominaciones de los textos, tiempos del verbo —presente, futuro, pasado—, determinantes, artículo, cuantificadores, prefijos, sufijos, palabras derivadas, sinónimos y antónimos, etc.) Ha de valorarse también el uso de esta terminología para hablar sobre el funcionamiento de la lengua y como apoyo para explicar y reflexionar sobre lo que se ha aprendido.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Y, SI LA HUBIERE, LENGUA COOFICIAL Y LITERATURA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
TERCER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Participar en las situaciones de comunicación del aula, respetando las normas del intercambio: guardar el turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.	Con este criterio se trata de evaluar tanto la capacidad para intervenir en las diversas situaciones de intercambio oral que se producen en el aula, como la actitud con la que se participa en ellas. Conviene advertir que dichas competencias requieren capacidad para observar las situaciones comunicativas —finalidad, número y características de los participantes, lugar donde se produce el intercambio…— y para determinar sus características, de forma consciente, y proceder de manera adecuada a cada contexto. Debe ser también objeto de valoración la habilidad para iniciar, sostener y finalizar conversaciones.
2	Expresarse de forma oral mediante textos que presenten de manera coherente conocimientos, hechos y opiniones.	Este criterio debe evaluar si se expresan de forma organizada y coherente, según el género y la situación de comunicación. Han de ser capaces de seleccionar los contenidos relevantes y expresarlos usando el léxico, las fórmulas adecuadas y los recursos propios de estas situaciones, como tono de voz, postura y gestos apropiados. Se debe valorar la capacidad de producir de forma oral relatos y exposiciones de clase, así como la de explicar en voz alta las reflexiones sobre los aspectos que se aprenden.
3	Captar el sentido de textos orales, reconociendo las ideas principales y secundarias e identificando ideas, opiniones y valores no explícitos.	Se trata de evaluar la competencia para obtener, seleccionar y relacionar informaciones procedentes de los medios de comunicación y del contexto escolar, especialmente las de tipo espacial, temporal y de secuencia lógica. Igualmente pretende evaluar si son capaces de aprender más allá del sentido literal del texto y de realizar deducciones e inferencias sobre su contenido, de distinguir información y opinión y de interpretar algunos elementos implícitos como la ironía o el doble sentido. Asimismo, se quiere evaluar si han desarrollado cierta competencia para reflexionar sobre los mecanismos de comprensión de los textos y la utilidad para aprender a aprender que comporta la reflexión sobre los procedimientos utilizados.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Y, SI LA HUBIERE, LENGUA COOFICIAL Y LITERATURA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
TERCER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
4	Localizar y recuperar información explícita y realizar inferencias en la lectura de textos determinando los propósitos principales de éstos e interpretando el doble sentido de algunos.	Este criterio quiere evaluar si son capaces de buscar, localizar y seleccionar información o ideas relevantes que aparecen explícitas en los textos —convocatorias, programas de actividades, planes de trabajo— actuando de modo acorde a lo que en ellas se indica; informarse sobre hechos próximos a su experiencia en los medios de comunicación, utilizando la lectura rápida de titulares y entradillas para anticipar el contenido global; utilizar del subrayado y otras técnicas para determinar las ideas principales y las secundarias explícitas en los textos escolares. También se debe evaluar la capacidad para trascender el significado superficial y extraer inferencias directas: inducir acontecimientos predecibles, deducir el propósito de los textos o identificar algunas generalizaciones. Incluso captar el doble sentido o las ironías. En los textos literarios, se debe evaluar la identificación de las ideas principales de algunos poemas o la capacidad para seguir relatos no lineales, y también la habilidad para comprender las relaciones entre los personajes de las historias, cuando no aparecen explícitos o anticipar determinados acontecimientos.
5	Interpretar e integrar las ideas propias con las contenidas en los textos, comparando y contrastando informaciones diversas, y mostrar la comprensión a través de la lectura en voz alta.	Este criterio de evaluación pretende constatar que alumnos y alumnas son capaces de manejar con progresiva autonomía informaciones contenidas en textos diversos, así como de haber incorporado a la actividad lectora estrategias de comprensión como identificar el propósito del escrito, utilizar indicadores textuales, avanzar y retroceder, consultar en diccionarios, o buscar información complementaria. Este criterio pretende también evaluar tanto la comprensión a través de la lectura en voz alta que debe realizarse ya con fluidez y entonación adecuadas, como la lectura silenciosa, valorando el progreso en la velocidad y la comprensión.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Y, SI LA HUBIERE, LENGUA COOFICIAL Y LITERATURA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
TERCER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
6	Narrar, explicar, describir, resumir y exponer opiniones e informaciones en textos escritos relacionados con situaciones cotidianas y escolares, de forma ordenada y adecuada, relacionando los enunciados entre sí, usando de forma habitual los procedimientos de planificación y revisión de los textos así como las normas gramaticales y ortográficas y cuidando los aspectos formales tanto en soporte papel como digital.	Este criterio trata de verificar que son capaces de expresarse por escrito de forma coherente y siguiendo los pasos propios del proceso de producción de un escrito (planificación, escritura del texto, revisión). Deberán ser capaces de producir textos propios de las relaciones interpersonales en el aula —cartas, normas, programas de actividades, convocatorias, planes de trabajo colectivos—, de los medios de comunicación social referidos a hechos próximos a su experiencia —noticia, entrevista, reseña de libros o de música, carta al director—, así como los de uso habitual en otras áreas de aprendizaje. De manera especial, se debe evaluar la capacidad para elaborar los textos que permiten progresar en la autonomía para aprender —resúmenes, esquemas, informes, descripciones, explicaciones—. En el ámbito literario, se evaluará la capacidad para recrear poemas o relatos utilizando determinados recursos como la rima, o el ritmo en los poemas. En todos los escritos, tanto en papel como en soporte digital, se evaluará la automatización de las normas ortográficas de aparición frecuente y la resolución de dudas ortográficas mediante la utilización de los apoyos pertinentes (diccionarios, apuntes…).
7	Conocer textos literarios de la tradición oral y de la literatura infantil adecuados al ciclo así como las características de la narración y la poesía, con la finalidad de apoyar la lectura y la escritura de dichos textos.	Este criterio evalúa la capacidad de disfrutar de forma autónoma con los textos literarios adecuados a la edad y al ciclo, de comprender el sentido de éstos gracias a la interpretación de algunas convenciones específicas, como los temas recurrentes, los elementos del relato literario, la rima, la medida, las comparaciones y la metáfora. Hay que evaluar igualmente la iniciativa y la adquisición de una actitud positiva hacia la lectura. Se valorará la capacidad de usar recursos expresivos y creativos, en tareas de dramatización, recreación o memorización de poemas y otros textos.
8	Utilizar las bibliotecas, videotecas, etc. y comprender los mecanismos y procedimientos de organización y selección de obras y otros materiales. Colaborar en el cuidado y mejora de los materiales bibliográficos y otros documentos disponibles en el aula y en el centro.	En este criterio se evalúa si son capaces de usar las bibliotecas a su alcance de forma activa y autónoma, si han desarrollado el gusto por la lectura y las actitudes y procedimientos necesarios para ser usuarios habituales de las mismas. Se debe valorar también el conocimiento del funcionamiento y organización de las bibliotecas, así como la capacidad de colaborar en su mantenimiento y cuidado.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Y, SI LA HUBIERE, LENGUA COOFICIAL Y LITERATURA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
TERCER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
9	Identificar cambios que se producen en las palabras, los enunciados y los textos al realizar segmentaciones, cambios en el orden, supresiones e inserciones que hacen mejorar la comprensión y la expresión oral y escrita.	Se trata de evaluar la habilidad para observar y reconocer los efectos que inserción, supresión, cambio de orden, segmentación, recomposición, producen en los enunciados y en los textos, de modo que se identifiquen tanto los problemas en la escritura y en la expresión oral como el origen de determinadas dificultades en la comprensión y se utilice esta reflexión en la mejora de dichas actividades. Dichos procedimientos de análisis deben permitir considerar el texto de manera crítica; reflexionar sobre el contenido del texto y evaluarlo; considerar y evaluar su estructura, el uso del lenguaje, los recursos literarios, o el punto de vista y el oficio del autor.
10	Comprender y utilizar la terminología gramatical y lingüística básica en las actividades de producción y comprensión de textos.	Este criterio trata de comprobar si se han adquirido los conocimientos gramaticales básicos sobre la lengua. Se pretende constatar que emplean estos aprendizajes en la realización y revisión de sus textos para lograr una mejor comunicación. Asimismo, se valorará el uso de la terminología que permita discutir algunos problemas lingüísticos, ordenar las observaciones realizadas y explicar lo que se ha aprendido. Al final de la etapa estos contenidos incluyen las denominaciones de los textos, los elementos que constituyen los enunciados, el conocimiento de las distintas clases de palabras (nombre, adjetivo, verbo, etc.) y nociones básicas sobre cómo están formadas (variaciones de género y número, de tiempo, número y persona, prefijos y sufijos frecuentes, etc.).

LENGUA EXTRANJERA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
PRIMER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Participar en interacciones orales muy dirigidas sobre temas conocidos en situaciones de comunicación fácilmente predecibles.	Con este criterio se evalúa la capacidad de responder de manera sencilla a peticiones, instrucciones o de dar informaciones. Las interacciones tratarán sobre temas conocidos, trabajados previamente o relacionados con necesidades de comunicación inmediatas como saludar y despedirse, presentarse, hablar de gustos, en situaciones comunicativas conocidas como rutinas, hábitos, lenguaje de aula, representaciones, recitaciones o canciones. Se valorará también la capacidad de participación activa en las actividades de aula.
2	Captar la idea global e identificar algunos elementos específicos en textos orales, con ayuda de elementos lingüísticos y no lingüísticos del contexto.	Con este criterio se evalúa si son capaces de captar progresivamente la idea global de un mensaje oral, en situaciones de comunicación cara a cara, con apoyo gestual y mímico y con las repeticiones necesarias y reconocer y comprender palabras clave y expresiones básicas, relacionadas con actividades de aula o del contexto escolar.
3	Leer e identificar palabras y frases sencillas presentadas previamente de forma oral, sobre temas familiares y de interés.	Este criterio evalúa la capacidad de leer, también en voz alta, y comprender palabras y frases conocidas oralmente a partir de todo tipo de actividades. La lectura se apoyará en elementos visuales y verbales referidos al contexto en que aparecen estas expresiones y formará parte de actividades lúdicas y comunicativas.
4	Escribir palabras, expresiones conocidas y frases a partir de modelos y con una finalidad específica.	En este criterio se evalúa si son capaces de escribir palabras y frases sencillas utilizadas oralmente y de forma frecuente y repetitiva en actividades variadas. La escritura debe partir de la observación de un modelo y ha de formar parte de la realización de una tarea concreta y con funcionalidad determinada como escribir una nota, hacer un cartel, felicitar un cumpleaños o completar una canción o un poema.
5	Reconocer y reproducir aspectos sonoros, de ritmo, acentuación y entonación de expresiones que aparecen en contextos comunicativos habituales.	Este criterio trata de evaluar si reconocen y son capaces de reproducir aspectos sonoros, de ritmo, acentuación y entonación cuando participan activamente escuchando, repitiendo y anticipando expresiones y en actividades de lectura en voz alta y siempre a partir de modelos.

LENGUA EXTRANJERA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
PRIMER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
6	Usar estrategias básicas para aprender a aprender, como pedir ayuda, acompañar la comunicación con gestos, utilizar diccionarios visuales e identificar algunos aspectos personales que le ayuden a aprender mejor.	Este criterio pretende evaluar la utilización de estrategias básicas que favorecen el proceso de aprendizaje como la utilización de recursos visuales y gestuales, la petición de ayuda y aclaraciones, el uso de diccionarios visuales y la valoración aunque sea muy elemental de sus progresos.
7	Mostrar interés y curiosidad por aprender la lengua extranjera y reconocer la diversidad lingüística como elemento enriquecedor.	Con este criterio se evalúa si participan, se esfuerzan y muestran interés en aprender la lengua extranjera. Asimismo se valorará si van tomando conciencia de la importancia de conocer lenguas para comunicarnos con personas de lugares diferentes y si aprecian la diversidad lingüística como un elemento enriquecedor para todos.

LENGUA EXTRANJERA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
SEGUNDO CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Participar en interacciones orales dirigidas sobre temas conocidos en situaciones de comunicación predecibles, respetando las normas básicas del intercambio, como escuchar y mirar a quien habla.	Con este criterio se evalúa la capacidad de expresar necesidades inmediatas como pedir permiso, pedir en préstamo objetos cotidianos, localizar objetos o personas, hablar sobre el tiempo atmosférico o sobre gustos o habilidades. Se valorará su participación en situaciones cotidianas como rutinas, hábitos, lenguaje de aula o en simulaciones, representaciones, canciones o recitaciones. También se evalúa con este criterio la actitud con la que participa en los intercambios y si manifiesta interés por las intervenciones de las demás personas.
2	Captar el sentido global, e identificar información específica en textos orales sobre temas familiares y de interés.	Este criterio quiere evaluar si son capaces de captar el sentido global de un mensaje oral apoyándose en elementos lingüísticos y no lingüísticos presentes en la situación de comunicación. También se refiere a la capacidad de reconocer y extraer palabras y expresiones conocidas que aparecen en expresiones más extensas aunque el texto no se comprenda en su totalidad.

LENGUA EXTRANJERA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
SEGUNDO CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
3	Leer y captar el sentido global y algunas informaciones específicas de textos sencillos sobre temas conocidos y con una finalidad concreta.	Este criterio evalúa si son capaces de leer, también en voz alta, diferentes textos, adecuados a su competencia comunicativa como notas, normas de aula, cartas, carteles o cuentos, que contengan vocabulario y expresiones conocidas, para extraer información global y específica, con ayuda de estrategias fundamentales de comprensión escrita como usar elementos del contexto lingüístico y no lingüístico, y transferir conocimientos de las lenguas que conoce.
4	Escribir frases y textos cortos significativos en situaciones cotidianas y escolares a partir de modelos con una finalidad determinada y con un formato establecido, tanto en soporte papel como digital.	Este criterio intenta valorar la capacidad para escribir textos diversos como notas, instrucciones o normas, cartas, carteles, folletos, cómics o descripciones sencillas. Se evaluará la capacidad de utilizar el modelo para producir un texto con cierto grado de autonomía, se evaluará la corrección ortográfica adquirida a partir de la observación de modelos y del conocimiento de las relaciones entre sonido y grafía.
5	Usar formas y estructuras propias de la lengua extranjera incluyendo aspectos sonoros, de ritmo, acentuación y entonación en diferentes contextos comunicativos de forma significativa.	Con este criterio se trata de evaluar la capacidad de los niños y niñas de reconocer y reproducir aspectos sonoros, de ritmo, acentuación y entonación cuando participan activamente escuchando, repitiendo y anticipando expresiones en actividades de lectura en voz alta y siempre a partir de modelos.
6	Usar algunas estrategias para aprender a aprender, como pedir aclaraciones, acompañar la comunicación con gestos, utilizar diccionarios visuales y bilingües, recuperar, buscar y recopilar información sobre temas conocidos en diferentes soportes e identificar algunos aspectos personales que le ayudan a aprender mejor.	Este criterio pretende evaluar la utilización de estrategias básicas que favorecen el proceso de aprendizaje como la utilización de recursos visuales y gestuales, la petición de ayuda y aclaraciones, el uso cada vez más autónomo de diccionarios bilingües y de algunos medios tecnológicos básicos. También se evaluará la capacidad de ir valorando sus progresos, de poner ejemplos sobre estrategias que usa para aprender mejor y la adquisición de cierta autonomía en el uso espontáneo de formas y estructuras sencillas y cotidianas.
7	Valorar la lengua extranjera como instrumento de comunicación con otras personas y mostrar curiosidad e interés hacia las personas que hablan la lengua extranjera.	Con este criterio se evalúa si tienen una actitud de curiosidad hacia quienes hablan la lengua extranjera u otras lenguas diferentes a la propia, también se observará la capacidad de valorar la diversidad lingüística como elemento enriquecedor de la sociedad y de apreciar las particularidades socioculturales de los hablantes de otras lenguas.

LENGUA EXTRANJERA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
SEGUNDO CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
8	Identificar algunos aspectos de la vida cotidiana de los países donde se habla la lengua extranjera y compararlos con los propios.	Se evalúa con este criterio la capacidad de observar e identificar algunas diferencias y similitudes sobre aspectos de la vida cotidiana de los países donde se habla la lengua extranjera en lo referido a horarios, comidas, tradiciones, festividades y formas de relacionarse de las personas.

LENGUA EXTRANJERA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
TERCER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Mantener conversaciones cotidianas y familiares sobre temas conocidos en situaciones de comunicación predecibles, respetando las normas básicas del intercambio, como escuchar y mirar a quien habla.	Con este criterio se quiere comprobar si son capaces de comunicarse en situaciones habituales sobre temas conocidos o trabajados previamente para expresar necesidades inmediatas como hacer peticiones, organizar la actividad, trabajar en equipo y pedir aclaraciones. Se evalúa la capacidad de utilizar expresiones y frases para hablar en términos sencillos sobre su familia y otras personas, el tiempo atmosférico, la ropa, libros, juegos y sobre contenidos de las diferentes áreas. También se valorará la actitud con la que participa en los intercambios y si manifiesta interés por las intervenciones de los demás.
2	Captar el sentido global e identificar informaciones específicas en textos orales variados emitidos en diferentes situaciones de comunicación.	Este criterio evalúa si son capaces de comprender las expresiones y el vocabulario más frecuente sobre su entorno, información personal y familiar básica, juegos, deportes, contenidos de otras áreas y otros temas de su interés, así como si pueden comprender mensajes, informaciones y conversaciones claras y sencillas.
3	Leer y localizar información explícita y realizar inferencias directas en comprender textos diversos sobre temas de interés.	Este criterio evalúa la capacidad de leer, también en voz alta, diferentes textos con vocabulario cada vez más extenso y expresiones de mayor complejidad, en cuentos y poemas adaptados o auténticos, recetas, menús, folletos, publicidad, normas, cartas… con ayuda de estrategias básicas de comprensión escrita. Se valorará si son capaces de detectar y entender información o ideas relevantes explícitas en los textos, así como si pueden trascender el significado superficial para extraer inferencias directas basadas en el texto. También se evaluará la utilización con cierta autonomía de estrategias fundamentales de comprensión escrita como usar elementos del contexto lingüístico y no lingüístico, y transferir conocimientos de las lenguas que conoce.

LENGUA EXTRANJERA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
TERCER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
4	Elaborar textos escritos atendiendo al destinatario, al tipo de texto y a la finalidad, tanto en soporte papel como digital.	El criterio evalúa la capacidad para producir, a partir de modelos, textos cortos en función de los integrantes de la situación de comunicación. Se trata de evaluar si son capaces de elaborar con ayuda diferentes textos como peticiones, instrucciones, cartas, diarios, descripciones y narraciones breves sobre temas relacionados con sus intereses y de sus conocimientos previos, especialmente de las transferencias de las lenguas primeras. Se valorará especialmente la atención prestada a las fases de producción de un texto: planificación, textualización y revisión.
5	Usar formas y estructuras básicas propias de la lengua extranjera incluyendo aspectos de ritmo, acentuación y entonación en diferentes contextos comunicativos de forma significativa.	Con este criterio se trata de evaluar la capacidad de los niños y niñas de reconocer y reproducir, con mayor corrección, aspectos sonoros, de ritmo, acentuación y entonación cuando participan activamente en actividades diversas como breves exposiciones en público, conversaciones entre iguales o lectura en voz alta, y siempre a partir de modelos.
6	Usar algunas estrategias para aprender a aprender, como hacer preguntas pertinentes para obtener información, pedir aclaraciones, utilizar diccionarios bilingües y monolingües, acompañar la comunicación con gestos, buscar, recopilar y organizar información en diferentes soportes, utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para contrastar y comprobar información, e identificar algunos aspectos que le ayudan a aprender mejor.	Este criterio pretende evaluar la utilización de estrategias básicas que favorecen el proceso de aprendizaje como la utilización de recursos visuales y gestuales, la petición de ayuda y aclaraciones, el uso de diccionarios adaptados monolingües, la búsqueda de información en soporte papel o digital. También se evaluará la capacidad de ir valorando sus progresos, la identificación de recursos y estrategias que le ayudan a aprender mejor y el uso espontáneo de formas y estructuras sencillas y cotidianas.
7	Valorar la lengua extranjera como instrumento de comunicación con otras personas, como herramienta de aprendizaje y mostrar curiosidad e interés hacia las personas que hablan la lengua extranjera.	Con este criterio se evalúa la capacidad de valorar la lengua extranjera como una herramienta para aprender y para comunicarnos. Asimismo se observará si valoran la diversidad lingüística como elemento enriquecedor de la sociedad. También se valorará el esfuerzo por utilizar la lengua para establecer relaciones personales a través de correspondencia escolar utilizando las nuevas tecnologías, tanto en la interacción oral como en la elaboración de comunicaciones escritas.

LENGUA EXTRANJERA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
TERCER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
8	Identificar algunos rasgos, costumbres y tradiciones de países donde se habla la lengua extranjera.	Este criterio pretende evaluar si son capaces de identificar las peculiaridades, las costumbres y tradiciones más conocidas de países donde se habla la lengua extranjera, y relacionar estos elementos socioculturales foráneos con los propios para avanzar en el desarrollo de una conciencia intercultural.

MATEMÁTICAS CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
PRIMER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Formular problemas sencillos en los que se precise contar, leer y escribir números hasta el 999.	Este criterio pretende comprobar la capacidad de aplicar a situaciones inventadas los conocimientos adquiridos sobre el uso de los números. Se evaluará la capacidad para interpretar y emitir informaciones en situaciones familiares empleando números hasta el entorno del millar. Igualmente se pretende valorar el dominio sobre el valor de posición que tienen los números, en el orden de magnitud indicado, en el sistema decimal de numeración y la capacidad de asociar escritura cifrada y denominaciones orales.
2	Comparar cantidades pequeñas de objetos, hechos o situaciones familiares, interpretando y expresando los resultados de la comparación, y ser capaces de redondear hasta la decena más cercana.	Se trata de apreciar la capacidad para estimar cantidades pequeñas de objetos, de forma oral o mediante escritura cifrada, como etapa previa al cálculo exacto. Una vez realizado el conteo o la operación, se debe valorar la capacidad de contraste con la estimación previa. Asimismo, se valorará si saben redondear, escogiendo entre las respuestas razonables, el resultado de un cálculo hasta la decena más cercana.
3	Realizar, en situaciones cotidianas, cálculos numéricos básicos con las operaciones de suma, resta y multiplicación, utilizando procedimientos diversos y estrategias personales.	Este criterio trata de comprobar la capacidad de utilizar en los cálculos de sumas, restas y multiplicaciones, la estructura del sistema decimal de numeración, mostrando flexibilidad a la hora de elegir el procedimiento más conveniente. Debe prestarse especial atención a la capacidad para desarrollar estrategias propias de cálculo mental en contextos habituales. Se valorará también la aplicación intuitiva de las propiedades de las operaciones y la capacidad de explicar oralmente los razonamientos.

MATEMÁTICAS CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
PRIMER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
4	Medir objetos, espacios y tiempos familiares con unidades de medida no convencionales (palmos, pasos, baldosas...) y convencionales (kilogramo, metro, centímetro, litro, día y hora), utilizando los instrumentos a su alcance más adecuados en cada caso.	Con este criterio se pretende valorar la capacidad para medir objetos y espacios de su entorno, usando unidades de medida, no convencionales y convencionales y ponderando la elección de los diversos instrumentos de medida en función de las características de lo que se mide y teniendo en cuenta la unidad de medida en la que se expresan los resultados.
5	Describir la situación de un objeto del espacio próximo, y de un desplazamiento en relación a sí mismo, utilizando los conceptos de izquierda-derecha, delante-detrás, arriba-abajo, cerca-lejos y próximo-lejano.	Este criterio pretende evaluar las capacidades de orientación y representación espacial, teniendo en cuenta tanto el lenguaje utilizado en la descripción como la representación en el plano de objetos y situaciones.
6	Reconocer en el entorno inmediato objetos y espacios con formas rectangulares, triangulares, circulares, cúbicas y esféricas.	Este criterio pretende valorar la capacidad de reconocer en el entorno las formas geométricas planas o espaciales más elementales. Es importante valorar la capacidad de recibir y emitir informaciones de modo oral o escrito sobre los espacios familiares, utilizando con propiedad los términos geométricos propios del ciclo.
7	Realizar interpretaciones elementales de los datos presentados en gráficas de barras. Formular y resolver sencillos problemas en los que intervenga la lectura de gráficos.	Con este criterio se trata de valorar la capacidad de interpretar gráficos sencillos de situaciones familiares y verificar la habilidad para reconocer gráficamente informaciones cuantificables. También se pretende evaluar si los niños y las niñas están familiarizados con conceptos y términos básicos sobre el azar: seguro, posible, imposible...
8	Resolver problemas sencillos relacionados con objetos, hechos y situaciones de la vida cotidiana, seleccionando las operaciones de suma y resta y utilizando los algoritmos básicos correspondientes u otros procedimientos de resolución. Explicar oralmente el proceso seguido para resolver un problema.	Con este criterio se pretende evaluar la capacidad de seleccionar y aplicar la operación adecuada a la situación problemática a resolver. Es asimismo importante observar la capacidad de emplear más de un procedimiento y la madurez que se manifiesta en la expresión oral y escrita del proceso de resolución.

MATEMÁTICAS CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
SEGUNDO CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Utilizar en contextos cotidianos, la lectura y la escritura de números naturales de hasta seis cifras, interpretando el valor posicional de cada una de ellas y comparando y ordenando números por el valor posicional y en la recta numérica.	Este criterio pretende comprobar el manejo, en situaciones reales, de la representación de cantidades de hasta seis cifras, partiendo del concepto de valor de posición. Igualmente se trata de verificar, en contextos de la vida cotidiana, la capacidad de interpretar y expresar situaciones con cantidades de la mencionada magnitud, de dominar la organización de la serie escrita de las cifras de un número y de situarlo en la recta.
2	Realizar cálculos numéricos con números naturales, utilizando el conocimiento del sistema de numeración decimal y las propiedades de las operaciones, en situaciones de resolución de problemas.	Este criterio trata de comprobar la capacidad de utilizar en los cálculos la estructura del sistema decimal de numeración y las propiedades de las operaciones, mostrando flexibilidad a la hora de elegir el procedimiento más adecuado, si bien debe prestarse especial atención al dominio de los algoritmos escritos.
3	Utilizar estrategias personales de cálculo mental en cálculos relativos a la suma, resta, multiplicación y división simples.	Se trata de valorar la capacidad para utilizar con cierta agilidad estrategias personales de cálculo mental en situaciones de cálculo sencillas. Se atenderá especialmente a la explicación que hacen sobre las estrategias aplicadas. No se trata tanto de valorar la rapidez en el cálculo como de apreciar si llegan a resultados válidos, que serán exactos o estimados en función de los números que intervienen y de la situación en que el cálculo se produce.
4	Realizar, en contextos reales, estimaciones y mediciones escogiendo, entre las unidades e instrumentos de medida usuales, los que mejor se ajusten al tamaño y naturaleza del objeto a medir.	Este criterio trata de valorar la competencia para elegir tanto el instrumento como la unidad de medida más adecuados para efectuar mediciones, en función de lo que se vaya a medir. Igualmente se desea apreciar la capacidad de estimación a partir de previsiones más o menos razonables. También se pretende comprobar si se utilizan en situaciones de la vida cotidiana las unidades de medida propias del ciclo, convertir unas en otras y que los resultados de las mediciones se expresan en la unidad de medida más adecuada. Asimismo, se valorará la capacidad de explicar oralmente y por escrito los razonamientos seguidos.

MATEMÁTICAS CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
SEGUNDO CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
5	Obtener información puntual y describir una representación espacial (croquis de un itinerario, plano de una pista...) tomando como referencia objetos familiares y utilizar las nociones básicas de movimientos geométricos, para describir y comprender situaciones de la vida cotidiana y para valorar expresiones artísticas.	Este criterio pretende evaluar capacidades de orientación y representación espacial, teniendo en cuenta tanto el lenguaje utilizado como la representación en el plano de objetos y contextos cercanos, valorando la utilización de propiedades geométricas (alineamiento, paralelismo, perpendicularidad...) como elementos de referencia para describir situaciones espaciales. Asimismo, se pretende apreciar la adecuada utilización de los movimientos en el plano tanto para emitir y recibir informaciones sobre situaciones cotidianas, como para identificar y reproducir manifestaciones artísticas que incluyan simetrías y traslaciones.
6	Reconocer y describir formas y cuerpos geométricos del espacio (polígonos, círculos, cubos, prismas, cilindros, esferas).	Este criterio pretende valorar si conocen las propiedades básicas de cuerpos y figuras planas. Para ello es importante apreciar la capacidad para clasificar tanto figuras como cuerpos, atendiendo a diversos criterios. En especial, se pondrá el énfasis en las clasificaciones realizadas de acuerdo a criterios libremente elegidos.
7	Recoger datos sobre hechos y objetos de la vida cotidiana utilizando técnicas sencillas de recuento, ordenar estos datos atendiendo a un criterio de clasificación y expresar el resultado en forma de tabla o gráfica.	Este criterio trata de valorar la capacidad para realizar un efectivo recuento de datos y representar el resultado utilizando los gráficos estadísticos más adecuados a la situación. Es asimismo motivo de evaluación la capacidad para describir e interpretar gráficos sencillos relativos a situaciones familiares.
8	Resolver problemas relacionados con el entorno que exijan cierta planificación, aplicando dos operaciones con números naturales como máximo, así como los contenidos básicos de geometría o tratamiento de la información y utilizando estrategias personales de resolución.	Este criterio trata de comprobar la capacidad para utilizar estrategias personales para la resolución de problemas y para aplicar los conocimientos adquiridos. Es asimismo importante observar la facultad de emplear más de un procedimiento y la perseverancia en la búsqueda de soluciones, y la expresión, oral y escrita, de forma ordenada el proceso seguido.

MATEMÁTICAS CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
TERCER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Leer, escribir y ordenar, utilizando razonamientos apropiados, distintos tipos de números (naturales, enteros, fracciones y decimales hasta las centésimas).	Con este criterio se pretende comprobar el manejo, en situaciones tomadas de la vida real, de diferentes tipos de números, interpretando su valor y siendo capaces de comparar e intercalar números escritos de diferentes maneras.
2	Realización de operaciones y cálculos numéricos sencillos mediante diferentes procedimientos, incluido el cálculo mental, que hagan referencia implícita a las propiedades de las operaciones, en situaciones de resolución de problemas.	Se trata de comprobar la capacidad de operar con los números y el conocimiento sobre la jerarquía de las operaciones. Igualmente, se trata de apreciar la utilización de las propiedades de las operaciones, las estrategias personales y los diferentes procedimientos que se utilizan según la naturaleza del cálculo que se ha de realizar (algoritmos escritos, cálculo mental, tanteo, estimación, calculadora), decidiendo sobre el uso más adecuado.
3	Utilizar los números decimales, fraccionarios y los porcentajes sencillos para interpretar e intercambiar información en contextos de la vida cotidiana.	Con este criterio se pretende comprobar la utilización de los diferentes tipos de números en contextos reales, estableciendo equivalencias entre ellos, y la capacidad de identificarlos y utilizarlos como operadores en la interpretación y la resolución de problemas.
4	Seleccionar, en contextos reales, los más adecuados entre los instrumentos y unidades de medida usuales, haciendo previamente estimaciones y expresar con precisión medidas de longitud, superficie, peso/masa, capacidad y tiempo.	Con este criterio se pretende detectar la capacidad de escoger los instrumentos de medida más pertinentes en cada caso, y de estimar la medida de magnitudes de longitud, capacidad, masa y tiempo haciendo previsiones razonables. También se quiere comprobar la capacidad de utilizar con corrección las unidades de medida más usuales, convertir unas unidades en otras de la misma magnitud, y que los resultados de las mediciones que se realizan se expresan en las unidades de medida más adecuadas. Asimismo, se valorará la capacidad de explicar oralmente y por escrito, con progresiva autonomía, los razonamientos.

MATEMÁTICAS CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
TERCER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
5	Utilizar las nociones geométricas de paralelismo, perpendicularidad, simetría, perímetro y superficie para describir y comprender situaciones de la vida cotidiana.	En este criterio es importante detectar que los estudiantes han aprendido estas nociones y saben utilizar los términos correspondientes para dar y pedir información. Se evaluará si dichos contenidos son utilizados con propiedad para comprender y emitir informaciones diversas, en particular si son utilizados en la resolución de problemas geométricos del entorno.
6	Interpretar una representación espacial (croquis de un itinerario, plano de casas y maquetas) realizada a partir de un sistema de referencia y de objetos o situaciones familiares.	Este criterio pretende evaluar el desarrollo de capacidades espaciales en relación con puntos de referencia, distancias, desplazamientos y, en ciertos casos, ejes de coordenadas, mediante representaciones de espacios familiares.
7	Realizar, leer e interpretar representaciones gráficas de un conjunto de datos relativos al entorno inmediato. Hacer estimaciones basadas en la experiencia sobre el resultado (posible, imposible, seguro, más o menos probable) de situaciones sencillas en las que intervenga el azar y comprobar dicho resultado.	Este criterio trata de comprobar la capacidad de recoger y registrar una información que se pueda cuantificar, de utilizar algunos recursos sencillos de representación gráfica: tablas de datos, bloques de barras, diagramas lineales... y de comprender y comunicar la información así expresada. Además, se comprobará que se empieza a constatar que hay sucesos imposibles, sucesos que con casi toda seguridad se producen, o que se repiten, siendo más o menos probable esta repetición. Estas nociones estarán basadas en la experiencia.
8	En un contexto de resolución de problemas sencillos, anticipar una solución razonable y buscar los procedimientos matemáticos más adecuados para abordar el proceso de resolución. Valorar las diferentes estrategias y perseverar en la búsqueda de datos y soluciones precisas, tanto en la formulación como en la resolución de un problema. Expresar de forma ordenada y clara, oralmente y por escrito, el proceso seguido en la resolución de problemas.	Este criterio está dirigido especialmente a comprobar la capacidad en la resolución de problemas, atendiendo al proceso seguido. Se trata de verificar que ante un problema los alumnos y las alumnas tratan de resolverlo de forma lógica y reflexiva y comprobar que comprenden la importancia que el orden y la claridad tienen en la presentación de los datos y en la búsqueda de la solución correcta, para detectar los posibles errores, para explicar el razonamiento seguido y para argumentar sobre la validez de una solución.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
TERCER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Mostrar respeto por las diferencias y características personales propias y de sus compañeros y compañeras, valorar las consecuencias de las propias acciones y responsabilizarse de las mismas.	A través de este criterio de evaluación se trata de valorar si el alumno o la alumna manifiesta en sus comportamientos cotidianos un conocimiento de sus características propias y si ejerce una autorregulación de sus emociones y sentimientos. Asimismo se pretende comprobar si reconoce los sentimientos y emociones en las personas que le rodean, si acepta las diferencias interpersonales y, en definitiva, si se responsabiliza de sus actuaciones y adopta actitudes constructivas y respetuosas ante las conductas de los demás.
2	Argumentar y defender las propias opiniones, escuchar y valorar críticamente las opiniones de los demás, mostrando una actitud de respeto a las personas.	Por medio de este criterio se busca evaluar la capacidad del alumnado, en las situaciones cotidianas del grupo clase, de utilizar el diálogo para superar divergencias y establecer acuerdos, así como de mostrar en su conducta habitual y en su lenguaje respeto y valoración crítica por todas las personas y los grupos, independientemente de la edad, sexo, raza, opiniones, formación cultural y creencias.
3	Aceptar y practicar las normas de convivencia. Participar en la toma de decisiones del grupo, utilizando el diálogo para favorecer los acuerdos y asumiendo sus obligaciones.	Este criterio valorará el grado de participación individual en las tareas del grupo y el grado de cumplimiento de las tareas que le corresponden. Asimismo, se valorará si en las relaciones personales, con sus iguales y con los adultos, asume y practica las normas de convivencia, el diálogo y el respeto a las demás personas.
4	Conocer algunos de los derechos humanos recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Convención sobre los Derechos del Niño y los principios de convivencia que recoge la Constitución Española e identificar los deberes más relevantes asociados a ellos.	Este criterio pretende evaluar si se comprende la necesidad de dotarse de normas para poder convivir armónicamente, y si conoce y valora, aunque sea de manera muy general, los derechos del niño, los derechos humanos y los derechos fundamentales recogidos en la Constitución Española, de forma que reconozca su carácter universal y su importancia como pilar básico de la convivencia. Naturalmente, no se trata de que reproduzcan el texto de ninguna norma, sino de que sepan explicar algunos de los derechos y deberes más significativos y su contribución a una mejor convivencia.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
TERCER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
5	Reconocer y rechazar situaciones de discriminación, marginación e injusticia e identificar los factores sociales, económicos, de origen, de género o de cualquier otro tipo que las provocan.	Se trata de valorar con este criterio, si ha desarrollado la capacidad de identificar, reconocer y verbalizar situaciones injustas, tanto en su entorno como a través de la información que proporcionan los medios de comunicación. Asimismo, se valorará si identifica, poniendo ejemplos razonados, los factores que provocan las marginaciones o discriminaciones de ellas derivadas y si rechaza las consecuencias de las mismas.
6	Poner ejemplos de servicios públicos prestados por diferentes instituciones y reconocer la obligación de los ciudadanos de contribuir a su mantenimiento a través de los impuestos.	En primer lugar, el criterio permite evaluar los conocimientos que poseen acerca de los servicios públicos que ciudadanos y ciudadanas recibimos de las administraciones. Deberá ilustrar ese conocimiento con ejemplos referidos a servicios que prestan el Ayuntamiento, la Comunidad Autónoma y la Administración central del Estado y con argumentos sobre la importancia de la calidad de la gestión de estos servicios para la vida de las personas. De la misma manera, se pretende valorar si reconocen que los ciudadanos deben ofrecer su contrapartida, colaborando en el mantenimiento de las instituciones y de los servicios que éstas prestan a través de los impuestos.
7	Explicar el papel que cumplen los servicios públicos en la vida de los ciudadanos y mostrar actitudes cívicas en aspectos relativos a la seguridad vial, a la protección civil, a la defensa, al servicio de la paz y a la seguridad integral de los ciudadanos.	A partir de este criterio de evaluación se pretende comprobar si reconocen y saben explicar oralmente y por escrito, la importancia que determinados servicios públicos (educación, sanidad, abastecimiento de agua, transportes, etc.) tienen en el bienestar de los ciudadanos. Asimismo se valorará si asumen la responsabilidad que le corresponde como miembro de la colectividad en situaciones cotidianas o de hipotético riesgo, y muestran actitudes cívicas en aspectos como el cuidado del medio ambiente y del entorno y en el cuidado de los bienes comunes.

5.3. Educación Secundaria Obligatoria

5.3.1. Capacidades a desarrollar

La LOE (2006) establece en su Art. 23 que la Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la Educación Física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

5.3.2. Competencias básicas a adquirir en esta etapa

Las *competencias básicas* que contempla la LOE y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria son las siguientes:

1) *Competencia en comunicación lingüística.*
2) *Competencia matemática.*
3) *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.*
4) *Tratamiento de la información y competencia digital.*
5) *Competencia social y ciudadana.*
6) *Competencia cultural y artística.*
7) *Competencia para aprender a aprender.*
8) *Autonomía e iniciativa personal..*

5.3.3. Criterios de evaluación de cada una de las materias de esta etapa

En relación con los criterios de evaluación para Educación Secundaria Obligatoria, el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria expresa: *Los criterios de evaluación, además de permitir la valoración del tipo y grado de aprendizaje adquirido, se convierten en referente fundamental para valorar la adquisición de las competencias básicas* (Preámbulo).

Art. 10:

1) *La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria será continua y diferenciada según las distintas materias del currículo.*

2) *Los profesores evaluarán a sus alumnos teniendo en cuenta los diferentes elementos del currículo.*

3) *Los criterios de evaluación de las materias serán referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos.*

4) *El equipo docente constituido por el conjunto de profesores del alumno, coordinados por el profesor tutor, actuará de manera colegiada a lo largo del proceso de evaluación y en la adopción de las decisiones resultantes del mismo, en el marco de lo que establezcan las administraciones educativas.*

5) *En el proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo. Estas medidas se adoptarán en cualquier momento del curso, tan pronto como se detecten las dificultades y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo.*

6) *Los profesores evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.*

Art. 11:

1) *Al finalizar cada uno de los cursos y como consecuencia del proceso de evaluación, el equipo docente tomará las decisiones correspondientes sobre la promoción del alumnado.*

2) *Se promocionará al curso siguiente cuando se hayan superado los objetivos de las materias cursadas o se tenga evaluación negativa en dos materias como máximo y se repetirá curso con evaluación negativa en tres o más materias. Excepcionalmente, podrá autorizarse la promoción con evaluación negativa en tres materias cuando el equipo docente considere que la naturaleza de las mismas no le impide seguir con éxito el curso siguiente, que tiene expectativas favorables de recuperación y que dicha promoción beneficiará su evolución académica.*

Tanto los objetivos como la propia selección de los contenidos buscan asegurar el desarrollo de todas ellas (las competencias básicas). Los criterios de

evaluación, sirven de referencia para valorar el progresivo grado de adquisición.

Para evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas, los criterios de evaluación establecidos por el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE del 5 de enero de 2007), son los siguientes:

CIENCIAS DE LA NATURALEZA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
PRIMER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Interpretar algunos fenómenos naturales mediante la elaboración de modelos sencillos y representaciones a escala del Sistema Solar y de los movimientos relativos entre la Luna, la Tierra y el Sol.	Se trata de comprobar que el alumnado es capaz de justificar razonadamente algunos fenómenos naturales, como la duración de los años, el día y la noche, los eclipses, las fases de la Luna, las mareas o las estaciones a través de la interpretación de los movimientos relativos de la Tierra en el Sistema Solar. Se valorará la capacidad de interpretar modelos gráficos sencillos (como el planetario o las representaciones esquemáticas a escala) que expliquen los fenómenos descritos.
2	Describir razonadamente algunas de las observaciones y procedimientos científicos que han permitido avanzar en el conocimiento de nuestro planeta y del lugar que ocupa en el Universo.	Se trata de evaluar si el alumno comprende los principales argumentos que justifican el desarrollo de las teorías astronómicas y su evolución histórica (sobre la esfericidad de la Tierra y los movimientos terrestres, sistemas geocéntricos vs. sistemas heliocéntricos, etc.), haciendo hincapié en las repercusiones sociales de las mismas (influencia de la religión en la historia de la Ciencia, astrología y conjeturas pseudo-científicas).
3	Establecer procedimientos para describir las propiedades de materiales que nos rodean, tales como la masa, el volumen, los estados en los que se presentan y sus cambios.	Se pretende comprobar que el alumnado es capaz de interpretar cuantitativa y cualitativamente algunas propiedades de la materia utilizando experiencias sencillas que le permitan investigar sus características e identificar los cambios de estado que experimenta, a la vez que se valora el manejo del instrumental científico y las habilidades adquiridas en la interpretación y representación de los datos obtenidos y muy en particular de los gases (por su contribución al establecimiento de la estructura corpuscular de la materia), utilizando experiencias sencillas que le permitan comprender que tienen masa, ocupan volumen, se comprimen, se dilatan y se difunden.

CIENCIAS DE LA NATURALEZA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
PRIMER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
4	Relacionar propiedades de los materiales con el uso que se hace de ellos y diferenciar entre mezclas y sustancias, gracias a las propiedades características de estas últimas, así como aplicar algunas técnicas de separación.	Se trata de saber si el alumnado relaciona el uso de los materiales en la construcción de objetos con sus propiedades y es capaz de diferenciar las mezclas de las sustancias por la posibilidad de separar aquéllas por procesos físicos como la filtración, decantación, cristalización, etc., aprovechando las propiedades que diferencia a cada sustancia de las demás.
5	Conocer la existencia de la atmósfera y las propiedades del aire, llegar a interpretar cualitativamente fenómenos atmosféricos y valorar la importancia del papel protector de la atmósfera para los seres vivos, considerando las repercusiones de la actividad humana en la misma.	El alumno ha de ser capaz de obtener y analizar datos de distintas variables meteorológicas utilizando instrumentos de medición que le permitan familiarizarse con estos conceptos hasta llegar a interpretar algunos fenómenos meteorológicos sencillos. Se valorará también el conocimiento de los graves problemas de contaminación ambiental actuales y sus repercusiones, así como su actitud positiva frente a la necesidad de contribuir a su solución.
6	Explicar, a partir del conocimiento de las propiedades del agua, el ciclo del agua en la naturaleza y su importancia para los seres vivos, considerando las repercusiones de las actividades humanas en relación con su utilización.	Se trata de evaluar si el alumno es capaz de interpretar y elaborar esquemas sobre el ciclo del agua y valorar su importancia teniendo en cuenta los problemas que las actividades humanas han generado en cuanto a la gestión de los recursos de agua dulce y a su contaminación. De este modo, se valorará también la actitud positiva frente a la necesidad de una gestión sostenible del agua, haciendo hincapié en las actuaciones personales que potencien la reducción en el consumo y su reutilización.
7	Conocer las rocas y los minerales más frecuentes, en especial los que se encuentran en el entorno próximo, utilizando claves sencillas y reconocer sus aplicaciones más frecuentes.	El alumnado ha de distinguir los diferentes tipos de rocas (magmáticas, metamórficas y sedimentarias) y los minerales más comunes a partir de sus propiedades características, tales como, en el caso de las rocas, la homogeneidad, el aspecto, la densidad y las reacciones ante determinados reactivos y, en el caso de los minerales, el brillo, la dureza, o la densidad. Se hará énfasis en las rocas que se encuentran en el entorno más cercano, identificando sus aplicaciones más frecuentes.
8	Reconocer que los seres vivos están constituidos por células y que llevan a cabo funciones vitales que les diferencian de la materia inerte. Identificar y reconocer las peculiaridades de los grupos más importantes, utilizando claves dicotómicas para su identificación.	Se trata de comprobar que el alumnado es capaz de reconocer y describir las características de estructura, organización y función de los seres vivos, a partir de muestras, fotografías, dibujos u otros medios. Asimismo, han de adquirir los criterios que permiten clasificar los seres vivos utilizando claves sencillas y técnicas de observación, como el uso de la lupa binocular y el microscopio, para identificar células de organismos unicelulares y pluricelulares, y los rasgos más relevantes de un ser vivo que explican su pertenencia a un grupo taxonómico determinado.

CIENCIAS DE LA NATURALEZA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
SEGUNDO CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Utilizar el concepto cualitativo de energía para explicar su papel en las transformaciones que tienen lugar en nuestro entorno y reconocer la importancia y repercusiones para la sociedad y el medio ambiente de las diferentes fuentes de energía renovables y no renovables.	Se pretende evaluar si el alumnado relaciona el concepto de energía con la capacidad de realizar cambios, si conoce diferentes formas y fuentes de energía, renovables y no renovables, sus ventajas e inconvenientes y algunos de los principales problemas asociados a su obtención, transporte y utilización. Se valorará si el alumnado comprende la importancia del ahorro energético y el uso de energías limpias para contribuir a un futuro sostenible.
2	Resolver problemas aplicando los conocimientos sobre el concepto de temperatura y su medida, el equilibrio y desequilibrio térmico, los efectos del calor sobre los cuerpos y su forma de propagación.	Se pretende comprobar si el alumnado comprende la importancia del calor y sus aplicaciones, así como la distinción entre calor y temperatura en el estudio de los fenómenos térmicos y es capaz de realizar experiencias sencillas relacionadas con los mismos. Se valorará si sabe utilizar termómetros y conoce su fundamento, identifica el equilibrio térmico con la igualación de temperaturas, comprende la transmisión del calor asociada al desequilibrio térmico y sabe aplicar estos conocimientos a la resolución de problemas sencillos y de interés, como el aislamiento térmico de una zona.
3	Explicar fenómenos naturales referidos a la transmisión de la luz y del sonido y reproducir algunos de ellos teniendo en cuenta sus propiedades.	Este criterio intenta evaluar si el alumnado es capaz de utilizar sus conocimientos acerca de propiedades de la luz y el sonido como la reflexión y la refracción, para explicar fenómenos naturales, aplicarlos al utilizar espejos o lentes, justificar el fundamento físico de aparatos ópticos sencillos y diseñar o montar algunos de ellos como la cámara oscura. Se valorará, asimismo, si comprende la repercusiones de la contaminación acústica y lumínica y la necesidad de su solución.
4	Identificar las acciones de los agentes geológicos internos en el origen del relieve terrestre, así como en el proceso de formación de las rocas magmáticas y metamórficas.	Se trata de comprobar que el alumnado tiene una concepción dinámica de la naturaleza y que es capaz de reconocer e interpretar en el campo o en imágenes algunas manifestaciones de la dinámica interna en el relieve, como la presencia de pliegues, fallas, cordilleras y volcanes. Se pretende también evaluar si el alumnado entiende las transformaciones que pueden existir entre los distintos tipos de rocas endógenas en función de las características del ambiente geológico en el que se encuentran.
5	Reconocer y valorar los riesgos asociados a los procesos geológicos internos y en su prevención y predicción.	Se trata de valorar si el alumnado es capaz de reconocer e interpretar adecuadamente los principales riesgos geológicos internos y su repercusión, utilizando noticias de prensa, mapas y otros canales de información.

CIENCIAS DE LA NATURALEZA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
SEGUNDO CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
6	Interpretar los aspectos relacionados con las funciones vitales de los seres vivos a partir de distintas observaciones y experiencias realizadas con organismos sencillos, comprobando el efecto que tienen determinadas variables en los procesos de nutrición, relación y reproducción.	El alumnado ha de conocer las funciones vitales de los seres vivos, las diferencias entre la nutrición de seres autótrofos y heterótrofos, las características y los tipos de reproducción, y los elementos fundamentales que intervienen en la función de relación. Se trata también de evaluar si es capaz de realizar experiencias sencillas (tropismos, fotosíntesis, fermentaciones) para comprobar la incidencia que tienen en estas funciones variables como la luz, el oxígeno, la clorofila, el alimento, la temperatura, etc.
7	Identificar los componentes bióticos y abióticos de un ecosistema cercano, valorar su diversidad y representar gráficamente las relaciones tróficas establecidas entre los seres vivos del mismo, así como conocer las principales características de los grandes biomas de la Tierra.	El alumnado ha de comprender el concepto de ecosistema y ser capaz de reconocer y analizar los elementos de un ecosistema concreto, obteniendo datos de algunos componentes abióticos (luz, humedad, temperatura, topografía, rocas, etc.) y bióticos (animales y plantas más abundantes); interpretar correctamente las relaciones y mecanismos reguladores establecidos entre ellos, y valorar la diversidad del ecosistema y la importancia de su preservación.

CIENCIAS DE LA NATURALEZA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
TERCER CICLO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Determinar los rasgos distintivos del trabajo científico a través del análisis contrastado de algún problema científico o tecnológico de actualidad, así como su influencia sobre la calidad de vida de las personas.	Se trata de averiguar si los estudiantes son capaces de buscar bibliografía referente a temas de actualidad, como la radiactividad, la conservación de las especies o la intervención humana en la reproducción, y de utilizar las destrezas comunicativas suficientes para elaborar informes que estructuren los resultados del trabajo. También se pretende evaluar si se tiene una imagen del trabajo científico como un proceso en continua construcción, que se apoya en los trabajos colectivos de muchos grupos, que tiene los condicionamientos de cualquier actividad humana.

BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Reconocer que en la salud influyen aspectos físicos, psicológicos y sociales, y valorar la importancia de los estilos de vida para prevenir enfermedades y mejorar la calidad de vida, así como las continuas aportaciones de las ciencias biomédicas.	Con este criterio se pretende valorar si el alumnado posee un concepto actual de salud, y si es capaz de establecer relaciones entre las diferentes funciones del organismo y los factores que tienen una mayor influencia en la salud, como son los estilos de vida. Además, ha de saber distinguir los distintos tipos de enfermedades: infecciosas, conductuales, genéticas, por intoxicación, etc., relacionando la causa con el efecto. Ha de entender los mecanismos de defensa corporal y la acción de vacunas, antibióticos y otras aportaciones de las ciencias biomédicas en la lucha contra la enfermedad.
2	Conocer los aspectos básicos de la reproducción humana y describir los acontecimientos fundamentales de la fecundación, embarazo y parto. Comprender el funcionamiento de los métodos de control de la natalidad y valorar el uso de métodos de prevención de enfermedades de transmisión sexual.	A través de este criterio se intenta comprobar si los alumnos y las alumnas distinguen el proceso de reproducción como un mecanismo de perpetuación de la especie, de la sexualidad entendida como una actividad ligada a toda la vida del ser humano y de comunicación afectiva y personal. Deben conocer, además, los rasgos generales anatómicos y de funcionamiento de los aparatos reproductores masculino y femenino y explicar a partir de ellos las bases de algunos métodos de control de la reproducción o de ciertas soluciones a problemas de infertilidad. Por último, deben saber explicar la necesidad de tomar medidas de higiene sexual individual y colectiva para evitar enfermedades de transmisión sexual.
3	Explicar los procesos fundamentales que sufre un alimento a lo largo de todo el transcurso de la nutrición, utilizando esquemas y representaciones gráficas para ilustrar cada etapa, y justificar la necesidad de adquirir hábitos alimentarios saludables y evitar las conductas alimentarias insanas.	Se pretende evaluar si el alumnado conoce las funciones de cada uno de los aparatos y órganos implicados en las funciones de nutrición (digestivo, respiratorio, circulatorio, excretor), las relaciones entre ellos, así como sus principales alteraciones, y la necesidad de adoptar determinados hábitos de higiene. Asimismo, se ha de valorar si han desarrollado actitudes solidarias ante situaciones como la donación de sangre o de órganos y si relacionan las funciones de nutrición con la adopción de determinados hábitos alimentarios saludables para prevenir enfermedades como la obesidad, la diabetes o las enfermedades cardiovasculares, y si han desarrollado una actitud crítica ante ciertos hábitos consumistas poco saludables.

BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
4	Conocer los órganos de los sentidos y explicar la misión integradora de los sistemas nervioso y endocrino, así como localizar los principales huesos y músculos del aparato locomotor. Relacionar las alteraciones más frecuentes con los órganos y procesos implicados en cada caso. Identificar los factores sociales que repercuten negativamente en la salud, como el estrés y el consumo de sustancias adictivas.	Se pretende comprobar que los estudiantes saben cómo se coordinan el sistema nervioso y el endocrino, y aplican este conocimiento a problemas sencillos que puedan ser analizados utilizando bucles de retroalimentación, diagramas de flujo u otros modelos similares. Asimismo, han de caracterizar las principales enfermedades, valorar la importancia de adoptar hábitos de salud mental, e identificar los efectos perjudiciales de determinadas conductas como el consumo de drogas, el estrés, la falta de relaciones interpersonales sanas, la presión de los medios de comunicación, etc.
5	Recopilar información procedente de diversas fuentes documentales acerca de la influencia de las actuaciones humanas sobre los ecosistemas: efectos de la contaminación, desertización, disminución de la capa de ozono, agotamiento de recursos y extinción de especies.	Analizar dicha información y argumentar posibles actuaciones para evitar el deterioro del medio ambiente y promover una gestión más racional de los recursos naturales. Se trata de evaluar si el alumnado sabe explicar algunas alteraciones concretas producidas por los seres humanos en la naturaleza, mediante la utilización de técnicas sencillas (indicadores biológicos, pruebas químicas sencillas) o la recogida de datos en publicaciones, para estudiar problemas como el avance de la desertización, la lluvia ácida, el aumento del efecto invernadero, la disminución de los acuíferos, etc. Por último, deben valorar el medio ambiente como un patrimonio de la humanidad y argumentar las razones de ciertas actuaciones individuales y colectivas para evitar su deterioro.
6	Identificar las acciones de los agentes geológicos externos en el origen y modelado del relieve terrestre, así como en el proceso de formación de las rocas sedimentarias.	Se trata de comprobar que el alumnado tiene una concepción dinámica de la naturaleza y que es capaz de reconocer e interpretar en el campo o en imágenes la acción de los agentes geológicos externos más importantes. Se pretende también evaluar si el alumnado explica los distintos tipos de modelado del relieve terrestre producido por los agentes geológicos externos, así como la influencia de factores como el clima, el tipo de roca, su estructura, etc. Debe identificar en el paisaje las diferentes influencias que en él se manifiestan, geológicas, de los seres vivos y derivadas de la actividad humana.

FÍSICA Y QUÍMICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Describir propiedades de la materia en sus distintos estados de agregación y utilizar el modelo cinético para interpretarlas, diferenciando la descripción macroscópica de la interpretación con modelos.	Se trata de comprobar que el alumnado conoce las propiedades de los gases, llevando a cabo experiencias sencillas que las pongan de manifiesto, concibe el modelo cinético que las explica y que, además, es capaz de utilizarlo para comprender el concepto de presión del gas, llegar a establecer las leyes de los gases e interpretar los cambios de estado. Asimismo se valorarán competencias procedimentales tales como la representación e interpretación de gráficas en las que se relacionen la presión, el volumen y la temperatura.
2	Utilizar procedimientos que permitan saber si un material es una sustancia, simple o compuesta, o bien una mezcla y saber expresar la composición de las mezclas.	Este criterio trata de constatar si el alumnado reconoce cuando un material es una sustancia o una mezcla y, en este último caso, conoce técnicas de separación, sabe diseñar y realizar algunas de ellas en el laboratorio, sabe clasificar las sustancias en simples y compuestas y diferenciar una mezcla de un compuesto. También debe comprobarse que entiende y sabe expresar la composición de las mezclas especialmente la concentración, en el caso de disoluciones, y el porcentaje en masa en el caso de mezclas de sólidos.
3	Justificar la diversidad de sustancias que existen en la naturaleza y que todas ellas están constituidas de unos pocos elementos y describir la importancia que tienen alguna de ellas para la vida.	A través de este criterio se comprobará si el alumnado comprende la importancia que ha tenido la búsqueda de elementos en la explicación de la diversidad de materiales existentes y reconoce la desigual abundancia de elementos en la naturaleza. También deberá constatarse que conoce la importancia que algunos materiales y sustancias tienen en la vida cotidiana, especialmente en la salud y en la alimentación.
4	Producir e interpretar fenómenos electrostáticos cotidianos, valorando las repercusiones de la electricidad en el desarrollo científico y tecnológico y en las condiciones de vida de las personas.	Se pretende constatar si el alumnado es capaz de realizar experiencias electrostáticas, explicarlas cualitativamente con el concepto de carga, mostrando su conocimiento de la estructura eléctrica de la materia. Se valorará también si es capaz de construir instrumentos sencillos como versorios o electroscopios y es consciente de las repercusiones de los conocimientos sobre la electricidad y la necesidad del ahorro energético.

FÍSICA Y QUÍMICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
5	Describir los primeros modelos atómicos y justificar su evolución para poder explicar nuevos fenómenos, así como las aplicaciones que tienen algunas sustancias radiactivas y las repercusiones de su uso en los seres vivos y en el medio ambiente.	Se trata de comprobar que el alumnado comprende los primeros modelos atómicos, por qué se establecen y posteriormente evolucionan de uno a otro, por ejemplo cómo el modelo de Thomson surge para explicar la electroneutralidad habitual de la materia. También se trata de comprobar si conoce las aplicaciones de los isótopos radiactivos, principalmente en medicina, y las repercusiones que pueden tener para los seres vivos y el medio ambiente.
6	Describir las reacciones químicas como cambios macroscópicos de unas sustancias en otras, justificarlas desde la teoría atómica y representarlas con ecuaciones químicas. Valorar, además, la importancia de obtener nuevas sustancias y de proteger el medio ambiente.	Este criterio pretende comprobar que los alumnos comprenden que las reacciones químicas son procesos en los que unas sustancias se transforman en otras nuevas, que saben explicarlas con el modelo elemental de reacción y representarlas con ecuaciones. Se valorará también si conocen su importancia en la mejora y calidad de vida y las posibles repercusiones negativas, siendo conscientes de la relevancia y responsabilidad de la química para la protección del medio ambiente y la salud de las personas.

FÍSICA Y QUÍMICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
CUARTO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Reconocer las magnitudes necesarias para describir los movimientos, aplicar estos conocimientos a los movimientos de la vida cotidiana y valorar la importancia del estudio de los movimientos en el surgimiento de la ciencia moderna.	Se trata de constatar si los alumnos saben plantearse y resolver cualitativamente problemas de interés en relación con el movimiento que lleva un móvil (uniforme o variado) y de determinar las magnitudes características para describirlo. Se valorará asimismo si comprende el concepto de aceleración en los movimientos acelerados. Se valora también si sabe interpretar expresiones como distancia de seguridad, o velocidad media, y si comprende la importancia de la cinemática por su contribución al nacimiento de la ciencia moderna.

FÍSICA Y QUÍMICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
CUARTO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
2	Identificar el papel de las fuerzas como causa de los cambios de movimiento y reconocer las principales fuerzas presentes en la vida cotidiana.	Pretende constatar si el alumnado comprende que la idea de fuerza, como interacción y causa de las aceleraciones de los cuerpos, cuestiona las evidencias del sentido común acerca de la supuesta asociación fuerza-movimiento, si sabe identificar fuerzas que actúan en situaciones cotidianas, así como el tipo de fuerza, gravitatoria, eléctrica, elástica o las ejercidas por los fluidos y reconoce cómo se han utilizado las características de los fluidos en el desarrollo de tecnologías útiles a nuestra sociedad, como el barómetro, los barcos, etc.
3	Utilizar la ley de la gravitación universal para justificar la atracción entre cualquier objeto de los que componen el Universo y para explicar la fuerza, peso y los satélites artificiales.	Se trata de que el alumnado comprenda que el establecimiento del carácter universal de la gravitación supuso la ruptura de la barrera cielos Tierra, dando paso a una visión unitaria del Universo. Se evaluará asimismo que comprende la forma en que dicha ley permite explicar el peso de los cuerpos, el movimiento de planetas y satélites en el sistema solar.
4	Aplicar el principio de conservación de la energía a la comprensión de las transformaciones energéticas de la vida diaria, reconocer el trabajo y el calor como formas de transferencia de energía y analizar los problemas asociados a la obtención y uso de las diferentes fuentes de energía empleadas para producirlos.	Este criterio pretende evaluar si el alumnado tiene una concepción significativa de los conceptos de trabajo y energía y sus relaciones, siendo capaz de comprender las formas de energía (en particular, cinética y potencial gravitatoria), así como de aplicar la ley de conservación de la energía en algunos ejemplos sencillos. Se valorará también si es consciente de los problemas globales del planeta en torno a la obtención y uso de las fuentes de energía y las medidas que se requiere adoptar en los diferentes ámbitos para avanzar hacia la sostenibilidad.
5	Identificar las características de los elementos químicos más representativos de la tabla periódica, predecir su comportamiento químico al unirse con otros elementos, así como las propiedades de las sustancias simples y compuestas formadas.	Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado es capaz de distribuir los electrones de los átomos en capas, justificando la estructura de la tabla periódica, y aplicar la regla del octeto para explicar los modelos de enlace iónico, covalente y metálico. Asimismo debe comprobarse que es capaz de explicar cualitativamente con estos modelos la clasificación de las sustancias según sus principales propiedades físicas: temperaturas de fusión y ebullición, conductividad eléctrica y solubilidad en agua

FÍSICA Y QUÍMICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
CUARTO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
6	Justificar la gran cantidad de compuestos orgánicos existentes así como la formación de macromoléculas y su importancia en los seres vivos.	Se trata de evaluar que los estudiantes comprenden las enormes posibilidades de combinación que presenta el átomo de carbono siendo capaces de escribir fórmulas desarrolladas de compuestos sencillos. Asimismo, deberá comprobarse que comprenden la formación de macromoléculas, su papel en la constitución de los seres vivos y el logro que supuso la síntesis de los primeros compuestos orgánicos frente al vitalismo en la primera mitad del siglo XIX.
7	Reconocer las aplicaciones energéticas derivadas de las reacciones de combustión de hidrocarburos y valorar su influencia en el incremento del efecto invernadero.	Con este criterio se evaluará si el alumnado reconoce al petróleo y al gas natural como combustibles fósiles que, junto al carbón, constituyen las fuentes energéticas más utilizadas actualmente. También se valorará si son conscientes de su agotamiento, de los problemas que sobre el medio ambiente ocasiona su combustión y la necesidad de tomar medidas para evitarlos.
8	Analizar los problemas y desafíos, estrechamente relacionados, a los que se enfrenta la humanidad en relación con la situación de la Tierra, reconocer la responsabilidad de la ciencia y la tecnología y la necesidad de su implicación para resolverlos y avanzar hacia el logro de un futuro sostenible.	Se pretende comprobar si el alumnado es consciente de la situación de auténtica emergencia planetaria caracterizada por toda una serie de problemas vinculados: contaminación sin fronteras, agotamiento de recursos, pérdida de biodiversidad y diversidad cultural, hiperconsumo, etc., y si comprende la responsabilidad del desarrollo tecnocientífico y su necesaria contribución a las posibles soluciones teniendo siempre presente el principio de precaución. Se valorará si es consciente de la importancia de la educación científica para su participación en la toma fundamentada de decisiones.

BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
CUARTO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Identificar y describir hechos que muestren a la Tierra como un planeta cambiante y registrar algunos de los cambios más notables de su larga historia utilizando modelos temporales a escala.	Se pretende evaluar la capacidad del alumnado para reconocer la magnitud del tiempo geológico mediante la identificación de los acontecimientos fundamentales de la historia de la Tierra en una tabla cronológica y, especialmente, a través de la identificación y ubicación de los fósiles más representativos de las principales eras geológicas y de otros registros geológicos tales como la datación estratigráfica, los tipos de rocas, las cordilleras y procesos orogénicos o las transgresiones y regresiones marinas.
2	Utilizar el modelo dinámico de la estructura interna de la Tierra y la teoría de la Tectónica de placas para estudiar los fenómenos geológicos asociados al movimiento de la litosfera y relacionarlos con su ubicación en mapas terrestres.	Se trata de evaluar la capacidad del alumnado para aplicar el modelo dinámico de la estructura interna de la Tierra y la teoría de la tectónica de placas en la explicación de fenómenos aparentemente no relacionados entre sí, como la formación de cordilleras, la expansión del fondo oceánico, la coincidencia geográfica de terremotos y volcanes en muchos lugares de la Tierra, las coincidencias geológicas y paleontológicas en territorios actualmente separados por grandes océanos, etc. También se debe comprobar si es capaz de asociar la distribución de seísmos y volcanes a los límites de las placas litosféricas en mapas de escala adecuada, y de relacionar todos estos procesos.
3	Aplicar los postulados de la teoría celular al estudio de distintos tipos de seres vivos e identificar las estructuras características de la célula procariótica, eucariótica vegetal y animal, y relacionar cada uno de los elementos celulares con su función biológica. El alumnado ha de reconocer, empleando las técnicas adecuadas, la existencia de células en distintos organismos.	Se trata de evaluar si es capaz de identificar las estructuras celulares en dibujos y microfotografías, señalando la función de cada una de ellas. Asimismo, debe entender la necesidad de coordinación de las células que componen los organismos pluricelulares.

BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
CUARTO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
4	Reconocer las características del ciclo celular y describir la reproducción celular, señalando las diferencias principales entre meiosis y mitosis, así como el significado biológico de ambas.	Se trata de comprobar que el alumnado reconoce la mitosis como un tipo de división celular asexual necesaria en la reproducción de los organismos unicelulares y que asegura el crecimiento y reparación del cuerpo en los organismos pluricelulares. También debe explicar el papel de los gametos y de la meiosis en la reproducción sexual. Se trata de comparar ambos tipos de división celular respecto al tipo de células que la sufren, a su mecanismo de acción, a los resultados obtenidos y a la importancia biológica de ambos procesos. Se puede considerar la utilización e interpretación de dibujos esquemáticos, modelos de ciclos celulares o fotografías de cariotipos.
5	Resolver problemas prácticos de Genética en diversos tipos de cruzamientos utilizando las leyes de Mendel y aplicar los conocimientos adquiridos en investigar la transmisión de determinados caracteres en nuestra especie.	Se pretende evaluar si el alumnado es capaz de diferenciar los conceptos básicos de genética y resolver problemas sencillos sobre la transmisión de caracteres hereditarios, calculando porcentajes genotípicos y fenotípicos de los descendientes y reconociendo en estos resultados su carácter aleatorio. Se ha de valorar, asimismo, si aplica estos conocimientos a problemas concretos de la herencia humana, como la hemofilia, el daltonismo, factor Rh, color de ojos y pelo, etc.
6	Conocer que los genes están constituidos por ADN y ubicados en los cromosomas, interpretar el papel de la diversidad genética (intraespecífica e interespecífica) y las mutaciones a partir del concepto de gen y valorar críticamente las consecuencias de los avances actuales de la ingeniería genética.	Se pretende comprobar si el alumnado explica que el almacenamiento de la información genética reside en los cromosomas, interpreta mediante la teoría cromosómica de la herencia las excepciones a las leyes de Mendel y conoce el concepto molecular de gen, así como la existencia de mutaciones y sus implicaciones en la evolución y diversidad de los seres vivos. Se debe valorar también si utiliza sus conocimientos para crearse un criterio propio acerca de las repercusiones sanitarias y sociales de los avances en el conocimiento del genoma y analizar, desde una perspectiva social, científica y ética, las ventajas e inconvenientes de la moderna biotecnología (terapia génica, alimentos transgénicos, etc.).

BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
CUARTO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
7	Exponer razonadamente los problemas que condujeron a enunciar la Teoría de la Evolución, los principios básicos de esta teoría y las controversias científicas, sociales y religiosas que suscitó.	El alumnado debe conocer las controversias entre fijismo y evolucionismo y entre distintas teorías evolucionistas como las de Lamarck y Darwin, así como las teorías evolucionistas actuales más aceptadas. Se trata de valorar si el alumnado sabe interpretar, a la luz de la Teoría de la Evolución de los seres vivos, el registro paleontológico, la anatomía comparada, las semejanzas y diferencias genéticas, embriológicas y bioquímicas, la distribución biogeográfica, etc.
8	Relacionar la evolución y la distribución de los seres vivos, destacando sus adaptaciones más importantes, con los mecanismos de selección natural que actúan sobre la variabilidad genética de cada especie.	Se trata de valorar si el alumnado sabe interpretar, a la luz de la teoría de la evolución, los datos más relevantes del registro paleontológico, la anatomía comparada, las semejanzas y diferencias genéticas, embriológicas y bioquímicas, la distribución biogeográfica y otros aspectos relacionados con la evolución de los seres vivos.
9	Explicar cómo se produce la transferencia de materia y energía a lo largo de una cadena o red trófica concreta y deducir las consecuencias prácticas en la gestión sostenible de algunos recursos por parte del ser humano.	Se trata de valorar si el alumno es capaz de relacionar las pérdidas energéticas producidas en cada nivel con el aprovechamiento de los recursos alimentarios del planeta desde un punto de vista sustentable (consumo de alimentos pertenecientes a los últimos niveles tróficos) y las repercusiones de las actividades humanas en el mantenimiento de la biodiversidad en los ecosistemas (desaparición de depredadores, sobreexplotación pesquera, especies introducidas, etc.).

CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
PRIMER CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Localizar lugares o espacios en un mapa utilizando datos de coordenadas geográficas y obtener información sobre el espacio representado a partir de la leyenda y la simbología, comunicando las conclusiones de forma oral o escrita.	Con este criterio de trata de comprobar que se es capaz de identificar las líneas básicas del sistema de orientación geográfica (meridianos, paralelos y líneas básicas imaginarias) y situar lugares en el mapa mediante la longitud y la latitud. Asimismo, permite evaluar si se sabe decodificar información simbólica e interpretarla para describir el contenido de la información expresada en un mapa.
2	Localizar en un mapa los elementos básicos que configuran el medio físico mundial, de Europa y de España (océanos y mares, continentes, unidades de relieve y ríos) caracterizando los rasgos que predominan en un espacio concreto.	Con este criterio se trata de evaluar que se conoce el mapa físico del mundo y de Europa en sus rasgos básicos y particularmente el de España, se localizan espacialmente sus elementos y se es capaz de expresar aquellos que predominan en cada territorio.
3	Comparar los rasgos físicos más destacados (relieve, clima, aguas y elementos biogeográficos) que configuran los grandes medios naturales del planeta, con especial referencia a España, localizándolos en el espacio representado y relacionándolos con las posibilidades que ofrecen a los grupos humanos.	Se trata de evaluar si se es capaz de reconocer y localizar en el espacio los principales medios naturales de España y del mundo, de caracterizarlos y distinguirlos en función de la interacción de los rasgos físicos predominantes que conforman paisajes geográficos diferenciados, relacionándolos con las formas de vida que posibilitan.
4	Identificar y explicar algunos ejemplos de los impactos que la acción humana tiene sobre el medio natural, analizando sus causas y efectos, y aportando medidas y conductas que serían necesarias para limitarlos.	Con este criterio se trata de evaluar si se conocen algunos problemas medioambientales relevantes, en especial los más directamente relacionados con las características del medio natural (escasez de agua, pérdida de bosques, cambio climático, etc.), si los relaciona con sus causas y sus posibles efectos, así como si es capaz de exponer acciones que pueden contribuir a su mejora, a través de la ciencia, la tecnología, el consumo responsable, etc.

CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
PRIMER CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
5	Utilizar las convenciones y unidades cronológicas y las nociones de evolución y cambio aplicándolas a los hechos y procesos de la prehistoria e historia antigua del mundo y de la Península Ibérica.	Con este criterio se trata de evaluar si se usa la periodización y datación correcta como referencia temporal en la localización de hechos y procesos históricos, y se tiene capacidad para identificar, en procesos referidos a las sociedades en la Prehistoria y la Edad Antigua, elementos de permanencia y de cambio.
6	Identificar y exponer los cambios que supuso la revolución neolítica en la evolución de la humanidad y valorar su importancia y sus consecuencias al compararlos con los elementos que conformaron las sociedades depredadoras.	Con este criterio se trata de comprobar que se identifican los elementos básicos que conformaron las principales sociedades depredadoras y los cambios radicales que acompañaron a la revolución neolítica constatando las consecuencias que ésta tuvo en la evolución de la humanidad. También debe valorarse en la exposición la corrección en el lenguaje y la utilización de un vocabulario básico adecuado.
7	Diferenciar los rasgos más relevantes que caracterizan alguna de las primeras civilizaciones urbanas y la civilización griega, identificando los elementos originales de esta última y valorando aspectos significativos de su aportación a la civilización occidental.	Con este criterio se trata de comprobar que se es capaz de localizar en el tiempo y en el espacio las civilizaciones de Egipto o Mesopotamia y Grecia y caracterizar los elementos básicos que las conformaron y las diferencias existentes en su organización política, económica y social. Asimismo se trata de comprobar si se reconocen en el mundo actual y en el patrimonio cultural y artístico elementos relevantes de la aportación de Grecia a la configuración de la civilización occidental.
8	Caracterizar los rasgos de la organización política, económica y social de la civilización romana valorando la trascendencia de la romanización en Hispania y la pervivencia de su legado en nuestro país, analizando algunas de sus aportaciones más representativas.	Con este criterio se trata de evaluar el conocimiento de los rasgos de la civilización romana, con especial atención a la organización político-social y económica, reconociendo la pertenencia de Hispania a la unidad del mundo mediterráneo creada por Roma e identificando en el patrimonio artístico y en otros rasgos culturales actuales el legado de la civilización romana en nuestro país.
9	Realizar una lectura comprensiva de fuentes de información escrita de contenido geográfico o histórico y comunicar la información obtenida de forma correcta por escrito.	Con este criterio se trata de evaluar que se hace una lectura comprensiva de diferentes fuentes de información escrita utilizadas en el estudio de la materia, obteniendo las ideas principales que contienen y relacionándolas con otras para formar esquemas explicativos, siendo capaz de comunicar la información obtenida utilizando correctamente la expresión escrita y el vocabulario.

CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
SEGUNDO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Describir los factores que condicionan los comportamientos demográficos conociendo y utilizando los conceptos básicos de la demografía para su análisis, caracterizando las tendencias predominantes y aplicando este conocimiento al análisis del actual régimen demográfico español y sus consecuencias.	Con este criterio se pretende evaluar si se conoce y se es capaz de expresar, utilizando el vocabulario geográfico adecuado, las tendencias del crecimiento y sus causas utilizando estos conocimientos para explicar los contrastes, problemas y perspectivas que actualmente existen en el mundo y en España: envejecimiento, inmigración etc.
2	Identificar los rasgos característicos de la sociedad española actual distinguiendo la variedad de grupos sociales que la configuran, el aumento de la diversidad que genera la inmigración, reconociendo su pertenencia al mundo occidental y exponiendo alguna situación que refleje desigualdad social.	Con este criterio se trata de evaluar si se conocen los rasgos actuales de la organización social en España identificando los cambios producidos en los últimos tiempos (en la familia, en el origen o procedencia de sus habitantes, en la movilidad social, en los valores, etc.), si reconocen en ellos características comunes de las sociedades desarrolladas occidentales y se identifican algunas evidencias de desigualdad o discriminación debidas al origen o a la pertenencia a un grupo social.
3	Analizar el crecimiento de las áreas urbanas, la diferenciación funcional del espacio urbano y alguno de los problemas que se les plantean a sus habitantes, aplicando este conocimiento a ejemplos de ciudades españolas.	Con este criterio se trata de evaluar que se conocen las causas que provocan el aumento de la población urbana y el crecimiento de las ciudades. Se trata también de evaluar, a través de algún ejemplo español, si se identifican las diferentes funciones del espacio urbano y se proponen medidas que contribuyan a mejorar algunos de los problemas que presenta la vida en la ciudad.
4	Describir los rasgos sociales, económicos, políticos, religiosos, culturales y artísticos que caracterizan la Europa feudal a partir de las funciones desempeñadas por los diferentes estamentos sociales y reconocer su evolución hasta la aparición del Estado moderno.	Con este criterio se trata de comprobar si se reconocen los elementos básicos que caracterizan la economía feudal, el papel social de los distintos estamentos y las relaciones entre señores y campesinos, identificando los cambios sociales, culturales y artísticos que introduce el renacimiento de las ciudades y el fortalecimiento progresivo de la autoridad monárquica hasta la aparición del Estado moderno.

CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
SEGUNDO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
5	Situar en el tiempo y en el espacio las diversas unidades políticas que coexistieron en la Península Ibérica durante la Edad Media, distinguiendo sus peculiaridades y reconociendo en la España actual ejemplos de la pervivencia de su legado cultural y artístico.	Se pretende evaluar que se identifican las distintas etapas en la formación y consolidación de los reinos cristianos y de Al-Andalus, las características políticas, económicas y culturales fundamentales y se reconoce su aportación cultural y artística a partir del análisis de algunas obras relevantes y, en particular, la pervivencia en las ciudades de origen cristiano y musulmán.
6	Distinguir los principales momentos en la formación del Estado moderno destacando las características más relevantes de la monarquía hispánica y del imperio colonial español.	Este criterio trata de comprobar que se identifican las distintas etapas de la monarquía hispánica y sus características políticas, como son la unión dinástica de los Reyes Católicos, el Imperio europeo de Carlos V y el Imperio hispánico de Felipe II, así como el relevo en la hegemonía europea, reconociendo la importancia económica y política, para España y para América, del Descubrimiento y la formación del Imperio colonial español.
7	Identificar las características básicas que dan lugar a los principales estilos artísticos de la Edad Media y la Edad Moderna, contextualizándolas en la etapa en la que tuvieron su origen y aplicar este conocimiento al análisis de algunas obras de arte relevantes y representativas de éstos.	Se trata de comprobar que se diferencian los elementos básicos de los estilos artísticos medievales (Románico, Gótico, arte islámico), del Renacimiento y del Barroco y se aplica este conocimiento al análisis de obras relevantes reconociendo la significación de algunos autores españoles, particularmente del Siglo de Oro.
8	Realizar de forma individual y en grupo, con ayuda del profesor, un trabajo sencillo de carácter descriptivo sobre algún hecho o tema, utilizando fuentes diversas (observación, prensa, bibliografía, páginas web, etc.), seleccionando la información pertinente, integrándola en un esquema o guión y comunicando los resultados del estudio con corrección y con el vocabulario adecuado.	Este criterio trata de evaluar en qué medida el alumno es capaz de planificar y realizar un pequeño trabajo de síntesis o indagación, selecciona información pertinente en función del objetivo propuesto, la organiza adecuadamente y presenta las conclusiones correctamente. Por otra parte, permite comprobar si asume con responsabilidad sus tareas, particularmente las que le corresponden como miembro de un grupo.

CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
TERCER CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Identificar los principales agentes e instituciones económicas así como las funciones que desempeñan en el marco de una economía cada vez más interdependiente, y aplicar este conocimiento al análisis y valoración de algunas realidades económicas actuales.	Con este criterio se pretende evaluar si se conoce el funcionamiento básico de la economía a través del papel que cumplen los distintos agentes e instituciones económicas y si disponen, por tanto, de las claves imprescindibles para analizar algunos de los hechos y problemas económicos que les afectan directamente a ellos o a sus familias (inflación, coste de la vida, mercado laboral, consumo, etc.) o que caracterizan la actual globalización de la economía (espacio financiero y económico único, extensión del sistema capitalista, etc.).
2	Caracterizar los principales sistemas de explotación agraria existentes en el mundo, localizando algunos ejemplos representativos de los mismos, y utilizar esa caracterización para analizar algunos problemas de la agricultura española.	Este criterio trata de evaluar si los alumnos saben reconocer los rasgos de los principales sistemas agrarios y las nuevas técnicas industriales aplicadas a la agricultura. Trata asimismo de comprobar si utilizan estos conceptos al analizar situaciones concretas que ilustren los problemas más destacados de la agricultura actual y en particular de la agricultura española en el marco del mercado europeo.
3	Describir las transformaciones que en los campos de las tecnologías, la organización empresarial y la localización se están produciendo en las actividades, espacios y paisajes industriales, localizando y caracterizando los principales centros de producción en el mundo y en España y analizando las relaciones de intercambio que se establecen entre países y zonas.	Se trata de evaluar que se conocen los principales tipos de industrias, se identifican las actuales formas de producción y los nuevos paisajes industriales y localizan las zonas productoras de energía y bienes industriales más destacados, reconociendo las corrientes de intercambio que genera la producción y el consumo.
4	Identificar el desarrollo y la transformación reciente de las actividades terciarias, para entender los cambios que se están produciendo, tanto en las relaciones económicas como sociales.	Con este criterio se trata de evaluar que se conoce el progresivo desarrollo y predominio de las actividades de servicios en la economía actual, así como el papel que tienen los transportes y las comunicaciones, utilizando este conocimiento para explicar el aumento de la población urbana y el crecimiento de las ciudades.

CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
TERCER CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
5	Identificar y localizar en el mapa de España las comunidades autónomas y sus capitales, los estados de Europa y los principales países y áreas geoeconómicas y culturales del mundo reconociendo la organización territorial, los rasgos básicos de la estructura organización político-administrativa del Estado español y su pertenencia a la Unión Europea.	Este criterio pretende evaluar la localización, en sus respectivos mapas políticos, de las comunidades autónomas españolas, los estados europeos y los grandes países y áreas geoeconómicas del mundo, identificando los rasgos e instituciones que rigen el ordenamiento territorial de España, así como su participación en las instituciones de la Unión Europea.
6	Describir los rasgos geográficos comunes y diversos que caracterizan el espacio geográfico español y explicar el papel que juegan los principales centros de actividad económica y los grandes ejes de comunicación como organizadores del espacio y cómo su localización se relaciona con los contrastes regionales.	Con este criterio se pretende evaluar que se reconocen los rasgos físicos y humanos básicos del territorio español y se tiene una representación clara de los centros económicos y la red principal de comunicaciones y si sabe explicar que en esa organización hay regiones y áreas territoriales diferenciadas.
7	Analizar indicadores socioeconómicos de diferentes países y utilizar ese conocimiento para reconocer desequilibrios territoriales en la distribución de los recursos, explicando algunas de sus consecuencias y mostrando sensibilidad ante las desigualdades.	Con este criterio se trata de evaluar que se sabe extraer y comprender la información proporcionada por datos numéricos exponiendo sus conclusiones y se utiliza dicha información para identificar situaciones diferenciadas en el grado de desarrollo de los países. Además, se trata de evaluar si se deducen algunas consecuencias de dichas diferencias, en particular las relaciones de dependencia que generan, mostrando en sus opiniones rechazo hacia las desigualdades.

CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
TERCER CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
8	Analizar la situación española como ejemplo representativo de las tendencias migratorias en la actualidad identificando sus causas y relacionándolo con el proceso de globalización y de integración económica que se está produciendo, así como identificando las consecuencias tanto para el país receptor como para los países emisores y manifestando actitudes de solidaridad en el enjuiciamiento de este fenómeno.	Con este criterio se pretende evaluar que se saben utilizar los conocimientos sobre las tendencias del crecimiento demográfico y de desarrollo económico para explicar las tendencias migratorias predominantes en el mundo actual, en particular el carácter de la inmigración como un fenómeno estructural de la sociedade europea y española, analizando un ejemplo representativo próximo a la experiencia del alumnado, y emitiendo un juicio razonado sobre las múltiples consecuencias que comportan.
9	Describir algún caso que muestre las consecuencias medioambientales de las actividades económicas y los comportamientos individuales, discriminando las formas de desarrollo sostenible de las que son nocivas para el medio ambiente y aportando algún ejemplo de los acuerdos y políticas internacionales para frenar su deterioro.	Con este criterio se trata de comprobar que se ha tomado conciencia de los problemas que la ocupación y explotación del espacio pueden generar en el medioambiente y se conocen planteamientos y políticas de defensa del medio ambiente, sugiriendo actuaciones y políticas concretas que mejoran la calidad ambiental y colaboran en la búsqueda de un desarrollo sostenible.
10	Utilizar fuentes diversas (gráficos, croquis, mapas temáticos, bases de datos, imágenes, fuentes escritas) para obtener, relacionar y procesar información sobre hechos sociales y comunicar las conclusiones de forma organizada e inteligible empleando para ello las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.	Este criterio evalúa el manejo correcto de los instrumentos gráficos y cartográficos, así como la lectura e interpretación de gráficos y mapas temáticos, de una dificultad similar o inferior a la habitual en los medios de comunicación. Se trata igualmente de comprobar si se utiliza en la presentación de las conclusiones las posibilidades que proporciona un procesador de textos o una presentación, por ejemplo.

CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
TERCER CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
11	Utilizar con rigor la información obtenida de fuentes diversas y exponer opiniones razonadas al participar en debates sobre cuestiones de actualidad cercanas a la vida del alumno manifestando actitudes de solidaridad.	Este criterio permite comprobar la sensibilidad ante problemas del mundo actual, tales como la existencia de colectivos desfavorecidos, situaciones de discriminación, deterioro ambiental, mercado de trabajo, pautas del consumo, etc., que se abordan con rigor y con actitud solidaria. Por otra parte, permite evaluar el uso adecuado del lenguaje oral y de la argumentación, así como la aceptación de las normas que rigen el diálogo y la intervención en grupo.

CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
CUARTO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Situar en el tiempo y en el espacio los periodos y hechos trascendentes y procesos históricos relevantes que se estudian en este curso identificando el tiempo histórico en el mundo, en Europa y en España, aplicando las convenciones y conceptos habituales en el estudio de la Historia.	Se trata de evaluar que se conocen las principales etapas y periodos cronológicos y se es capaz de comprender las nociones de simultaneidad y cambio y los momentos y procesos que caracterizan el tránsito de unas etapas a otras, aplicando estas nociones a la evolución histórica desde el siglo XVIII hasta el mundo actual.
2	Identificar las causas y consecuencias de hechos y procesos históricos significativos estableciendo conexiones entre ellas y reconociendo la causalidad múltiple que comportan los hechos sociales.	Con este criterio se trata de comprobar que se es capaz de explicar los factores que influyen en un hecho o proceso histórico significativo reconociendo la naturaleza, jerarquización e interrelación de las causas así como sus consecuencias a corto y largo plazo.
3	Enumerar las transformaciones que se producen en Europa en el siglo XVIII, tomando como referencia las características sociales, económicas y políticas del Antiguo Régimen, y explicar los rasgos propios del reformismo borbónico en España.	Con este criterio se trata de comprobar, partiendo del conocimiento de los rasgos generales de la sociedad en el Antiguo Régimen, que se reconocen los cambios que se producen en el siglo XVIII, describiendo el carácter centralizador y reformista propio del despotismo ilustrado en España.

CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
CUARTO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
4	Identificar los rasgos fundamentales de los procesos de industrialización y modernización económica y de las revoluciones liberales burguesas, valorando los cambios económicos, sociales y políticos que supusieron, identificando las peculiaridades de estos procesos en España.	Este criterio pretende evaluar que se reconocen los cambios que la revolución industrial introdujo en la producción y los diferentes ritmos de implantación en el territorio europeo, así como las transformaciones sociales que de ella se derivan. Asimismo, permite comprobar si se conocen las bases políticas de las revoluciones liberales burguesas y si se identifican y sabe explicarse los rasgos propios de estos procesos en España.
5	Explicar las razones del poder político y económico de los países europeos en la segunda mitad del siglo XIX identificando los conflictos y problemas que caracterizan estos años, tanto a nivel internacional como en el interior de los estados, especialmente los relacionados con la expansión colonial y con las tensiones sociales y políticas.	Se trata de evaluar que se conocen los acontecimientos más relevantes que explican el protagonismo de Europa durante la época del Imperialismo, pero también las consecuencias de esta expansión colonial en el ámbito de las relaciones internacionales y en los propios países.
6	Identificar y caracterizar las distintas etapas de la evolución política y económica de España durante el siglo XX y los avances y retrocesos hasta lograr la modernización económica, la consolidación del sistema democrático y la pertenencia a la Unión Europea.	Este criterio trata de evaluar si se reconoce la crisis de la monarquía parlamentaria, las políticas reformistas emprendidas durante la Segunda República, el Franquismo, el desarrollo económico y la transición política hasta la Constitución de 1978 y la consolidación del Estado democrático, en el marco de la pertenencia de España a la Unión Europea.
7	Caracterizar y situar en el tiempo y en el espacio las grandes transformaciones y conflictos mundiales que han tenido lugar en el siglo XX y aplicar este conocimiento a la comprensión de algunos de los problemas internacionales más destacados de la actualidad.	Mediante este criterio se pretende valorar que se identifican los principales acontecimientos en el panorama internacional del siglo XX, como son las Revoluciones socialistas, las Guerras Mundiales y la independencia de las colonias, a fin de comprender mejor la realidad internacional presente. Será de interés comprobar la capacidad de analizar algunos problemas internacionales actuales a la luz de los acontecimientos citados.

CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
CUARTO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
8	Realizar trabajos individuales y en grupo sobre algún foco de tensión política o social en el mundo actual, indagando sus antecedentes históricos, analizando las causas y planteando posibles desenlaces, utilizando fuentes de información, pertinentes, incluidas algunas que ofrezcan interpretaciones diferentes o complementarias de un mismo hecho. Con este criterio se trata de evaluar la capacidad del alumno para abordar, asesorado por el profesor, el estudio de una situación del mundo en que vive, buscando los antecedentes y causas que la originan y aplicando sus conocimientos para plantear con lógica sus posibles consecuencias.	Se trata, también, de comprobar la iniciativa para planificar el trabajo, acceder con cierta autonomía a diversas fuentes de información, analizar y organizar ésta y presentar las conclusiones de manera clara utilizando para ello, en su caso, las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

EDUCACIÓN FÍSICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
PRIMER CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Recopilar actividades, juegos, estiramientos y ejercicios de movilidad articular apropiados para el calentamiento y realizados en clase.	Se comprobará que el alumnado, una vez ha realizado en clase juegos y ejercicios diversos para calentar, propuestos por el profesorado, recoge en soporte escrito o digital ejercicios que pueden ser utilizados en el calentamiento de cualquier actividad física.
2	Identificar los hábitos higiénicos y posturales saludables relacionados con la actividad física y con la vida cotidiana.	Se pretende analizar si el alumnado, durante la práctica de actividad física, identifica y lleva a cabo determinados hábitos, como por ejemplo usar la indumentaria adecuada, hidratarse durante la actividad o atender a su higiene personal después de las sesiones. El alumnado, igualmente, deberá reconocer las posturas adecuadas en las actividades físicas que se realicen y en acciones de la vida cotidiana como estar sentado, levantar cargas o transportar mochilas.
3	Incrementar las cualidades físicas relacionadas con la salud trabajadas durante el curso respecto a su nivel inicial.	Con este criterio se pretende que el alumnado se muestre autoexigente en su esfuerzo para mejorar los niveles de las cualidades físicas relacionadas con la salud. Para la evaluación se deberá tener en cuenta, sobre todo, la mejora respecto a sus propios niveles iniciales en las capacidades de resistencia aeróbica, fuerza resistencia y flexibilidad, y no sólo el resultado obtenido.
4	Mejorar la ejecución de los aspectos técnicos fundamentales de un deporte individual, aceptando el nivel alcanzado.	Mediante este criterio se evaluará la progresión de las capacidades coordinativas en las habilidades específicas de un deporte individual. Además se observará si hace una autoevaluación ajustada de su nivel de ejecución, y si es capaz de resolver con eficacia los problemas motores planteados.
5	Realizar la acción motriz oportuna en función de la fase de juego que se desarrolle, ataque o defensa, en el juego o deporte colectivo propuesto.	El alumnado deberá demostrar que en situaciones de ataque intenta conservar el balón, avanzar y conseguir la marca, seleccionando las acciones técnicas adecuadas; y en situaciones de defensa intenta recuperar la pelota, frenar el avance y evitar que los oponentes consigan la marca. Dentro de este criterio también se tendrán en cuenta los aspectos actitudinales relacionados con el trabajo en equipo y la cooperación.

EDUCACIÓN FÍSICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
PRIMER CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
6	Elaborar un mensaje de forma colectiva, mediante técnicas como el mimo, el gesto, la dramatización o la danza y comunicarlo al resto de grupos.	Se pretende evaluar la capacidad de elaborar colectivamente un mensaje y comunicarlo, escogiendo alguna de las técnicas de expresión corporal trabajadas. Se analizará la capacidad creativa, así como la adecuación y la puesta en práctica de la técnica expresiva escogida. También se podrán evaluar todos aquellos aspectos relacionados con el trabajo en equipo en la preparación de la actividad final.
7	Seguir las indicaciones de las señales de rastreo en un recorrido por el centro o sus inmediaciones.	El alumnado deberá identificar el significado de las señales necesarias para completar el recorrido y, a partir de su lectura, seguirlas para realizarlo en el orden establecido y lo más rápido posible. También se valorará en este criterio la capacidad de desenvolverse respetuosamente con el entorno físico y social en el que se desarrolle la actividad.

EDUCACIÓN FÍSICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
SEGUNDO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Incrementar la resistencia aeróbica y la flexibilidad respecto a su nivel inicial.	Se pretende comprobar que el alumnado es autoexigente en su esfuerzo para mejorar los niveles de resistencia y flexibilidad, mediante la participación activa en las actividades de su propio nivel inicial, y no sólo respecto al resultado obtenido.
2	Reconocer a través de la práctica, las actividades físicas que se desarrollan en una franja de la frecuencia cardiaca beneficiosa para la salud.	En relación a los conceptos, se evaluará si el alumnado calcula su zona de trabajo óptima a partir de un cálculo porcentual de su frecuencia cardiaca máxima teórica. Posteriormente, en cuanto a los procedimientos, analizará si diferentes actividades físicas se encuentran dentro del intervalo de lo que se considera una actividad aeróbica.

EDUCACIÓN FÍSICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
SEGUNDO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
3	Mostrar autocontrol en la aplicación de la fuerza y en la relación con el adversario, ante situaciones de contacto físico en juegos y actividades de lucha.	Este criterio servirá para comprobar si el alumnado aplica la fuerza de forma proporcionada atendiendo a la variabilidad de la situación y aplicando de forma correcta las técnicas enseñadas. También se valorará la capacidad de mostrarse respetuoso con el oponente, realizando la actividad de lucha dentro de las normas establecidas.
4	Manifestar actitudes de cooperación, tolerancia y deportividad tanto cuando se adopta el papel de participante como el de espectador en la práctica de un deporte colectivo.	El alumnado participará en situaciones competitivas del deporte colectivo escogido. Se valorará su capacidad de implicarse y esforzarse en cumplir las responsabilidades que le asigna su propio equipo. También se valorará el respeto a las normas, al árbitro, a los propios compañeros y a los oponentes, así como la aceptación del resultado. Cuando actúe como espectador se valorará la capacidad de mostrarse participativo y motivado por la competición y el respeto a jugadores, al árbitro y sus decisiones.
5	Crear y poner en práctica una secuencia armónica de movimientos corporales a partir de un ritmo escogido.	El alumnado deberá escoger un ritmo y seleccionar una secuencia de movimientos para desarrollarlos armónicamente. Se valorará la adecuación de la secuencia al ritmo, así como la capacidad creativa y la desinhibición personal en la preparación y ejecución de la actividad.
6	Realizar de forma autónoma un recorrido de sendero cumpliendo normas de seguridad básicas y mostrando una actitud de respeto hacia la conservación del entorno en el que se lleva a cabo la actividad.	El alumnado será capaz de realizar el recorrido de forma autónoma cumpliendo unas normas de seguridad básicas como llevar una indumentaria adecuada, seguir el sendero y contar con todo el material necesario para completar el recorrido. También se evaluará la capacidad de usar recipientes donde depositar los residuos producidos durante la marcha, o cómo evolucionar por terrenos sin perjudicar la flora y la fauna del entorno.

EDUCACIÓN FÍSICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
TERCER CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Relacionar las actividades físicas con los efectos que producen en los diferentes aparatos y sistemas del cuerpo humano, especialmente con aquéllos que son más relevantes para la salud.	Se pretende saber si el alumnado conoce los aparatos y sistemas sobre los que incide la práctica de ejercicio físico, así como las adaptaciones que ésta produce. Se hará hincapié en aquellos aparatos y sistemas más directamente relacionados con la salud, es decir, básicamente al aparato cardiovascular y el aparato locomotor. Asimismo deberá mostrar la repercusión que dichos cambios tienen en la calidad de vida y en la autonomía de las personas en el curso de su vida.
2	Incrementar los niveles de resistencia aeróbica, flexibilidad y fuerza resistencia a partir del nivel inicial, participando en la selección de las actividades y ejercicios en función de los métodos de entrenamiento propios de cada capacidad.	El alumnado conocerá un abanico de actividades y ejercicios que deberá combinar para, a partir de los métodos de entrenamiento establecidos por el profesorado, incrementar el nivel de las capacidades físicas citadas. Por lo tanto, deberá desarrollar un trabajo regular, autónomo y responsable encaminado al incremento de las cualidades físicas relacionadas con la salud, de acuerdo a sus posibilidades y basado en el esfuerzo diario.
3	Realizar ejercicios de acondicionamiento físico atendiendo a criterios de higiene postural como estrategia para la prevención de lesiones.	Este criterio evalúa la ejecución correcta de muchos ejercicios, sobre todo de fuerza muscular y de flexibilidad que, realizados incorrectamente, pueden resultar potencialmente peligrosos para la salud del alumnado. Además deberá aplicar las pautas de movimiento facilitadas para transferirlas a las posiciones corporales de las actividades cotidianas.
4	Reflexionar sobre la importancia que tiene para la salud una alimentación equilibrada a partir del cálculo de la ingesta y el gasto calórico, en base a las raciones diarias de cada grupo de alimentos y de las actividades diarias realizadas.	El alumnado calculará el aporte calórico de la ingesta y el consumo, reflexionando posteriormente sobre la importancia de mantener un equilibrio diario entre ambos aspectos. Asimismo, deberá ser consciente de los riesgos para la salud y las enfermedades que se derivan de los desequilibrios que se puedan producir entre la ingesta y el gasto calórico.
5	Resolver situaciones de juego reducido de uno o varios deportes colectivos, aplicando los conocimientos técnicos, tácticos y reglamentarios adquiridos.	Se deberá valorar prioritariamente la toma de decisiones necesaria para la resolución de situaciones de juego reducido más que la ejecución técnica de las habilidades que se desarrollan. Las situaciones escogidas serán aplicables a la mayoría de los deportes colectivos trabajados, fomentarán la participación del alumnado y simplificarán los mecanismos de decisión.

EDUCACIÓN FÍSICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
TERCER CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
6	Realizar bailes por parejas o en grupo, indistintamente con cualquier miembro del mismo, mostrando respeto y desinhibición.	El alumnado deberá interaccionar directamente con sus compañeros y compañeras, respetándose y adaptándose a cada uno de ellos. En la propuesta de formas jugadas o bailes se plantearán actividades donde la distancia y el contacto directo entre los integrantes sea variable, de menor a mayor proximidad entre los participantes, y serán seleccionadas en función de las características del grupo.
7	Completar una actividad de orientación, preferentemente en el medio natural, con la ayuda de un mapa y respetando las normas de seguridad.	Se pondrá en juego la capacidad del alumnado para completar una actividad en la que deberá orientarse con la ayuda de un mapa y si se considera pertinente, con la ayuda de otros métodos de orientación, atendiendo a las medidas de seguridad en relación sobre todo a la ropa y calzado adecuado, a la hidratación, al uso de mapas, etc. Cada centro elegirá el espacio para realizar la actividad en función de sus instalaciones y su entorno, priorizando el hecho de llevar acabo dicha actividad en un entorno natural.

EDUCACIÓN FÍSICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
CUARTO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Planificar y poner en práctica calentamientos autónomos respetando pautas básicas para su elaboración y atendiendo a las características de la actividad física que se realizará.	Se trata de comprobar si el alumnado ha adquirido una relativa autonomía en la planificación y puesta en práctica de calentamientos adecuados a las pautas y características requeridas para que sean eficaces. Se observará también que sean adecuados a la actividad física que se realizará.
2	Analizar los efectos beneficiosos y de prevención que el trabajo regular de resistencia aeróbica, de flexibilidad y de fuerza resistencia suponen para el estado de salud.	Con este criterio de evaluación se pretende que el alumnado conozca los efectos y las adaptaciones generales que el trabajo continuado de cada cualidad física relacionada con la salud supone para el organismo y para la mejora del estado del mismo. También deberá reconocer los riesgos que comporta el déficit de actividad física diaria para la salud y la calidad de vida.

EDUCACIÓN FÍSICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
CUARTO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
3	Diseñar y llevar a cabo un plan de trabajo de una cualidad física relacionada con la salud, incrementando el popio nivel inicial, a partir del conocimiento de sistemas y métodos de entrenamiento.	A partir de la práctica y desarrollo de los sistemas y métodos de entrenamiento de las cualidades relacionadas con la salud, el alumnado elaborará un plan de trabajo de una de esas cualidades, con el objetivo de mejorar su nivel inicial. Se hará necesario guiar al alumnado en todo el proceso y proporcionar unas pautas básicas para el desarrollo del plan y recursos materiales que le permitan compilar ejercicios y actividades para el trabajo de la cualidad que ha decidido mejorar.
4	Resolver supuestos prácticos sobre las lesiones que se pueden producir en la vida cotidiana, en la práctica de actividad física y en el deporte, aplicando unas primeras atenciones.	El alumnado demostrará tener un conocimiento teórico-práctico básico de las actuaciones que deben llevarse a cabo ante lesiones que puedan producirse en su entorno habitual y, concretamente, en la práctica de actividad física. Se incidirá muy especialmente en los aspectos preventivos y en aquéllos que evitan la progresión de la lesión. El alumnado aprenderá por ejemplo a limpiar una herida o aplicar frío ante un traumatismo músculo-esquelético.
5	Manifestar una actitud crítica ante las prácticas y valoraciones que se hacen del deporte y del cuerpo a través de los diferentes medios de comunicación.	Con este criterio se pretende que el alumnado, a partir del análisis de la información que ofrecen los medios de comunicación: prensa, revistas para adolescentes, Internet, radio, televisión, aborde temáticas vinculadas al deporte y al cuerpo, vigentes en la sociedad y analice de forma crítica temas como la imagen corporal, los estilos de vida en la sociedad actual, los valores de las diferentes vertientes del deporte o la violencia y la competitividad.
6	Participar en la organización y puesta en práctica de torneos en los que se practicarán deportes y actividades físicas realizadas a lo largo de la etapa.	El alumnado colaborará en la organización de situaciones deportivas competitivas de los diferentes deportes realizados a lo largo de la etapa, además de participar activamente en las mismas. En estos encuentros, autogestionados por el propio alumnado, se valorará en cuanto a la organización aspectos como la iniciativa, la previsión y la anticipación ante posibles desajustes; en cuanto a la práctica, aspectos como la participación activa, la colaboración con los miembros de un mismo equipo y el respeto por las normas y por los adversarios.

EDUCACIÓN FÍSICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
CUARTO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
7	Participar de forma desinhibida y constructiva en la creación y realización de actividades expresivas colectivas con soporte musical.	El alumnado deberá participar activamente en el diseño y ejecución de coreografías sencillas con soporte musical en pequeños grupos, en las que se valorará la capacidad de seguir el ritmo de la música, la expresividad del cuerpo, la originalidad de la coreografía, así como el seguimiento del trabajo de cada grupo a lo largo del proceso de creación de la coreografía.
8	Utilizar los tipos de respiración y las técnicas y métodos de relajación como medio para la reducción de desequilibrios y el alivio de tensiones producidas en la vida cotidiana.	Con este criterio de evaluación se pretende que el alumnado sea capaz de aplicar autónomamente tipos de respiración y las técnicas y los métodos de relajación aprendidos a lo largo de la etapa. Se tendrán en cuenta indicadores tales como la localización y control de la respiración, la concentración, la disociación de sensaciones de tensión–relajación o frío–calor y las sensaciones corporales después de su uso.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Identificar y rechazar, a partir del análisis de hechos reales o figurados, las situaciones de discriminación hacia personas de diferente origen, género, ideología, religión, orientación afectivo-sexual y otras, respetando las diferencias personales y mostrando autonomía de criterio.	Este criterio permite comprobar si el alumnado, ante la presentación de un caso o situación simulada o real, es capaz de reconocer la discriminación que, por motivos diversos, sufren determinadas personas en las sociedades actuales y si manifiesta autonomía de criterio, actitudes de rechazo hacia las discriminaciones y respeto por las diferencias personales.
2	Participar en la vida del centro y del entorno y practicar el diálogo para superar los conflictos en las relaciones escolares y familiares.	Con este criterio se pretende evaluar si los alumnos y las alumnas han desarrollado habilidades sociales de respeto y tolerancia hacia las personas de su entorno y si utilizan de forma sistemática el diálogo y la mediación como instrumento para resolver los conflictos, rechazando cualquier tipo de violencia hacia cualquier miembro de la comunidad escolar o de la familia. A través de la observación y del contacto con las familias, se puede conocer la responsabilidad con que el alumnado asume las tareas que le corresponden. Por otra parte, la observación permite conocer el grado de participación en las actividades del grupo-clase y del centro educativo
3	Utilizar diferentes fuentes de información y considerar las distintas posiciones y alternativas existentes en los debates que se planteen sobre problemas y situaciones de carácter local o global.	Este criterio pretende comprobar si el alumnado conoce las técnicas del debate, si se documenta debidamente utilizando distintas fuentes de información y si es capaz de analizarlas, sintetizar la información para presentar sus opiniones de forma rigurosa, si argumenta debidamente, considera las distintas posiciones y alternativas en cada uno de los problemas planteados y llega a elaborar un pensamiento propio y crítico, presentando las conclusiones tanto de forma oral como escrita.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
4	Identificar los principios básicos de las Declaración Universal de los Derechos Humanos y su evolución, distinguir situaciones de violación de los mismos y reconocer y rechazar las desigualdades de hecho y de derecho, en particular las que afectan a las mujeres.	Este criterio evalúa el grado de conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y otras convenciones y declaraciones universales, su evolución histórica, si el alumnado reconoce los actos y las situaciones de violación de derechos humanos en el mundo actual, las discriminaciones que todavía sufren algunos colectivos, tanto en la legislación como en la vida real y, particularmente, si es capaz de describir y rechazar la discriminación de hecho y de derecho que sufren las mujeres.
5	Reconocer los principios democráticos y las instituciones fundamentales que establece la Constitución Española y los Estatutos de Autonomía y describir la organización, funciones y forma de elección de algunos órganos de gobierno municipales, autonómicos y estatales.	Con este criterio se trata de comprobar si se conocen los rasgos fundamentales del sistema político español, la organización, funciones y funcionamiento de los principales órganos de gobierno estatales, autonómicos y municipales y el papel que corresponde a los ciudadanos en la elección y control de los mismos, y si se es capaz de aplicar los principios del funcionamiento democrático a distintas situaciones reales.
6	Identificar los principales servicios públicos que deben garantizar las administraciones, reconocer la contribución de los ciudadanos y ciudadanas en su mantenimiento y mostrar, ante situaciones de la vida cotidiana, actitudes cívicas relativas al cuidado del entorno, la seguridad vial, la protección civil y el consumo responsable.	El objetivo de este criterio es comprobar que se reconocen los principales servicios que las administraciones prestan a los ciudadanos, el sentido de responsabilidad pública de los cargos elegidos y, a la vez, las obligaciones que corresponden a cada ciudadano en el cuidado y mantenimiento de los servicios públicos a través de la contribución fiscal. Asimismo, se trata de comprobar que se conocen las obligaciones cívicas que le corresponden en el cuidado del entorno, la seguridad vial, la protección civil o el consumo responsable.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
7	Identificar algunos de los rasgos de las sociedades actuales (desigualdad, pluralidad cultural, compleja convivencia urbana, etc.) y desarrollar actitudes responsables que contribuyan a su mejora.	Este criterio pretende evaluar si se sabe identificar las causas de la desigual distribución de la riqueza, el fenómeno de la pluralidad cultural en las sociedades europeas actuales, los diversos problemas que se localizan en los medios urbanos (racismo, enfrentamiento en el uso de los espacios comunes, tribus urbanas, botellón, etc.) y si el alumnado reconoce y asume las actuaciones que cada ciudadano puede realizar para mejorarlos.
8	Identificar las características de la globalización y el papel que juegan en ella los medios de comunicación, reconocer las relaciones que existen entre la sociedad en la que vive y la vida de las personas de otras partes del mundo.	Con este criterio se trata de valorar si el alumno conoce el papel de la información y la comunicación en el mundo actual y las relaciones existentes entre la vida de las personas de distintas partes del mundo como consecuencia de la globalización, si comprende las repercusiones que determinadas formas de vida del mundo desarrollado tienen en los países en vías de desarrollo y si manifiesta actitudes de solidaridad con los grupos desfavorecidos.
9	Reconocer la existencia de conflictos y el papel que desempeñan en los mismos las organizaciones internacionales y las fuerzas de pacificación. Valorar la importancia de las leyes y la participación humanitaria para paliar las consecuencias de los conflictos.	Con este criterio se pretende comprobar si se conocen los conflictos más relevantes del mundo actual y su localización, la actuación de las organizaciones internacionales, de las fuerzas de pacificación y las leyes por las que se rigen. Asimismo, se pretende comprobar si el alumnado reflexiona y asume el papel vital que tiene la participación humanitaria y la presencia de las organizaciones no gubernamentales para mitigar las derivaciones negativas de los conflictos.

EDUCACIÓN ÉTICO-CÍVICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
CUARTO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Descubrir sus sentimientos en las relaciones interpersonales, razonar las motivaciones de sus conductas y elecciones y practicar el diálogo en las situaciones de conflicto.	Con este criterio se intenta comprobar que cada alumno y alumna asume y controla sus propios sentimientos, se pone en el lugar de los otros y utiliza el diálogo y otros procedimientos no violentos para superar los conflictos en sus relaciones interpersonales, que razona sus elecciones y que es responsable de sus actos.
2	Diferenciar los rasgos básicos que caracterizan la dimensión moral de las personas (las normas, la jerarquía de valores, las costumbres, etc.) y los principales problemas morales.	Con este criterio se pretende evaluar si se identifican los distintos elementos de la dimensión moral de las personas y del comportamiento humano y de los dilemas morales que se plantean en el mundo actual.
3	Identificar y expresar las principales teorías éticas.	Mediante este criterio se intenta evaluar en el alumnado el grado de conocimiento de conceptos claves de algunas de las teorías éticas que más han influido en la conquista de los derechos y libertades en Occidente.
4	Reconocer los Derechos Humanos como principal referencia ética de la conducta humana e identificar la evolución de los derechos cívicos, políticos, económicos, sociales y culturales, manifestando actitudes a favor del ejercicio activo y el cumplimiento de los mismos.	A través de este criterio se trata de comprobar el grado de comprensión de los conceptos claves de los Derechos Humanos y su valoración crítica del esfuerzo que ello ha supuesto en la historia de la Humanidad. Se trata asimismo de valorar si el alumnado entiende los derechos humanos como una conquista histórica inacabada y manifiesta una exigencia activa de su cumplimiento.
5	Comprender y expresar el significado histórico y filosófico de la democracia como forma de convivencia social y política.	Mediante este criterio se trata de comprobar si se comprende el pluralismo político y moral, a la vez que se aprecia el necesario respeto a la dignidad de cada persona por encima de las diferencias individuales y culturales que tienen su origen en la historia de las colectividades y de los individuos.

EDUCACIÓN ÉTICO-CÍVICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
CUARTO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
6	Reconocer los valores fundamentales de la democracia en la Constitución Española y la noción de sistema democrático como forma de organización política en España y en el mundo.	Mediante este criterio se pretende evaluar en el alumnado su nivel de conocimiento de los procesos de democratización de muchos países como un logro de la civilización humana en todo el mundo, de los conceptos clave del sistema democrático, como el sistema de elecciones, el pluralismo político, el gobierno de la mayoría y los conflictos entre legitimidad y legalidad democráticas, su valoración de la democracia como una conquista ético-política de todos los ciudadanos españoles y su aplicación para enjuiciar actuaciones y actitudes cotidianas de la vida pública.
7	Analizar las causas que provocan los principales problemas sociales del mundo actual, utilizando de forma crítica la información que proporcionan los medios de comunicación e identificar soluciones comprometidas con la defensa de formas de vida más justas.	Se trata de comprobar si se identifican y se comprenden algunas de las causas que provocan los principales problemas sociales del mundo actual (reparto desigual de la riqueza, explotación infantil, emigraciones forzadas, etc.), utilizando con rigor y de forma crítica la información obtenida de los distintos medios de comunicación; si se reconoce la actuación de organismos e instituciones comprometidas con la defensa de formas de vida más justas y se manifiestan actitudes de tolerancia y solidaridad al plantear soluciones.
8	Reconocer la existencia de conflictos y el papel que desempeñan en los mismos las organizaciones internacionales y las fuerzas de pacificación. Valorar la cultura de la paz, la importancia de las leyes y la participación humanitaria para paliar las consecuencias de los conflictos.	Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado conoce los conflictos más relevantes del mundo actual y su localización, la actuación de las organizaciones internacionales, de las fuerzas de pacificación y las leyes por las que se rigen. Asimismo, se pretende comprobar si valora la cultura de la paz en la convivencia diaria y si reflexiona y asume el papel vital que tiene la participación humanitaria para mitigar las derivaciones negativas de los conflictos.

EDUCACIÓN ÉTICO-CÍVICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
CUARTO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
9	Distinguir igualdad y diversidad y las causas y factores de discriminación. Analizar el camino recorrido hacia la igualdad de derechos de las mujeres y rechazar su discriminación y las situaciones de violencia de las que son víctimas.	Este criterio pretende conocer si los alumnos y alumnas reconocen la igualdad y la dignidad de todas las personas y los elementos diferenciadores que están en la base de algunas discriminaciones, así como los momentos históricos más relevantes en la conquista de los derechos políticos de las mujeres y la igualdad en el ámbito familiar y laboral, a la vez que mide si saben identificar y localizar las situaciones de discriminación de todo tipo que subsisten en las sociedades actuales y rechazan activamente la violencia contra las mujeres u otros colectivos.
10	Justificar las propias posiciones utilizando sistemáticamente la argumentación y el diálogo y participar de forma democrática y cooperativa en las actividades del centro y del entorno.	Mediante este criterio se pretende evaluar el uso adecuado de la argumentación sobre dilemas y conflictos morales y el grado de conocimiento y de respeto a las posiciones divergentes de los interlocutores, tanto en el aula como en el ámbito familiar y social. Por otra parte, se pretende conocer la manera y el grado en que el alumnado participa y coopera activamente en el trabajo de grupo y si colabora con el profesorado y los compañeros y compañeras en las actividades del centro educativo y en otros ámbitos externos.

EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
CURSOS PRIMERO A TERCERO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Identificar los elementos constitutivos esenciales (configuraciones estructurales, variaciones cromáticas, orientación espacial y textura) de objetos y/o aspectos de la realidad.	Con este criterio se comprueba si el alumno o la alumna es capaz de identificar las cualidades que determinan su valor físico, funcional o estético y de describir por medio de recursos plásticos las proporciones y las relaciones de forma, color, ritmo, textura, presentes en la realidad para interpretarla objetiva o subjetivamente.

EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
CURSOS PRIMERO A TERCERO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
2	Representar objetos e ideas de forma bi o tridimensional aplicando técnicas gráficas y plásticas y conseguir resultados concretos en función de unas intenciones en cuanto a los elementos visuales (luz, sombra, textura) y de relación.	Este criterio permite conocer si el alumnado es capaz de tomar decisiones especificando los objetivos y las dificultades, proponer diferentes opciones teniendo en cuenta las consecuencias y evaluar cuál es la mejor solución.
3	Diferenciar y reconocer los procesos, técnicas, estrategias y materiales en imágenes del entorno audiovisual y multimedia.	Mediante este criterio se pretende saber si el alumnado es capaz de utilizar y analizar los medios tecnológicos como instrumentos de expresión visual mostrando una actitud crítica frente a las manifestaciones insolidarias, sexistas y discriminatorias.
4	Elaborar y participar, activamente, en proyectos de creación visual cooperativos, como producciones videográficas o plásticas de gran tamaño, aplicando las estrategias propias y adecuadas del lenguaje visual y plástico.	Este criterio permite conocer si el alumnado manifiesta actitudes de respeto, tolerancia, flexibilidad e interés favoreciendo, de esta manera, la competencia social.
5	Realizar creaciones plásticas siguiendo el proceso de creación y demostrando valores de iniciativa, creatividad e imaginación.	Mediante este criterio se pretende comprobar si el alumnado es capaz de tomar conciencia de las necesidades en función de los objetivos y de valorar, críticamente, su producción aceptando los propios errores como instrumento de mejora.
6	Elegir y disponer de los materiales más adecuados para elaborar un producto visual y plástico en base a unos objetivos prefijados y a la autoevaluación continua del proceso de realización.	Con este criterio se comprueba si el alumnado es capaz de utilizar estrategias compositivas adecuadas, realizar un buen uso de las técnicas y diferenciar el origen y variaciones de los elementos visuales (luz, sombra y textura) para realizar sus propias creaciones.

EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
CURSOS PRIMERO A TERCERO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
7	Diferenciar los distintos estilos y tendencias de las artes visuales a través del tiempo y atendiendo a la diversidad cultural.	Este criterio pretende evaluar si el alumnado es capaz de valorar las formas e imágenes que propone el campo del arte y el nivel de interés mostrado por el estudio, análisis e interpretación de las mismas.
8	Describir objetivamente las formas, aplicando sistemas de representación y normalización.	Con este criterio se evalúa si el alumnado es capaz de representar la realidad tal como la ve sobre un soporte bidimensional mediante representaciones que no requieren operaciones complicadas en su trazado. Se evaluará la corrección en el trazado geométrico de los elementos utilizados, su adecuada relación entre distancia y tamaño y su disposición en el espacio.
9	Reconocer y leer imágenes, obras y objetos de los entornos visuales (obras de arte, diseño, multimedia, etc.).	Este criterio pretende conocer si el alumnado es capaz de tener actitudes críticas y de aprecio y respeto hacia las manifestaciones plásticas y visuales de su entorno, superando inhibiciones y prejuicios

EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
CUARTO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Tomar decisiones especificando los objetivos y las dificultades, proponiendo diversas opciones y evaluar cuál es la mejor solución.	Este criterio pretende conocer si el alumnado adquiere habilidades para ser autónomo, creativo y responsable en el trabajo.
2	Utilizar recursos informáticos y las tecnologías de la información y la comunicación en el campo de la imagen fotográfica, el diseño gráfico, el dibujo asistido por computadora y la edición videográfica.	Este criterio pretende evaluar si el alumnado es capaz de utilizar diversidad de herramientas de la cultura actual relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación para realizar sus propias creaciones.

EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
CUARTO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
3	Colaborar en la realización de proyectos plásticos que comportan una organización de forma cooperativa.	Mediante este criterio se pretende comprobar si el alumnado es capaz de elaborar y participar, activamente, en proyectos cooperativos aplicando estrategias propias y adecuadas del lenguaje visual.
4	Realizar obras plásticas experimentando y utilizando diversidad de técnicas de expresión gráfico-plástica (dibujo artístico, volumen, pintura, grabado).	En este criterio se intenta comprobar si el alumnado conoce distintos tipos de soportes y técnicas bidimensionales (materias pigmentarias y gráficas) y tridimensionales (materiales de desecho y moldeables).
5	Utilizar la sintaxis propia de las formas visuales del diseño y la publicidad para realizar proyectos concretos.	Con este criterio se trata de comprobar si el alumnado es capaz de distinguir en un objeto simple bien diseñado sus valores funcionales unidos a los estéticos (proporción entre sus partes, color, textura, forma, etc.). Videográficas utilizando las técnicas adecuadas al medio. Este criterio pretende evaluar si el alumnado es capaz de reconocer los procesos, las técnicas y los materiales utilizados en los lenguajes específicos fotográficos, cinematográficos y videográficos (encuadres, puntos de vista, trucajes…).

INFORMÁTICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
PRIMER CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Instalar y configurar aplicaciones y desarrollar técnicas que permitan asegurar sistemas informáticos interconectados.	Se valora con este criterio la capacidad de localizar, descargar e instalar aplicaciones que prevengan el tráfico no autorizado en redes sobre diversos sistemas operativos. A su vez, se trata de identificar elementos o componentes de mensajes que permitan catalogarlos como falsos o fraudulentos, adoptar actitudes de protección pasiva, mediante la instalación y configuración de aplicaciones de filtrado y eliminación de correo basura, y de protección activa, evitando colaborar en la difusión de mensajes de este tipo.

INFORMÁTICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
PRIMER CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
2	Interconectar dispositivos móviles e inalámbricos o cableados para intercambiar información y datos.	Se pretende evaluar la capacidad de crear redes que permitan comunicarse a diferentes dispositivos fijos o móviles, utilizando todas sus funcionalidades e integrándolos en redes ya existentes. También se trata de conocer los distintos protocolos de comunicación y los sistemas de seguridad asociados, aplicando el más adecuado a cada tipo de situación o combinación de dispositivos.
3	Obtener imágenes fotográficas, aplicar técnicas de edición digital a las mismas y diferenciarlas de las imágenes generadas por computadora.	Este criterio pretende valorar la capacidad de diferenciar las imágenes vectoriales de las imágenes de mapa de bits. Se centra en la captación de fotografías en formato digital y su almacenamiento y edición para modificar características de las imágenes tales como el formato, resolución, encuadre, luminosidad, equilibrio de color y efectos de composición.
4	Capturar, editar y montar fragmentos de vídeo con audio.	Los alumnos han de ser capaces de instalar y utilizar dispositivos externos que permitan la captura, gestión y almacenamiento de vídeo y audio. Se aplicarán las técnicas básicas para editar cualquier tipo de fuente sonora: locución, sonido ambiental o fragmentos musicales, así como las técnicas básicas de edición no lineal de vídeo para componer mensajes audiovisuales que integren las imágenes capturadas y las fuentes sonoras.
5	Diseñar y elaborar presentaciones destinadas a apoyar el discurso verbal en la exposición de ideas y proyectos.	Se pretende evaluar la capacidad de estructurar mensajes complejos con la finalidad de exponerlos públicamente, utilizando la computadora como recurso en las presentaciones. Se valorará la correcta selección e integración de elementos multimedia en consonancia con el contenido del mensaje, así como la corrección técnica del producto final y su valor discurso verbal.
6	Desarrollar contenidos para la red aplicando estándares de accesibilidad en la publicación de la información.	Se pretende que los alumnos utilicen aplicaciones específicas para crear y publicar sitios web, incorporando recursos multimedia, aplicando los estándares establecidos por los organismos internacionales, aplicando a sus producciones las recomendaciones de accesibilidad y valorando la importancia de la presencia en la Web para la difusión de todo tipo de iniciativas personales y grupales.

INFORMÁTICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
PRIMER CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
7	Participar activamente en redes sociales virtuales como emisores y receptores de información e iniciativas comunes.	Este criterio se centra en la localización en Internet de servicios que posibiliten la publicación de contenidos, utilizándolos para la creación de diarios o páginas personales o grupales, la suscripción a grupos relacionados con sus intereses y la participación activa en los mismos. Se valorará la adquisición de hábitos relacionados con el mantenimiento sistemático de la información publicada y la incorporación de nuevos recursos y servicios. En el ámbito de las redes virtuales se ha de ser capaz de acceder y manejar entornos de aprendizaje a distancia y búsqueda de empleo.
8	Identificar los modelos de distribución de «software» y contenidos y adoptar actitudes coherentes con los mismos.	Se trata de evaluar la capacidad para optar entre aplicaciones con funcionalidades similares cuando se necesite incorporarlas al sistema, teniendo en cuenta las particularidades de los diferentes modelos de distribución de «software». Se tendrá en cuenta el respeto a dichas particularidades y la actitud a la hora de utilizar y compartir las aplicaciones y los contenidos generados con las mismas. Asimismo, el respeto a los derechos de terceros en el intercambio de contenidos de producción ajena.

LATÍN CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Resumir el contenido de textos traducidos de autores clásicos y modernos e identificar en ellos aspectos históricos o culturales.	Este criterio pretende constatar si el alumnado es capaz de comprender el contenido de un texto, identificar acontecimientos, personajes y aspectos de la civilización romana y relacionar los datos del texto con referentes actuales. Con este fin realizará esquemas y resúmenes de textos preferentemente históricos, insertará comentarios en los que utilice los conocimientos adquiridos y hará una valoración de los modos de vida, costumbres y actitudes de la sociedad romana en comparación con los de nuestras sociedades.

LATÍN CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
2	Distinguir en las diversas manifestaciones literarias y artísticas de todos los tiempos la mitología clásica como fuente de inspiración y reconocer en el patrimonio arqueológico las huellas de la romanización.	Este criterio trata de comprobar si se identifican los principales elementos de la mitología clásica y el patrimonio arqueológico romano en diversos contextos expresivos, textos literarios e iconografía de cualquier tipo, se comprende su significado específico y se advierte su valor como fuente de inspiración. Para ello realizará actividades de búsqueda en fuentes diversas, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, o manifestará sus conocimientos comentando textos, mensajes o imágenes de contenido mitológico o referencia arqueológica.
3	Aplicar las reglas básicas de evolución fonética a términos latinos que hayan dado origen a términos romances del vocabulario habitual y establecer la relación semántica entre un término patrimonial y un cultismo.	Con este criterio se pretende evaluar la capacidad para utilizar los mecanismos de evolución fonética y analizar las diferencias de significado entre palabras de un mismo origen. A este fin, además de actividades de aplicación de las reglas evolutivas o deducción de dichas reglas a partir de la comparación con el término heredado, el alumno deberá redactar composiciones pautadas en las que aparezcan términos patrimoniales y cultismos previamente estudiados.
4	Identificar componentes de origen grecolatino en palabras del lenguaje cotidiano y en el vocabulario específico de las ciencias y de la técnica, y explicar su sentido etimológico.	Este criterio trata de comprobar la capacidad de reconocer los formantes griegos y latinos en diferentes contextos lingüísticos y producir definiciones etimológicas de términos cotidianos, científicos y técnicos. Para ello, se propondrán actividades en las que se reconozcan las variaciones semánticas que aportan los distintos afijos, manejando textos con vocabulario específico de las materias estudiadas.
5	Reconocer latinismos y locuciones usuales de origen latino incorporadas a las lenguas conocidas por el alumno y explicar su significado en expresiones orales y escritas.	Este criterio pretende verificar si el alumno identifica y comprende las expresiones latinas integradas en las lenguas modernas y si es capaz de utilizarlas de manera coherente. Para la consecución de este criterio podrá rastrear su empleo en diferentes tipos de textos, literarios, periodísticos o mensajes publicitarios, escritos en las lenguas que son objeto de estudio, y realizar alguna composición breve en la que se empleen con propiedad.

LATÍN CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
6	Reconocer los elementos morfológicos y las estructuras sintácticas elementales de la lengua latina y compararlos con los de la propia lengua.	Con este criterio se trata de constatar la compresión del funcionamiento básico de la lengua latina y la capacidad de establecer analogías y diferencias con elementos y estructuras de su propia lengua. Además de las actividades que ayuden a fijar los paradigmas latinos, el alumnado podrá mostrar su capacidad comprensiva mediante la comparación entre un texto latino y su traducción, de manera que identifique las palabras invariables, los distintos morfemas flexivos y las estructuras sintácticas de las dos lenguas.
7	Traducir textos breves y sencillos y producir mediante retroversión oraciones simples utilizando las estructuras propias de la lengua latina.	Este criterio intenta comprobar si el alumno ha asimilado las estructuras morfológicas y sintácticas elementales de la lengua latina y si es capaz de reconocerlas para realizar traducciones directas o inversas de textos elaborados de escasa dificultad. Para ello se harán prácticas de análisis morfosintáctico, traducción y retroversión en las que se evidencie la correspondencia entre el análisis y la versión realizada.
8	Elaborar, guiado por el profesor, un trabajo temático sencillo sobre cualquier aspecto de la producción artística y técnica, la historia, las instituciones, o la vida cotidiana en Roma.	Este criterio intenta constatar la capacidad de buscar información en fuentes diversas, organizarla, situar cronológicamente los datos obtenidos, interpretar los referentes clásicos en comparación con sus correspondientes del mundo actual y exponer el resultado de manera ordenada y coherente, utilizando las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento preferente para la presentación de su trabajo.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
PRIMER CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Reconocer el propósito y la idea general en textos orales de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado y en el ámbito académico; captar la idea global de informaciones oídas en radio o en televisión y seguir instrucciones poco complejas para realizar tareas de aprendizaje.	Con este criterio se trata de comprobar que los alumnos y las alumnas son capaces de parafrasear o expresar oralmente o por escrito el tema general de declaraciones públicas o informaciones de naturaleza diversa, como avisos, normas, instrucciones sencillas o noticias, así como presentaciones breves, relacionadas con temas académicos, estructuradas con claridad y con un registro divulgativo; también se pretende comprobar si se siguen instrucciones orales para realizar tareas constituidas por una secuencia de no más de tres actividades.
2	Extraer informaciones concretas e identificar el propósito en textos escritos de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado, seguir instrucciones general aparece explícito y distinguir las partes del texto.	Este criterio tiene el propósito de evaluar si los alumnos y las alumnas extraen informaciones concretas (en prensa, publicidad, obras de consulta, normas) localizadas en una o varias oraciones del texto; si identifican las expresiones en que se explicitan el acto de habla (protesta, advertencia, invitación), los elementos textuales y paratextuales (publicidad…) y el propósito comunicativo; si siguen instrucciones sencillas en actividades propias del ámbito personal (como instrucciones de uso) y relacionadas con tareas de aprendizaje; si identifican el tema de un texto reconociendo los enunciados en los que aparece explícito; si distinguen el modo de estar organizada la información (especialmente la identificación de los elementos de descripciones sencillas y de la secuencia de los hechos en narraciones con desarrollo temporal preferentemente lineal) y aplican técnicas de organización de ideas como esquemas jerárquicos o mapas conceptuales.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
PRIMER CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
3	Narrar, exponer y resumir, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto.	Con este criterio se evalúa si redactan los textos con una organización clara y enlazando las oraciones en una secuencia lineal cohesionada; si manifiestan interés en planificar los textos y en revisarlos realizando sucesivas versiones hasta llegar a un texto definitivo adecuado por su formato y su registro. En este curso se evaluará si saben narrar y comentar con claridad experiencias y hechos próximos a su entorno social y cultural en textos del ámbito personal, como las cartas personales; componer textos propios del ámbito público, especialmente normas e instrucciones y avisos, de acuerdo con las convenciones de estos géneros; redactar noticias organizando la información de forma jerárquica; resumir narraciones y exposiciones sencillas reconstruyendo los elementos básicos del texto original; componer textos expositivos propios del ámbito académico como exposiciones sencillas, glosarios y conclusiones sobre tareas y aprendizajes realizados. Se valorará también la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas ortográficas y tipográficas.
4	Realizar narraciones orales claras y bien estructuradas de experiencias vividas, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.	Con este criterio se pretende comprobar que son capaces de narrar, de acuerdo con un guión preparado previamente, unos hechos de los que se ha tenido experiencia directa, presentándolos de forma secuenciada y con claridad, insertando descripciones sencillas e incluyendo valoraciones en relación con lo expuesto. Se valorará especialmente si, al narrar, se tiene en cuenta al oyente, de modo que éste pueda tener una comprensión general de los hechos y de la actitud del narrador ante ellos. Del mismo modo, habrá que tener en cuenta si son capaces de utilizar los apoyos que los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación proporcionan.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
PRIMER CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
5	Exponer una opinión sobre la lectura personal de una obra adecuada a la edad; reconocer el género y la estructura global y valorar de forma general el uso del lenguaje; diferenciar contenido literal y sentido de la obra y relacionar el contenido con la propia experiencia.	Este criterio evalúa la competencia lectora en el ámbito literario, por medio de la lectura personal de obras completas, en orden a observar el desarrollo del interés por la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal. Deberán considerar el texto de manera crítica, reconocer el género, evaluar su contenido, la estructura, y el uso del lenguaje, todo ello de forma general. Deberán emitir una opinión personal sobre los aspectos más apreciados y menos apreciados de la obra y sobre la implicación entre su contenido y las propias vivencias.
6	Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo a los temas y motivos de la tradición, a las características básicas del género, a los elementos básicos del ritmo y al uso del lenguaje, con especial atención a las figuras semánticas más generales.	Con este criterio se pretende evaluar la asimilación de los conocimientos literarios en función de la lectura, la valoración y el disfrute de los textos comentados en clase, se observa la capacidad de distanciarse del texto para evaluar su contenido, su organización, el uso del lenguaje y el oficio del autor. Se atenderá a los aspectos generales del texto literario, la comprensión del tema o motivo central, las características generales del género, las formas de conseguir el ritmo en el verso y las figuras semánticas más generales.
7	Componer textos, en soporte papel o digital, tomando como modelo un texto literario de los leídos y comentados en el aula o realizar alguna transformación sencilla en esos textos.	Con este criterio se pretende comprobar la capacidad de utilizar en los propios escritos, presentados en soporte papel o digital, los conocimientos literarios adquiridos, mediante la composición de textos de intención literaria como un relato breve, un poema con ciertas características rítmicas o retóricas, imitando modelos utilizados en clase o realizando alguna transformación sencilla con un propósito determinado. No se trata de evaluar la calidad literaria de los textos elaborados, sino la utilización de los conocimientos adquiridos y la composición de textos con un propósito y para una tarea determinada

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
PRIMER CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
8	Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para solucionar problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y la revisión dirigida de los textos propios de este curso.	Con este criterio se trata de comprobar que se utilizan determinados conocimientos sobre la lengua y las normas de uso en relación con la comprensión, la composición y la revisión de los textos con los que se trabaja en el curso. Se atenderá especialmente a las marcas de la enunciación (modalidades de la oración, y pronombres deícticos de primera y segunda persona); a los conectores textuales de tiempo, orden y explicación; a los mecanismos de referencia interna pronominales y léxicos; a las formas verbales de la narración y de la expresión del mandato y el deseo; a la inserción de expresiones con valor explicativo y a la correcta formación de las oraciones de acuerdo con el significado de los verbos. En las normas ortográficas se atenderá a las reglas generales de la acentuación, la ortografía del vocabulario más usual, los usos elementales de la coma (enumeraciones, vocativos, incisos), el uso del punto para separar oraciones y los signos del diálogo.
9	Iniciar el conocimiento de una terminología lingüística básica en las actividades de reflexión sobre el uso.	Con este criterio se quiere comprobar que se comprende la terminología básica para seguir explicaciones e instrucciones en las actividades gramaticales. En este curso se comprobará el conocimiento de la terminología referida a modalidades de la oración, palabras flexivas y no flexivas, procedimientos de formación de palabras, sinonimia y antonimia, categorías gramaticales (en casos prototípicos), tiempo y modo verbales, y sujeto y predicado (en oraciones sencillas). Se evaluará la obtención de información gramatical de carácter general en los diccionarios escolares y otras obras de consulta.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
SEGUNDO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Reconocer, junto al propósito y la idea general, ideas, hechos o datos relevantes en textos orales de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado y en el ámbito académico; captar la idea global y la relevancia de informaciones oídas en radio o en televisión y seguir instrucciones para realizar autónomamente tareas de aprendizaje.	Este criterio está destinado a comprobar que los alumnos y las alumnas no sólo son capaces de parafrasear o expresar oralmente o por escrito el tema general de declaraciones públicas o informaciones de naturaleza diversa –avisos, normas, instrucciones sencillas, noticias...– sino que retienen ideas, hechos o datos significativos; también se comprueba si son capaces de resumir oralmente o por escrito presentaciones breves, estructuradas con claridad y con un registro divulgativo, relacionadas con temas académicos; finalmente, se constata si siguen instrucciones orales para realizar tareas constituidas por una secuencia de más de tres actividades.
2	Extraer informaciones concretas e identificar el propósito en textos escritos de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado; seguir instrucciones de cierta extensión en procesos poco complejos; identificar el tema general y temas secundarios y distinguir cómo está organizada la información.	Con este criterio se evalúa si extraen informaciones concretas localizadas en varios párrafos del texto; si identifican el acto de habla (protesta, advertencia, invitación) y el propósito comunicativo, aunque en ellos no haya expresiones en que se hagan explícitos; si siguen instrucciones para seguir procesos de una cierta extensión, aunque poco complejos, en actividades propias del ámbito personal y relacionadas con tareas de aprendizaje; si identifican el tema general de un texto y los temas secundarios reconociendo los enunciados en los que aparece explícito; si identifican los elementos de descripciones técnicas, de las fases de procesos poco complejos, y de la secuencia de los hechos en narraciones con desarrollo temporal lineal y no lineal y aplican técnicas de organización de ideas como esquemas jerárquicos o mapas conceptuales.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
SEGUNDO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
3	Narrar, exponer, explicar, resumir y comentar, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto.	Con este criterio se pretende evaluar si se redactan los textos con una organización clara y enlazando las oraciones en una secuencia lineal cohesionada y si se manifiesta interés en planificar los textos y en revisarlos realizando sucesivas versiones hasta llegar a un texto definitivo adecuado por su formato y su registro. En este curso se evaluará si saben narrar y comentar con claridad experiencias y hechos próximos a su entorno social y cultural en textos del ámbito personal, como la participación en foros; componer textos propios del ámbito público (especialmente cartas de solicitud) de acuerdo con las convenciones de estos géneros; redactar breves crónicas periodísticas organizando la información de forma jerárquica; resumir narraciones y exposiciones sencillas reconstruyendo los elementos básicos del texto original; componer explicaciones y exposiciones sencillas propias del ámbito académico, glosarios e informes de tareas realizadas. Se valorará también la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas ortográficas y tipográficas.
4	Realizar exposiciones orales sencillas sobre temas próximos a su entorno que sean del interés del alumnado, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.	Con este criterio se busca observar si son capaces de presentar de forma ordenada y clara informaciones, previamente preparadas sobre algún tema de su interés próximo a su experiencia, de forma que sean relevantes para que los oyentes adquieran los conocimientos básicos sobre el tema que se expone. Dada la relativa brevedad de la exposición, se valorará especialmente la capacidad para seleccionar lo más relevante y para presentar la información con orden y claridad. También habrá que tener en cuenta si en las exposiciones orales son capaces de utilizar los apoyos que los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación proporcionan.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
SEGUNDO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
5	Exponer una opinión sobre la lectura personal de una obra completa adecuada a la edad; reconocer la estructura de la obra y los elementos del género; valorar el uso del lenguaje y el punto de vista del autor; diferenciar contenido literal y sentido de la obra y relacionar el contenido con la propia experiencia.	Este criterio evalúa la competencia lectora en el ámbito literario, por medio de la lectura personal de obras completas, en orden a observar el desarrollo del interés por la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal. Deberán considerar el texto de manera crítica, evaluar su contenido, la estructura, los elementos caracterizadores del género, el uso del lenguaje, y el punto de vista del autor. Deberán emitir una opinión personal sobre los aspectos más apreciados y menos apreciados de la obra, y sobre la implicación entre su contenido y las propias vivencias.
6	Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo a los temas y motivos de la tradición, a la caracterización de los subgéneros literarios, a la versificación, al uso del lenguaje y a la funcionalidad de los recursos retóricos en el texto.	Con este criterio se pretende evaluar la asimilación de los conocimientos literarios en función de la lectura, la valoración y el disfrute de los textos comentados en clase; se observa la capacidad de distanciarse del texto para evaluar su contenido, su organización, el uso del lenguaje y el oficio del autor. Se evaluará la comprensión de los temas y motivos, el reconocimiento de las características de los géneros (elementos de la historia y desarrollo cronológico de la narración, componentes del texto teatral, estructuras de la versificación y su efecto sobre el ritmo) y de los subgéneros más frecuentes, así como el reconocimiento de los recursos retóricos más comunes, con especial atención al valor simbólico del lenguaje poético.
7	Componer textos, en soporte papel o digital, tomando como modelo textos literarios leídos y comentados en el aula o realizar algunas transformaciones en esos textos.	Con este criterio se pretende comprobar la capacidad de utilizar en los propios escritos, presentados en soporte papel o digital, los conocimientos literarios adquiridos, mediante la composición de textos de intención literaria como un relato breve, un poema con ciertas características rítmicas o retóricas, imitando modelos utilizados en clase o realizando alguna transformación de los mismos con un propósito determinado. Con este criterio no se trata de evaluar la calidad literaria de los textos elaborados, sino la utilización de los conocimientos adquiridos y la composición de textos con un propósito y para una tarea determinada.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
SEGUNDO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
8	Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión progresivamente autónoma de los textos propios de este curso.	Con este criterio se trata de comprobar que se utilizan determinados conocimientos sobre la lengua y las normas de uso en relación con la comprensión, la composición y la revisión de textos. Se atenderá especialmente a los significados contextuales de las modalidades de la oración y a las distintas formas de la deixis personal, temporal y espacial; a los conectores textuales de orden, explicativos y de contraste; a los mecanismos de referencia interna, gramaticales y léxicos (atendiendo a la elipsis y los hiperónimos de significado concreto); a los valores del presente de indicativo y del modo subjuntivo; a la expresión de un mismo contenido mediante diferentes esquemas sintácticos y al empleo de construcciones de participio y de gerundio. En las normas ortográficas se atenderá a la acentuación en hiatos y diptongos, usos más frecuentes de la tilde diacrítica, problemas ortográficos relacionados con verbos irregulares, diferentes modos de usar los signos de puntuación en los diálogos, y a los usos del punto y de la coma.
9	Conocer una terminología lingüística básica en las actividades de reflexión sobre el uso.	Con este criterio se pretende comprobar que se conoce la terminología básica para seguir explicaciones e instrucciones en las actividades gramaticales. En este curso, además de la terminología usada en el curso anterior, se comprobará el conocimiento de la referida a sujeto, predicado y complementos; elipsis; papeles del sujeto (agente, causa, paciente); funciones sintácticas características de las clases de palabras (núcleo, complemento, determinante, enlace). Se valorará la progresiva autonomía en la obtención de información gramatical de carácter general en los diccionarios escolares y otras obras de consulta.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
SEGUNDO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
10	Extraer y contrastar informaciones concretas e identificar el propósito en los textos escritos más usados para actuar como miembros de la sociedad; seguir instrucciones en ámbitos públicos y en procesos de aprendizaje de cierta complejidad; inferir el tema general y temas secundarios; distinguir cómo se organiza la información.	Con este criterio se evalúa que extraen informaciones concretas que pueden aparecer expresadas con palabras diferentes a las usadas para preguntar por ellas y contrastar las informaciones procedentes de diversas fuentes; identifican el acto de habla (protesta, advertencia, invitación...) y el propósito comunicativo, aunque en ellos no haya expresiones en que aquéllos se hagan explícitos; siguen instrucciones para realizar actividades en ámbitos públicos próximos a su experiencia social y en situaciones de aprendizaje que constituyen procesos de cierta complejidad; identifican el tema general de un texto y los temas secundarios, no sólo reconociendo los enunciados en los que aparecen explícitos, sino infiriéndolos de informaciones que se repiten en el texto; establecen la relación entre los elementos de una exposición y de una explicación y aplican técnicas de organización de ideas.
11	Narrar, exponer, explicar, resumir y comentar, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto.	Este criterio evalúa que redactan los textos con una organización clara y enlazando las oraciones en una secuencia lineal cohesionada y que manifiestan interés en planificar los textos y en revisarlos realizando sucesivas versiones hasta llegar a un texto definitivo adecuado por su formato y su registro. En este curso se evaluará si saben narrar y comentar con claridad hechos y experiencias en foros y diarios personales en soporte impreso o digital; componer textos propios del ámbito público, especialmente reglamentos, circulares, convocatorias y actas de reuniones, de acuerdo con las convenciones de estos géneros; redactar reportajes y entrevistas organizando la información de forma jerárquica; resumir narraciones y exposiciones reconstruyendo los elementos básicos del texto original; componer exposiciones y explicaciones sobre temas que requieren la consulta de fuentes, facilitando a los lectores una lectura fluida y la obtención de informaciones relevantes; exponer proyectos de trabajo e informar de las conclusiones. Se valorará también la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas ortográficas y tipográficas.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
SEGUNDO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
12	Realizar explicaciones orales sencillas sobre hechos de actualidad social, política o cultural que sean del interés del alumnado, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.	Con este criterio se busca observar si son capaces de ofrecer explicaciones sobre algún fenómeno natural, algún hecho histórico, algún conflicto social, etc., que sea de su interés. Se tratará de que los oyentes puedan obtener una descripción clara de los hechos y una comprensión suficiente de las causas que los explican. Se valorará especialmente la utilización de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación como apoyo a las explicaciones orales.
13	Exponer una opinión sobre la lectura personal de una obra completa adecuada a la edad y relacionada con los periodos literarios estudiados; evaluar la estructura y el uso de los elementos del género, el uso del lenguaje y el punto de vista del autor; situar básicamente el sentido de la obra en relación con su contexto y con la propia experiencia.	Este criterio evalúa la competencia lectora en el ámbito literario, por medio de la lectura personal de obras completas relacionadas con los periodos literarios estudiados, (lo que incluye adaptaciones y recreaciones modernas). Deberán considerar el texto de manera crítica, evaluar su contenido, teniendo en cuenta su contexto histórico, la estructura general, los elementos caracterizadores del género, el uso del lenguaje (registro y estilo), el punto de vista y el oficio del autor. Deberán emitir una opinión personal sobre los aspectos más apreciados y menos apreciados de la obra, y sobre la implicación entre su contenido y las propias vivencias.
14	Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo a la presencia de ciertos temas recurrentes, al valor simbólico del lenguaje poético y a la evolución de los géneros, de las formas literarias y de los estilos.	Con este criterio se pretende evaluar la asimilación de los conocimientos literarios en función de la lectura, la valoración y el disfrute de los textos comentados en clase; se observa la capacidad de distanciarse del texto literario para evaluar su contenido, su organización, el uso del lenguaje y el oficio del autor. Se tendrá en cuenta la comprensión de los temas y motivos, el reconocimiento de la recurrencia de ciertos temas (amor, tiempo, vida, muerte), el reconocimiento de los géneros y de su evolución a grandes rasgos (de la épica en verso a la novela, de la versificación tradicional a la renacentista) y la valoración de los elementos simbólicos y de los recursos retóricos y de su funcionalidad en el texto.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
SEGUNDO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
15	Mostrar conocimiento de las relaciones entre las obras leídas y comentadas, el contexto en que aparecen y los autores más relevantes de la historia de la literatura, realizando un trabajo personal de información y de síntesis o de imitación y recreación, en soporte papel o digital.	Este criterio trata de comprobar que se comprende el fenómeno literario como una actividad comunicativa estética en un contexto histórico determinado, mediante un trabajo personal presentado en soporte papel o digital, en el que se sintetice la información obtenida sobre un autor, obra o periodo; también se puede proponer la composición de un texto en el que se imite o recree alguno de los modelos utilizados en clase. De esta forma se puede comprobar que se va adquiriendo un conocimiento de los grandes periodos de la historia de la literatura, desde la Edad Media hasta el siglo XVIII, así como de las obras y de los autores más relevantes de las literaturas hispánicas y europea.
16	Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión progresivamente autónoma de los textos propios de este curso.	Con este criterio se busca averiguar si se adquieren y utilizan los conocimientos sobre la lengua y las normas de uso en relación con la comprensión, la composición y la revisión de textos. Se atenderá en especial a las variaciones sociales de la deixis (fórmulas de confianza y de cortesía), a los conectores distributivos, de orden, contraste, explicación y causa; a los mecanismos de referencia interna, gramaticales léxicos, especialmente las nominalizaciones los hiperónimos abstractos; a los valores del subjuntivo y de las perífrasis verbales de uso frecuente; a los diferentes comportamientos sintácticos de un mismo verbo en diferentes acepciones y a la expresión de un mismo contenido mediante diferentes esquemas sintácticos; a la inserción de subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales. Se comprobará la consolidación del conocimiento práctico de las normas ortográficas y se ampliará a la ortografía de prefijos y sufijos más usuales; la tilde diacrítica en interrogativos y exclamativos; la coma en las oraciones compuestas y en relación con marcadores discursivos; las comillas como forma de cita.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
SEGUNDO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
17	Conocer la terminología lingüística necesaria para la reflexión sobre el uso.	Con este criterio se pretende comprobar que se conoce y se comienza a usar la terminología básica para seguir y dar explicaciones e instrucciones en las actividades gramaticales. En este curso, además de la terminología evaluada en cursos anteriores, se comprobará el conocimiento de la referida a clases de predicados (nominal, verbal) y oraciones (activa, pasiva) y de complementos verbales; cambios de categoría (nominalizaciones) y a la identificación de las formas de unión (yuxtaposición, coordinación y subordinación) de las oraciones. Se valorará la progresiva autonomía en la obtención de información gramatical de carácter general en los diccionarios escolares.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
TERCER CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Entender instrucciones y normas dadas oralmente; extraer ideas generales e informaciones específicas de reportajes y entrevistas, seguir el desarrollo de presentaciones breves relacionadas con temas académicos y plasmarlo en forma de esquema y resumen.	Con este criterio se comprobará si alumnos y alumnas son capaces de reproducir normas e instrucciones recibidas oralmente, al menos en sus puntos fundamentales; de dar cuenta del tema general y de hechos relevantes de un reportaje radiofónico o emitido por televisión o de las opiniones más significativas de un entrevistado y del perfil que de él da el entrevistador; finalmente, de plasmar en forma de esquema y resumen el tema general y las partes de una exposición oral no muy extensa y de estructura clara acerca de contenidos relacionados con diferentes materias escolares y otras obras de consulta.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
CUARTO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Extraer las ideas principales y los datos relevantes de presentaciones de una cierta extensión o de conferencias no muy extensas e identificar el propósito, la tesis y los argumentos de declaraciones o de debates públicos en medios de comunicación o en el marco escolar.	Este criterio está dirigido a averiguar si los alumnos y las alumnas son capaces de elaborar esquemas y resúmenes de exposiciones orales, recogiendo las intenciones, las tesis y los argumentos de declaraciones públicas de tipo persuasivo o de los participantes en debates públicos o celebrados en el marco escolar.
2	Identificar y contrastar el propósito en textos escritos del ámbito público y de los medios de comunicación; comprender instrucciones que regulan la vida social y procesos de aprendizaje complejos; inferir el tema general y temas secundarios; distinguir cómo se organiza la información; contrastar explicaciones y argumentos y juzgar la eficacia de los procedimientos lingüísticos usados.	Este criterio sirve para evaluar si identifican el acto de habla (protesta, advertencia, invitación) y el propósito comunicativo en los textos más usados para actuar como miembros de la sociedad y en los medios de comunicación (cartas al director, columnas de opinión, publicidad); siguen instrucciones para realizar actividades en ámbitos públicos próximos a su experiencia social y en situaciones de aprendizaje que constituyen procesos de cierta complejidad; infieren el tema general y los temas secundarios a partir de informaciones que se repiten en el texto y de sus propios conocimientos; establecen la relación entre las partes de una explicación y de una argumentación aplicando técnicas de organización de ideas; identifican las diferencias entre explicaciones de un mismo hecho y entre argumentos de signo contrario y son capaces de juzgar el papel de algunos procedimientos lingüísticos (registro, organización del texto, figuras retóricas) en la eficacia del texto (claridad, precisión, capacidad de persuasión).

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
CUARTO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
3	Exponer, explicar, argumentar, resumir y comentar, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto.	Este criterio está destinado a evaluar que redactan los textos con una organización clara y enlazando las oraciones en una secuencia lineal cohesionada y que manifiestan interés en planificar los textos y en revisarlos realizando sucesivas versiones hasta llegar a un texto definitivo adecuado por su formato y su registro. En este curso se evaluará si saben componer textos propios del ámbito público, como foros, solicitudes e instancias, reclamaciones, curriculo vitae y folletos informativos y publicitarios, de acuerdo con las convenciones de estos géneros; redactar textos periodísticos de opinión usando eficazmente recursos expresivos y persuasivos; resumir exposiciones, explicaciones y argumentaciones reconstruyendo los elementos básicos del texto original; componer exposiciones, explicaciones y argumentaciones recurriendo a diversas fuentes y asegurando una lectura fluida; exponer proyectos de trabajo e informar de las conclusiones. Se valorará también la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas ortográficas y tipográficas.
4	Realizar presentaciones orales claras y bien estructuradas sobre temas relacionados con la actividad académica o la actualidad social, política o cultural que admitan diferentes puntos de vista y diversas actitudes ante ellos con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.	Con este criterio se quiere observar si los alumnos y alumnas son capaces de realizar una exposición sobre un tema, con la ayuda de notas escritas y eventualmente con el apoyo de recursos como carteles o diapositivas, señalando diferentes puntos de vista ante él y presentando las razones a favor o en contra que se pueden dar, de modo que se proporcione a los oyentes datos relevantes y criterios para que puedan adoptar una actitud propia. Se valorará especialmente la utilización de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación como apoyo en las presentaciones orales.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
CUARTO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
5	Exponer una opinión bien argumentada sobre la lectura personal de relatos de cierta extensión y novelas desde el siglo XIX hasta la actualidad; evaluar la estructura y el uso de los elementos del género, el uso del lenguaje, el punto de vista y el oficio del autor; relacionar el sentido de la obra con su contexto y con la propia experiencia.	Este criterio evalúa la competencia lectora en el ámbito literario, por medio de la lectura personal de obras de los periodos literarios estudiados (desde el siglo XIX hasta la actualidad). Los alumnos y las alumnas deberán considerar el texto de manera crítica; evaluar su contenido, la estructura general, al uso que se hace de los elementos caracterizadores del género, con especial atención al orden cronológico y a la voz o voces del narrador, el uso del lenguaje (registro y estilo), el punto de vista y el oficio del autor. Deberán emitir una opinión personal, bien argumentada, sobre los aspectos más apreciados y menos apreciados de la obra, y sobre la implicación entre sus contenidos y las propias vivencias.
6	Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo especialmente a las innovaciones de los géneros y de las formas (en la versificación y en el lenguaje) en la literatura contemporánea.	Con este criterio se pretende evaluar la asimilación de los conocimientos literarios en función de la lectura, la valoración y el disfrute de los textos comentados en clase; se observa la capacidad de distanciarse del texto literario para evaluar su contenido, su organización, el uso del lenguaje y el oficio del autor. Se tendrá en cuenta la comprensión de los temas y motivos y el reconocimiento de la recurrencia de ciertos temas o de la aparición de otros nuevos, el reconocimiento de los géneros y de sus características y novedades en la literatura contemporánea, con carácter general (relato o drama realista, fantástico, poético; poesía romántica, vanguardista, social), así como las aportaciones del simbolismo y de las vanguardias al lenguaje poético.
7	Explicar relaciones entre las obras leídas y comentadas, el contexto histórico y literario en que aparecen y los autores más relevantes desde el siglo XIX hasta la actualidad, realizando un trabajo personal de información y de síntesis, exponiendo una valoración personal, o de imitación y recreación, en soporte papel o digital.	Este criterio trata de comprobar que se comprende el fenómeno literario como una actividad comunicativa estética en un contexto histórico determinado, mediante un trabajo personal, en soporte papel o digital, en el que se sintetice la información obtenida sobre un autor, obra o movimiento desde el siglo XIX hasta la actualidad; también se puede proponer la composición de un texto en el que se imite o recree alguno de los modelos utilizados en clase. De esta forma se puede comprobar que se adquiere un conocimiento de los periodos y movimientos literarios desde el siglo XIX hasta la actualidad, así como de obras y de autores más relevantes durante esos siglos.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
CUARTO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
8	Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión autónoma de los textos.	Con este criterio se busca averiguar si se utilizan los conocimientos sobre la lengua y las normas de uso en relación con la comprensión y la composición y si se utilizan con autonomía en la revisión de textos. Se evaluarán todos los aspectos de la adecuación y cohesión y especialmente la expresión de la subjetividad (opinión, valoración, certeza, inclusión de citas) y las variaciones expresivas de la deixis (fórmulas de confianza, de cortesía); la construcción de oraciones simples y complejas con diferentes esquemas semántico y sintáctico; los procedimientos de conexión y, en concreto, los conectores de causa, consecuencia, condición e hipótesis; los mecanismos de referencia interna; los diferentes procedimientos para componer enunciados con estilo cohesionado (alternativa entre construcciones oracionales y nominales; entre yuxtaposición, coordinación y subordinación). Además de las normas que han sido objeto de evaluación en cursos anteriores, se tendrá en cuenta la ortografía de elementos de origen grecolatino, la contribución de la puntuación a la organización cohesionada de la oración y del texto, el uso de la raya y el paréntesis en incisos y los usos expresivos de las comillas.
9	Conocer y usar la terminología lingüística adecuada en la reflexión sobre el uso.	Con este criterio se pretende comprobar que se conoce y se usa de forma adecuada la terminología necesaria para referirse a los conocimientos gramaticales y a las actividades que se realizan en clase. Se comprobará el conocimiento de la terminología adquirida en cursos anteriores y de la incluida en este curso. Se comprobará también que se distingue entre forma y función de las palabras y se conocen los procedimientos léxicos y sintácticos para los cambios de categoría. Se valorará la progresiva autonomía en la obtención de todo tipo de información lingüística en diccionarios y otras obras de consulta.

LENGUA EXTRANJERA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
PRIMER CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Comprender la idea general y las informaciones específicas más relevantes de textos orales, emitidos cara a cara o por medios audiovisuales sobre asuntos cotidianos, si se habla despacio y con claridad.	A través de este criterio se apreciará la capacidad de alumnos y alumnas para comprender lo esencial de diálogos emitidos cara a cara o por medios audiovisuales, aunque no se comprenda su totalidad. Se trata de evaluar esencialmente si se identifica el significado de instrucciones, comentarios, preguntas y respuestas, diálogos cortos, descripciones y narraciones breves.
2	Comunicarse oralmente participando en conversaciones y en simulaciones sobre temas conocidos o trabajados previamente, utilizando las estrategias adecuadas para facilitar la continuidad de la comunicación y produciendo un discurso comprensible y adecuado a la intención de comunicación.	Este criterio evalúa la capacidad de comunicarse oralmente participando en conversaciones, reales o simuladas, sobre temas conocidos. Éstas consistirán esencialmente en plantear y contestar preguntas, intercambiar ideas e información, relatar experiencias sobre temas familiares en situaciones predecibles, utilizando los recursos lingüísticos y las estrategias que aseguren la comunicación. Las producciones podrán tener algunas incorrecciones léxicas, morfosintácticas o fonéticas que no dificulten la comunicación.
3	Reconocer la idea general y extraer información específica de textos escritos adecuados a la edad, con apoyo de elementos textuales y no textuales, sobre temas variados y otros relacionados con algunas materias del currículo.	A través de este criterio se apreciará la capacidad para comprender textos diversos: instrucciones, correspondencia, descripciones y narraciones breves, mensajes, cuestionarios, etc., aplicando estrategias básicas de lectura como la inferencia de significados por el contexto o por elementos visuales, o la comparación con las lenguas que conoce. Con este criterio también se evalúa la capacidad de leer textos, en soporte papel o digital, de cierta extensión, para aprender o para disfrutar de la lectura, recurriendo al diccionario cuando sea preciso.
4	Redactar textos breves en diferentes soportes utilizando las estructuras, las funciones y el léxico adecuados, así como algunos elementos básicos de cohesión, a partir de modelos, y respetando las reglas elementales de ortografía y de puntuación.	Este criterio evalúa la capacidad para redactar, aunque de forma elemental, notas, descripciones, correspondencia postal o electrónica, o mensajes. Los textos contendrán las palabras de uso habitual, oraciones simples y conectores básicos. Se valorará también la presentación clara, limpia y ordenada, en soporte papel o digital.

LENGUA EXTRANJERA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
PRIMER CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
5	Utilizar el conocimiento de algunos aspectos formales del código de la lengua extranjera (morfología, sintaxis y fonología), en diferentes contextos de comunicación, como instrumento de autoaprendizaje y de autocorrección de las producciones propias y para comprender mejor las ajenas.	A través de este criterio se apreciará la capacidad de alumnos y alumnas para aplicar sus conocimientos sobre el sistema lingüístico, al usar los aspectos sonoros, de ritmo, entonación y organización de la lengua en actividades diversas, y para reflexionar sobre la necesidad de la corrección formal que hace posible la comprensión tanto de sus propias producciones como de las ajenas.
6	Identificar, utilizar y poner ejemplos de algunas estrategias utilizadas para progresar en el aprendizaje.	Este criterio pretende evaluar si se utilizan las estrategias básicas que favorecen el proceso de aprendizaje como: la capacidad de ir valorando los progresos, la reflexión sobre cómo aprende uno mismo más y mejor, la incorporación y aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje; la utilización de formas diversas para almacenar, memorizar y revisar el léxico; el uso correcto del diccionario para identificar la acepción adecuada al contexto; el uso de recursos bibliográficos, informáticos y digitales para recabar información, ampliar o revisar aspectos trabajados en el aula, etc.
7	Usar de forma guiada las tecnologías de la información y la comunicación para buscar información, producir mensajes a partir de modelos y para establecer relaciones personales, mostrando interés por su uso.	Se trata de valorar con este criterio la capacidad de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de comunicación y de aprendizaje, en actividades habituales de aula y para establecer relaciones personales. Las comunicaciones que se establezcan versarán sobre temas familiares previamente trabajados y se realizarán a partir de modelos. También se tendrá en cuenta la actitud hacia la lengua extranjera, los intentos por utilizarla y si se valora la diversidad lingüística como elemento enriquecedor.
8	Identificar algunos elementos culturales o geográficos propios de los países y culturas donde se habla la lengua extranjera y mostrar interés por conocerlos.	Este criterio pretende comprobar que se conocen algunos rasgos importantes del contexto sociocultural y geográfico de los países donde se habla la lengua extranjera y se muestra interés y aprecio por hábitos culturales distintos a los propios y actitudes de respeto hacia los valores y comportamientos de otros pueblos.

LENGUA EXTRANJERA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
SEGUNDO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Comprender la idea general e informaciones específicas de textos orales emitidos por un interlocutor, o procedentes de distintos medios de comunicación, sobre temas conocidos.	Este criterio quiere valorar la capacidad para comprender la idea general y detalles específicos de exposiciones breves y conversaciones sobre temas familiares. Asimismo se pretende medir la capacidad para comprender la idea general de textos orales procedentes de los medios de comunicación con pronunciación estándar.
2	Participar con progresiva autonomía en conversaciones y simulaciones relativas a las experiencias personales, planes y proyectos, empleando estructuras sencillas, las expresiones más usuales de relación social, y una pronunciación adecuada para lograr la comunicación.	Con este criterio se evalúa la capacidad para desenvolverse en situaciones interactivas que suponen la integración de la comprensión y de la expresión. Las conversaciones se darán en situaciones de dos tipos: las habituales de clase (pedir información y aclaración, pedir permiso, trabajar en grupo, etc.) y las creadas por el docente (juegos, simulaciones, juegos de rol, comunicación a través de las tecnologías de la información y la comunicación, etc.). Los mensajes pueden ser todavía titubeantes y contener errores morfosintácticos y léxico reducido, siempre que el mensaje sea comprensible.
3	Comprender la información general y la específica de diferentes textos escritos, adaptados y auténticos, de extensión variada, y adecuados a la edad, demostrando la comprensión a través de una actividad específica.	A través de este criterio se evalúa la capacidad para comprender textos escritos de carácter interpersonal como correspondencia, anuncios, folletos diversos, narraciones, artículos de revistas juveniles, páginas Web, letras de canciones, etc., aplicando estrategias de lectura como la inferencia de significados por el contexto, o los conocimientos transferidos de las lenguas que conoce o vinculados a otras materias del currículo. También se evalúa la capacidad para leer textos, en soporte papel o digital, de una cierta extensión, recurriendo al diccionario de forma espontánea cuando resulte difícil la comprensión global del argumento por desconocimiento de alguna palabra clave, y demostrando su comprensión a través de actividades lingüísticas y no lingüísticas.

LENGUA EXTRANJERA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
SEGUNDO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
4	Redactar de forma guiada textos diversos en diferentes soportes, utilizando estructuras, conectores sencillos y léxico adecuados, cuidando los aspectos formales y respetando las reglas elementales de ortografía y de puntuación para que sean comprensibles al lector y presenten una corrección aceptable.	Por medio de este criterio se evalúa la capacidad para expresar por escrito, en soporte papel o digital, de forma comprensible para el lector, descripciones sobre acontecimientos y actividades cotidianas y familiares, narraciones sobre experiencias personales, planes y proyectos, cartas, postales, formularios, y correos electrónicos de forma guiada. Se valorará también la presentación clara, limpia y ordenada, en soporte papel o digital.
5	Utilizar los conocimientos adquiridos sobre el sistema lingüístico de la lengua extranjera, en diferentes contextos de comunicación, como instrumento de autoaprendizaje y de autocorrección de las producciones propias orales y escritas y para comprender las producciones ajenas.	Este criterio evalúa la capacidad para aplicar sus conocimientos sobre el sistema lingüístico y reflexionar sobre la necesidad de la corrección formal que hace posible la comprensión tanto de sus propias producciones como de las ajenas.
6	Identificar, utilizar y explicar oralmente algunas estrategias básicas utilizadas para progresar en el aprendizaje.	Este criterio pretende evaluar si se utilizan las estrategias que favorecen el proceso de aprendizaje: como la capacidad de valorar sus progresos, la reflexión sobre el propio aprendizaje, la utilización de formas diversas para almacenar, memorizar y revisar el léxico; el uso correcto del diccionario para identificar la acepción adecuada al contexto; el uso de recursos bibliográficos, informáticos y digitales con el fin de recabar información, ampliar o revisar aspectos trabajados en el aula, la participación en la evaluación del propio aprendizaje, y el uso de algunos mecanismos de auto-corrección.
7	Usar de forma guiada las tecnologías de la información y la comunicación para buscar información, producir textos a partir de modelos y para establecer relaciones personales mostrando interés por su uso.	Se trata de valorar con este criterio la capacidad de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de comunicación y de aprendizaje, en actividades habituales de aula y para establecer relaciones personales. Las comunicaciones que se establezcan versarán sobre temas familiares previamente trabajados. También se tendrá en cuenta si se valora la diversidad lingüística como elemento enriquecedor, la actitud hacia la lengua extranjera y los intentos por utilizarla.

LENGUA EXTRANJERA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
SEGUNDO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
8	Identificar y poner ejemplos de algunos aspectos sociales, culturales, históricos, geográficos o literarios propios de los países donde se habla la lengua extranjera y mostrar interés por conocerlos.	A través de este criterio se apreciará el conocimiento de los rasgos más importantes y característicos de la sociedad, cultura, historia, geografía y literatura de los países donde se habla la lengua extranjera. Asimismo, se evaluará si alumnos y alumnas muestran respeto hacia los valores y comportamientos de otros pueblos, superando de este modo algunos estereotipos.

LENGUA EXTRANJERA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
TERCER CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Comprender la información general y específica, la idea principal y algunos detalles relevantes de textos orales sobre temas concretos y conocidos, y de mensajes sencillos emitidos con claridad por medios audiovisuales.	A través de este criterio se apreciará la capacidad para seguir instrucciones, comprender avisos, diálogos o exposiciones breves y cara a cara que giren en torno a temas conocidos como ocio y tiempo libre, preferencias, experiencias personales, organización de la clase, y aquéllos en los que identifiquen la intención del hablante. Asimismo, se pretende medir la capacidad para comprender tanto la idea general como informaciones específicas de textos orales procedentes de los medios de comunicación con pronunciación estándar.
2	Participar en conversaciones y simulaciones breves, relativas a situaciones habituales o de interés personal y con diversos fines comunicativos, utilizando las convenciones propias de la conversación y las estrategias necesarias para resolver las dificultades durante la interacción.	Con este criterio se evalúa la capacidad para desenvolverse en conversaciones utilizando las estrategias adecuadas para comprender y hacerse comprender con el fin de expresar gustos, necesidades, sentimientos, dar y recabar información, dar opiniones y relatar experiencias. Las conversaciones se darán en relación directa con los interlocutores habituales en el aula o personas nativas conscientes de hablar con estudiantes extranjeros. Los intercambios comunicativos podrán presentar algunas incorrecciones que no dificulten la comunicación.

LENGUA EXTRANJERA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
TERCER CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
3	Comprender la información general y todos los datos relevantes de textos escritos auténticos y adaptados, de extensión variada, diferenciando hechos y opiniones e identificando en su caso, la intención comunicativa del autor.	A través de este criterio se evalúa la capacidad para comprender diferentes tipos de textos escritos (narrativos, descriptivos, argumentativos) que traten temas de interés general, o relacionados con otras materias del currículo, aplicando las estrategias de lectura conocidas y otras nuevas como la identificación del tema por medio de elementos textuales y paratextuales. Con este criterio también se evalúa la capacidad para leer de forma autónoma libros, noticias, instrucciones, explicaciones, etc., de cierta extensión, en diferentes soportes y con finalidades diversas: recabar o comunicar información para la realización de una tarea específica, aprender contenidos de otras materias y leer por placer o entretenimiento.
4	Redactar de forma guiada textos diversos en diferentes soportes, cuidando el léxico, las estructuras, y algunos elementos de cohesión y coherencia para marcar la relación entre ideas y hacerlos comprensibles al lector.	Este criterio evalúa la capacidad para comunicarse por escrito, para la elaboración y revisión de borradores y para la elección del registro adecuado. Los textos presentarán como mínimo una sintaxis simple y fácilmente comprensible, léxico limitado pero adecuado al contexto, y la ortografía y la puntuación correctas. Éstos estarán relacionados con las necesidades de comunicación más usuales y las diferentes intenciones comunicativas. En todos los escritos, se evaluará también la presentación clara, limpia y ordenada, y la habilidad en el uso de los medios informáticos para la elaboración y presentación de textos.
5	Utilizar de forma consciente en contextos de comunicación variados, los conocimientos adquiridos sobre el sistema lingüístico de la lengua extranjera como instrumento de autocorrección y de autoevaluación de las producciones propias orales y escritas y para comprender las producciones ajenas.	A través de este criterio se apreciará la capacidad para aplicar de forma cada vez más autónoma sus conocimientos sobre el sistema lingüístico y reflexionar sobre la necesidad de la corrección formal que hace posible la comprensión tanto de sus propias producciones como de las ajenas.

LENGUA EXTRANJERA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
TERCER CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
6	Identificar, utilizar y explicar oralmente diferentes estrategias utilizadas para progresar en el aprendizaje.	Este criterio pretende evaluar si los alumnos y alumnas utilizan las estrategias que favorecen el proceso de aprendizaje como la valoración de sus progresos y la reflexión sobre el propio aprendizaje; la utilización de estrategias diversas para almacenar, memorizar y revisar el léxico; el uso cada vez más autónomo de diccionarios, recursos bibliográficos, informáticos y digitales; el análisis y la reflexión sobre el uso y el significado de diferentes formas gramaticales mediante comparación y contraste con las lenguas que conoce, la utilización consciente de las oportunidades de aprendizaje en el aula y fuera de ella o el uso de mecanismos de autocorrección.
7	Usar las tecnologías de la información y la comunicación de forma progresivamente autónoma para buscar información, producir textos a partir de modelos, enviar y recibir mensajes de correo electrónico, y para establecer relaciones personales orales y escritas, mostrando interés por su uso.	Se trata de valorar con este criterio la capacidad de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de comunicación y de aprendizaje en actividades habituales de aula, y para establecer relaciones personales tanto orales como escritas. Las comunicaciones que se establezcan versarán sobre temas familiares previamente trabajados. También se tendrá en cuenta si el alumnado valora la diversidad lingüística como elemento enriquecedor, su actitud hacia la lengua extranjera y sus intentos por utilizarla.
8	Identificar los aspectos culturales más relevantes de los países donde se habla la lengua extranjera, señalar las características más significativas de las costumbres, normas, actitudes y valores de la sociedad cuya lengua se estudia, y mostrar una valoración positiva de patrones culturales distintos a los propios.	A través de este criterio se apreciará si los alumnos y alumnas son capaces de identificar en textos orales o escritos algunos rasgos significativos y característicos de la cultura general de los países donde se habla la lengua extranjera, si pueden describirlos de forma clara y sencilla y muestran respeto hacia los valores y comportamientos de otros pueblos, superando de este modo algunos estereotipos.

LENGUA EXTRANJERA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
CUARTO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Comprender la información general y específica, la idea principal y los detalles más relevantes de textos orales emitidos en situaciones de comunicación interpersonal o por los medios audiovisuales, sobre temas que no exijan conocimientos especializados.	Con este criterio se evalúa la capacidad de alumnos y alumnas para comprender mensajes emitidos en situación de comunicación cara a cara y que giren en torno a necesidades materiales y relaciones sociales, sensaciones físicas y sentimientos u opiniones. Asimismo se pretende medir con este criterio la capacidad para comprender charlas, noticias y presentaciones, emitidas por los medios de comunicación audiovisual de forma clara, breve y organizada.
2	Participar en conversaciones y simulaciones utilizando estrategias adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación, produciendo un discurso comprensible y adaptado a las características de la situación y a la intención comunicativa.	Con este criterio se valora la capacidad para desenvolverse en conversaciones con intenciones comunicativas diversas (entablar relaciones, exponer, narrar y argumentar, describir y dar instrucciones), utilizando las estrategias y los recursos que aseguren la comunicación con los interlocutores habituales en el aula o hablantes nativos. Los intercambios comunicativos contendrán elementos de coordinación y subordinación básica que pueden presentar algunas incorrecciones que no dificulten la comunicación.
3	Comprender la información general y específica de diversos textos escritos auténticos y adaptados, y de extensión variada, identificando datos, opiniones, argumentos, informaciones implícitas e intención comunicativa del autor.	A través de este criterio se apreciará la capacidad para comprender los textos más usuales y útiles de la comunicación escrita, o textos literarios y de divulgación que traten temas relacionados con la cultura y la sociedad de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada, aplicando las estrategias adquiridas y progresando en otras nuevas como la realización de inferencias directas. Con este criterio también se evalúa la capacidad para leer de forma autónoma textos de mayor extensión con el fin de consultar o buscar información sobre contenidos diversos, para aprender, o por placer o curiosidad, haciendo uso correcto de diccionarios y de otras fuentes de información en soporte papel o digital.

LENGUA EXTRANJERA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
CUARTO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
4	Redactar con cierta autonomía textos diversos con una estructura lógica, utilizando las convenciones básicas propias de cada género, el léxico apropiado al contexto y los elementos necesarios de cohesión y coherencia, de manera que sean fácilmente comprensibles para el lector.	Se trata de apreciar la capacidad para comunicarse por escrito de forma ordenada, iniciándose en la producción de textos libres (avisos, correspondencia, instrucciones, descripciones, relatos de experiencias, noticias…), con una estructura adecuada lógica y prestando especial atención a la planificación del proceso de escritura. En todos los escritos, en papel o en soporte digital, se evaluará la progresiva utilización de las convenciones básicas propias de cada género y la presentación clara, limpia y ordenada.
5	Utilizar conscientemente los conocimientos adquiridos sobre el sistema lingüístico de la lengua extranjera en diferentes contextos de comunicación, como instrumento de auto-corrección y de autoevaluación de las producciones propias orales y escritas y para comprender las producciones ajenas.	Este criterio evalúa la capacidad para aplicar sus conocimientos sobre el sistema lingüístico y reflexionar sobre la necesidad de la corrección formal que hace posible la comprensión tanto de sus propias producciones como de las ajenas.
6	Identificar, utilizar y explicar estrategias de aprendizaje utilizadas, poner ejemplos de otras posibles y decidir sobre las más adecuadas al objetivo de aprendizaje.	Este criterio pretende evaluar si los alumnos y alumnas utilizan las estrategias que favorecen el proceso de aprendizaje, como la aplicación autónoma de formas diversas para almacenar, memorizar y revisar el léxico; el uso cada vez más autónomo de diccionarios, recursos bibliográficos, informáticos y digitales; el análisis y la reflexión sobre el uso y el significado de diferentes formas gramaticales mediante comparación y contraste con las lenguas que conoce; la utilización consciente de las oportunidades de aprendizaje en el aula y fuera de ella; la participación en la evaluación del propio aprendizaje; o el uso de mecanismos de auto-corrección.

LENGUA EXTRANJERA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
CUARTO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
7	Usar las tecnologías de la información y la comunicación con cierta autonomía para buscar información, producir textos a partir de modelos, enviar y recibir mensajes de correo electrónico y para establecer relaciones personales orales y escritas, mostrando interés por su uso.	Se trata de valorar con este criterio la capacidad de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de comunicación y de aprendizaje en actividades habituales de aula y para establecer relaciones personales tanto orales como escritas. Las comunicaciones que se establezcan versarán sobre temas familiares previamente trabajados en el aula. También se tendrá en cuenta si el alumnado valora la diversidad lingüística como elemento enriquecedor, su actitud hacia la lengua extranjera y sus intentos por utilizarla.
8	Identificar y describir los aspectos culturales más relevantes de los países donde se habla la lengua extranjera y establecer algunas relaciones entre las características más significativas de las costumbres, usos, actitudes y valores de la sociedad cuya lengua se estudia y la propia y mostrar respeto hacia los mismos.	Este criterio pretende comprobar si conocen algunos rasgos significativos y característicos de la cultura general de los países donde se habla la lengua extranjera, si establecen semejanzas y diferencias entre algunos de sus rasgos perceptibles en relación con los propios y si valoran y respetan patrones culturales distintos a los propios.

MATEMÁTICAS CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
PRIMER CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Utilizar números naturales y enteros y fracciones y decimales sencillos, sus operaciones y propiedades, para recoger, transformar e intercambiar información.	Se trata de comprobar la capacidad de identificar y emplear los números y las operaciones siendo consciente de su significado y propiedades, elegir la forma de cálculo más apropiada (mental, escrita o con calculadora) y transmitir informaciones utilizando los números de manera adecuada. Se debe prestar una especial atención a valorar, en casos sencillos, la competencia en el uso de operaciones combinadas como síntesis de la secuencia de operaciones aritméticas.

MATEMÁTICAS CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
PRIMER CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
2	Resolver problemas para los que se precise la utilización de las cuatro operaciones con números enteros, decimales y fraccionarios, utilizando la forma de cálculo apropiada y valorando la adecuación del resultado al contexto.	Se trata de valorar la capacidad para asignar a las distintas operaciones nuevos significados y determinar cuál de los métodos de cálculo es adecuado a cada situación. Se pretende evaluar, asimismo, cómo se interpretan los resultados obtenidos en los cálculos y comprobar si se adopta la actitud que lleva a no tomar el resultado por bueno sin contrastarlo con la situación de partida.
3	Identificar y describir regularidades, pautas y relaciones en conjuntos de números, utilizar letras para simbolizar distintas cantidades y obtener expresiones algebraicas como síntesis en secuencias numéricas, así como el valor numérico de fórmulas sencillas.	Este criterio pretende comprobar la capacidad para percibir en un conjunto numérico aquello que es común, la secuencia lógica con que se ha construido, un criterio que permita ordenar sus elementos y, cuando sea posible, expresar algebraicamente la regularidad percibida. Se pretende, asimismo, valorar el uso del signo igual como asignador y el manejo de la letra en sus diferentes acepciones. Forma parte de este criterio también la obtención del valor numérico en fórmulas simples con una sola letra.
4	Reconocer y describir figuras planas, utilizar sus propiedades para clasificarlas y aplicar el conocimiento geométrico adquirido para interpretar y describir el mundo físico, haciendo uso de la terminología adecuada.	Se pretende comprobar la capacidad de utilizar los conceptos básicos de la geometría para abordar diferentes situaciones y problemas de la vida cotidiana. Se pretende evaluar también la experiencia adquirida en la utilización de diferentes elementos y formas geométricas.
5	Estimar y calcular perímetros, áreas y ángulos de figuras planas, utilizando la unidad de medida adecuada.	Se pretende valorar la capacidad de estimar algunas medidas de figuras planas por diferentes métodos y de emplear la unidad y precisión más adecuada. Se valorará también el empleo de métodos de descomposición por medio de figuras elementales para el cálculo de áreas de figuras planas del entorno.
6	Organizar e interpretar informaciones diversas mediante tablas y gráficas, e identificar relaciones de dependencia en situaciones cotidianas.	Este criterio pretende valorar la capacidad de identificar las variables que intervienen en una situación cotidiana, la relación de dependencia entre ellas y visualizarla gráficamente. Se trata de evaluar, además, el uso de las tablas como instrumento para recoger información y transferirla a unos ejes coordenados, así como la capacidad para interpretar de forma cualitativa la información presentada en forma de tablas y gráficas.

MATEMÁTICAS CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
PRIMER CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
7	Hacer predicciones sobre la posibilidad de que un suceso ocurra a partir de información previamente obtenida de forma empírica.	Se trata de valorar la capacidad para diferenciar los fenómenos deterministas de los aleatorios y, en estos últimos, analizar las regularidades obtenidas al repetir un número significativo de veces una experiencia aleatoria y hacer predicciones razonables a partir de los mismos. Además, este criterio pretende verificar la comprensión del concepto de frecuencia relativa y, a partir de ella, la capacidad de inducir la noción de probabilidad.
8	Utilizar estrategias y técnicas simples de resolución de problemas tales como el análisis del enunciado, el ensayo y error o la resolución de un problema más sencillo, y comprobar la solución obtenida y expresar, utilizando el lenguaje matemático adecuado a su nivel, el procedimiento que se ha seguido en la resolución.	Con este criterio se valora la forma de enfrentarse a tareas de resolución de problemas para los que no se dispone de un procedimiento estándar que permita obtener la solución. Se evalúa desde la comprensión del enunciado a partir del análisis de cada una de las partes del texto y la identificación de los aspectos más relevantes, hasta la aplicación de estrategias simples de resolución, así como el hábito y la destreza necesarias para comprobar la solución. Se trata de evaluar, asimismo, la perseverancia en la búsqueda de soluciones y la confianza en la propia capacidad para lograrlo, y valorar la capacidad de transmitir con un lenguaje adecuado, las ideas y procesos personales desarrollados, de modo que se hagan entender y entiendan a sus compañeros. También se pretende valorar su actitud positiva para realizar esta actividad de intercambio.

MATEMÁTICAS CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
SEGUNDO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Utilizar números enteros, fracciones, decimales y porcentajes sencillos, sus operaciones y propiedades, para recoger, transformar e intercambiar información y resolver problemas relacionados con la vida diaria.	Se trata de valorar la capacidad de identificar y emplear los números y las operaciones siendo consciente de su significado y propiedades, elegir la forma de cálculo apropiada (mental, escrita o con calculadora) y estimar la coherencia y precisión de los resultados obtenidos. Entre las operaciones a las que se refiere este criterio deben considerarse incluidas las potencias de exponente natural. Adquiere especial relevancia evaluar el uso de diferentes estrategias que permitan simplificar el cálculo con fracciones, decimales y porcentajes, así como la habilidad para aplicar esos cálculos a una amplia variedad de contextos.

MATEMÁTICAS CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
SEGUNDO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
2	Identificar relaciones de proporcionalidad numérica y geométrica y utilizarlas para resolver problemas en situaciones de la vida cotidiana.	Se pretende comprobar la capacidad de identificar, en diferentes contextos, una relación de proporcionalidad entre dos magnitudes. Se trata, asimismo, de utilizar diferentes estrategias (empleo de tablas, obtención y uso de la constante de proporcionalidad, reducción a la unidad, etc.) para obtener elementos desconocidos en un problema a partir de otros conocidos en situaciones de la vida real en las que existan relaciones de proporcionalidad.
3	Utilizar el lenguaje algebraico para simbolizar, generalizar e incorporar el planteamiento y resolución de ecuaciones de primer grado como una herramienta más con la que abordar y resolver problemas.	Se pretende comprobar la capacidad de utilizar el lenguaje algebraico para generalizar propiedades sencillas y simbolizar relaciones, así como plantear ecuaciones de primer grado para resolverlas por métodos algebraicos y también por métodos de ensayo y error. Se pretende evaluar, también, la capacidad para poner en práctica estrategias personales como alternativa al álgebra a la hora de plantear y resolver los problemas. Asimismo, se ha de procurar valorar la coherencia de los resultados.
4	Estimar y calcular longitudes, áreas y volúmenes de espacios y objetos con una precisión acorde con la situación planteada y comprender los procesos de medida, expresando el resultado de la estimación o el cálculo en la unidad de medida más adecuada.	Mediante este criterio se valora la capacidad para comprender y diferenciar los conceptos de longitud, superficie y volumen y seleccionar la unidad adecuada para cada uno de ellos. Se trata de comprobar, además, si se han adquirido las capacidades necesarias para estimar el tamaño de los objetos. Más allá de la habilidad para memorizar fórmulas y aplicarlas, este criterio pretende valorar el grado de profundidad en la comprensión de los conceptos implicados en el proceso y la diversidad de métodos que se es capaz de poner en marcha.
5	Interpretar relaciones funcionales sencillas dadas en forma de tabla, gráfica, a través de una expresión algebraica o mediante un enunciado, obtener valores a partir de ellas y extraer conclusiones acerca del fenómeno estudiado.	Este criterio pretende valorar el manejo de los mecanismos que relacionan los distintos tipos de presentación de la información, en especial el paso de la gráfica correspondiente a una relación de proporcionalidad a cualquiera de los otros tres: verbal, numérico o algebraico. Se trata de evaluar también la capacidad de analizar una gráfica y relacionar el resultado de ese análisis con el significado de las variables representadas.

MATEMÁTICAS CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
SEGUNDO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
6	Formular las preguntas adecuadas para conocer las características de una población y recoger, organizar y presentar datos relevantes para responderlas, utilizando los métodos estadísticos apropiados y las herramientas informáticas adecuadas.	Se trata de verificar, en casos sencillos y relacionados con su entorno, la capacidad de desarrollar las distintas fases de un estudio estadístico: formular la pregunta o preguntas que darán lugar al estudio, recoger la información, organizarla en tablas y gráficas, hallar valores relevantes (media, moda, valores máximo y mínimo, rango) y obtener conclusiones razonables a partir de los datos obtenidos. También se pretende valorar la capacidad para utilizar la hoja de cálculo, para organizar y generar las gráficas más adecuadas a la situación estudiada.
7	Utilizar estrategias y técnicas de resolución de problemas, tales como el análisis del enunciado, el ensayo y error sistemático, la división del problema en partes, así como la comprobación de la coherencia de la solución obtenida, y expresar, utilizando el lenguaje matemático adecuado a su nivel, el procedimiento que se ha seguido en la resolución.	Con este criterio se valora la forma de enfrentarse a tareas de resolución de problemas para los que no se dispone de un procedimiento estándar que permita obtener la solución. Se evalúa desde la comprensión del enunciado a partir del análisis de cada una de las partes del texto y la identificación de los aspectos más relevantes, hasta la aplicación de estrategias de resolución, así como el hábito y la destreza necesarias para comprobar la corrección de la solución y su coherencia con el problema planteado. Se trata de evaluar, asimismo, la perseverancia en la búsqueda de soluciones y la confianza en la propia capacidad para lograrlo y valorar la capacidad de transmitir con un lenguaje suficientemente preciso, las ideas y procesos personales desarrollados, de modo que se hagan entender y entiendan a sus compañeros. También se pretende valorar su actitud positiva para realizar esta actividad de contraste.

MATEMÁTICAS CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
TERCER CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Utilizar los números racionales, sus operaciones y propiedades, para recoger, transformar e intercambiar información y resolver problemas relacionados con la vida diaria.	Se trata de valorar la capacidad de identificar y emplear los números y las operaciones siendo conscientes de su significado y propiedades, elegir la forma de cálculo apropiada: mental, escrita o con calculadora, y estimar la coherencia y precisión de los resultados obtenidos. Es relevante también la adecuación de la forma de expresar los números: decimal, fraccionaria o en notación científica, a la situación planteada. En los problemas que se han de plantear en este nivel adquiere especial relevancia el empleo de la notación científica así como el redondeo de los resultados a la precisión requerida y la valoración del error cometido al hacerlo.
2	Expresar mediante el lenguaje algebraico una propiedad o relación dada mediante un enunciado y observar regularidades en secuencias numéricas obtenidas de situaciones reales mediante la obtención de la ley de formación y la fórmula correspondiente, en casos sencillos.	A través de este criterio, se pretende comprobar la capacidad de extraer la información relevante de un fenómeno para transformarla en una expresión algebraica. En lo referente al tratamiento de pautas numéricas, se valora si se está capacitado para analizar regularidades y obtener expresiones simbólicas, incluyendo formas iterativas y recursivas.
3	Resolver problemas de la vida cotidiana en los que se precise el planteamiento y resolución de ecuaciones de primer y segundo grado o de sistemas de ecuaciones lineales con dos incógnitas.	Este criterio va dirigido a comprobar la capacidad para aplicar las técnicas de manipulación de expresiones literales para resolver problemas que puedan ser traducidos previamente a ecuaciones y sistemas. La resolución algebraica no se plantea como el único método de resolución y se combina también con otros métodos numéricos y gráficos, mediante el uso adecuado de los recursos tecnológicos.
4	Reconocer las transformaciones que llevan de una figura geométrica a otra mediante los movimientos en el plano y utilizar dichos movimientos para crear sus propias composiciones y analizar, desde un punto de vista geométrico, diseños cotidianos, obras de arte y configuraciones presentes en la naturaleza.	Con este criterio se pretende valorar la comprensión de los movimientos en el plano, para que puedan ser utilizados como un recurso más de análisis en una formación natural o en una creación artística. El reconocimiento de los movimientos lleva consigo la identificación de sus elementos característicos: ejes de simetría, centro y amplitud de giro, etc. Igualmente los lugares geométricos se reconocerán por sus propiedades, no por su expresión algebraica. Se trata de evaluar, además, la creatividad y capacidad para manipular objetos y componer movimientos para generar creaciones propias.

MATEMÁTICAS CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
TERCER CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
5	Utilizar modelos lineales para estudiar diferentes situaciones reales expresadas mediante un enunciado, una tabla, una gráfica o una expresión algebraica.	Este criterio valora la capacidad de analizar fenómenos físicos, sociales o provenientes de la vida cotidiana que pueden ser expresados mediante una función lineal, construir la tabla de valores, dibujar la gráfica utilizando las escalas adecuadas en los ejes y obtener la expresión algebraica de la relación. Se pretende evaluar también la capacidad para aplicar los medios técnicos al análisis de los aspectos más relevantes de una gráfica y extraer, de ese modo, la información que permita profundizar en el conocimiento del fenómeno estudiado.
6	Elaborar e interpretar informaciones estadísticas teniendo en cuenta la adecuación de las tablas y gráficas empleadas, y analizar si los parámetros son más o menos significativos.	Se trata de valorar la capacidad de organizar, en tablas de frecuencias y gráficas, información de naturaleza estadística, atendiendo a sus aspectos técnicos, funcionales y estéticos (elección de la tabla o gráfica que mejor presenta la información), y calcular, utilizando si es necesario la calculadora o la hoja de cálculo, los parámetros centrales (media, mediana y moda) y de dispersión (recorrido y desviación típica) de una distribución. Asimismo, se valorará la capacidad de interpretar información estadística dada en forma de tablas y gráficas y de obtener conclusiones pertinentes de una población a partir del conocimiento de sus parámetros más representativos.
7	Hacer predicciones sobre la posibilidad de que un suceso ocurra a partir de información previamente obtenida de forma empírica o como resultado del recuento de posibilidades, en casos sencillos.	Se pretende medir la capacidad de identificar los sucesos elementales de un experimento aleatorio sencillo y otros sucesos asociados a dicho experimento. También la capacidad de determinar e interpretar la probabilidad de un suceso a partir de la experimentación o del cálculo (regla de Laplace), en casos sencillos. Por ello tienen especial interés las situaciones que exijan la toma de decisiones razonables a partir de los resultados de la experimentación, simulación o, en su caso, del recuento.

MATEMÁTICAS CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
TERCER CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
8	Planificar y utilizar estrategias y técnicas de resolución de problemas tales como el recuento exhaustivo, la inducción o la búsqueda de problemas afines y comprobar el ajuste de la solución a la situación planteada y expresar verbalmente con precisión, razonamientos, relaciones cuantitativas, e informaciones que incorporen elementos matemáticos, valorando la utilidad y simplicidad del lenguaje matemático para ello.	Se trata de evaluar la capacidad para planificar el camino hacia la resolución de un problema e incorporar estrategias más complejas a su resolución. Se evalúa, asimismo, la perseverancia en la búsqueda de soluciones, la coherencia y ajuste de las mismas a la situación que ha de resolverse así como la confianza en la propia capacidad para lograrlo. También, se trata de valorar la precisión del lenguaje utilizado para expresar todo tipo de informaciones que contengan cantidades, medidas, relaciones, numéricas y espaciales, así como estrategias y razonamientos utilizados en la resolución de un problema.

MATEMÁTICAS CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
CUARTO CURSO OPCIÓN A		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Utilizar los distintos tipos de números y operaciones, junto con sus propiedades, para recoger, transformar e intercambiar información y resolver problemas relacionados con la vida diaria.	Se trata de valorar la capacidad de identificar y emplear los números y las operaciones siendo conscientes de su significado y propiedades, elegir la forma de cálculo apropiada: mental, escrita o con calculadora, y estimar la coherencia y precisión de los resultados obtenidos. En este nivel adquiere especial importancia observar la capacidad de los alumnos para manejar los números en diversos contextos cercanos a lo cotidiano, así como otros aspectos de los números relacionados con la medida, números muy grandes o muy pequeños.
2	Aplicar porcentajes y tasas a la resolución de problemas cotidianos y financieros, valorando la oportunidad de utilizar la hoja de cálculo en función de la cantidad y complejidad de los números.	Este criterio va dirigido a comprobar la capacidad para aplicar porcentajes, tasas, aumentos y disminuciones porcentuales a problemas vinculados a situaciones financieras habituales y a valorar la capacidad de utilizar las tecnologías de la información para realizar los cálculos, cuando sea preciso.

MATEMÁTICAS CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
CUARTO CURSO OPCIÓN A		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
3	Resolver problemas de la vida cotidiana en los que se precise el planteamiento y resolución de ecuaciones de primer y segundo grado o de sistemas de ecuaciones lineales con dos incógnitas.	Este criterio va dirigido a comprobar que el alumno está preparado para aplicar las técnicas de manipulación de expresiones literales para resolver problemas que puedan ser traducidos previamente en forma de ecuaciones y sistemas. La resolución algebraica no se plantea como el único método de resolución y se combina también con otros métodos numéricos y gráficos y mediante el uso adecuado de las tecnologías de la información.
4	Utilizar instrumentos, fórmulas y técnicas apropiadas para obtener medidas directas e indirectas en situaciones reales.	Se pretende comprobar el desarrollo de estrategias para calcular magnitudes desconocidas a partir de otras conocidas, utilizar los instrumentos de medida disponibles, aplicar las fórmulas apropiadas y desarrollar las técnicas y destrezas adecuadas para realizar la medición propuesta.
5	Identificar relaciones cuantitativas en una situación y determinar el tipo de función que puede representarlas.	Este criterio pretende evaluar la capacidad de discernir a qué tipo de modelo de entre los estudiados, lineal, cuadrático o exponencial, responde un fenómeno determinado y de extraer conclusiones razonables de la situación asociada al mismo, utilizando para su análisis, cuando sea preciso, las tecnologías de la información.
6	Analizar tablas y gráficas que representen relaciones funcionales asociadas a situaciones reales para obtener información sobre su comportamiento.	A la vista del comportamiento de una gráfica o de los valores numéricos de una tabla, se valorará la capacidad de extraer conclusiones sobre el fenómeno estudiado. Para ello será preciso la aproximación e interpretación de las tasas de variación a partir de los datos gráficos o numéricos.
7	Elaborar e interpretar tablas y gráficos estadísticos, así como los parámetros estadísticos más usuales correspondientes a distribuciones discretas y continuas, y valorar cualitativamente la representatividad de las muestras utilizadas.	Se trata de valorar la capacidad de organizar la información estadística en tablas y gráficas y calcular los parámetros que resulten más relevantes con ayuda de la calculadora o la hoja de cálculo. En este nivel se pretende, además, que tengan en cuenta la representatividad y la validez del procedimiento de elección de la muestra y analicen la pertinencia de la generalización de las conclusiones del estudio a toda la población.

MATEMÁTICAS CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
CUARTO CURSO OPCIÓN A		
N.º	**TEXTO**	**EXPLICACIÓN**
8	Aplicar los conceptos y técnicas de cálculo de probabilidades para resolver diferentes situaciones y problemas de la vida cotidiana.	Se pretende que sean capaces de identificar el espacio muestral en experiencias simples y en experiencias compuestas sencillas, en contextos concretos de la vida cotidiana, y utilicen la regla de Laplace, los diagramas de árbol o las tablas de contingencia para calcular probabilidades. Se pretende, además, que los resultados obtenidos se utilicen para la toma de decisiones razonables en el contexto de los problemas planteados.
9	Planificar y utilizar procesos de razonamiento y estrategias diversas y útiles para la resolución de problemas, y expresar verbalmente con precisión, razonamientos, relaciones cuantitativas e informaciones que incorporen elementos matemáticos, valorando la utilidad y simplicidad del lenguaje matemático para ello.	Se trata de evaluar la capacidad de planificar el camino hacia la resolución de un problema, comprender las relaciones matemáticas que intervienen y elegir y aplicar estrategias y técnicas de resolución aprendidas en los cursos anteriores, confiando en su propia capacidad e intuición. Asimismo, se trata de valorar la precisión del lenguaje utilizado para expresar todo tipo de informaciones que contengan cantidades, medidas, relaciones, numéricas y espaciales, así como estrategias y razonamientos utilizados en la resolución de un problema.

MATEMÁTICAS CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
CUARTO CURSO OPCIÓN B		
N.º	**TEXTO**	**EXPLICACIÓN**
1	Utilizar los distintos tipos de números y operaciones, junto con sus propiedades, para recoger, transformar e intercambiar información y resolver problemas relacionados con la vida diaria y otras materias del ámbito académico.	Se trata de valorar la capacidad de identificar y emplear los distintos tipos de números y las operaciones siendo conscientes de su significado y propiedades, elegir la forma de cálculo apropiada (mental, escrita o con calculadora) y estimar la coherencia y precisión de los resultados obtenidos. En este nivel adquiere especial importancia observar la capacidad para adecuar la solución (exacta o aproximada) a la precisión exigida en el problema, particularmente cuando se trabaja con potencias, radicales o fracciones.

MATEMÁTICAS CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
CUARTO CURSO OPCIÓN B		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
2	Representar y analizar situaciones y estructuras matemáticas utilizando símbolos y métodos algebraicos para resolver problemas.	Este criterio va dirigido a comprobar la capacidad de usar el álgebra simbólica para representar y explicar relaciones matemáticas y utilizar sus métodos en la resolución de problemas mediante inecuaciones, ecuaciones y sistemas.
3	Utilizar instrumentos, fórmulas y técnicas apropiadas para obtener medidas directas e indirectas en situaciones reales.	Se pretende comprobar la capacidad de desarrollar estrategias para calcular magnitudes desconocidas a partir de otras conocidas, utilizar los instrumentos de medida disponibles, aplicar las fórmulas apropiadas y desarrollar las técnicas y destrezas adecuadas para realizar la medición propuesta.
4	Identificar relaciones cuantitativas en una situación y determinar el tipo de función que puede representarlas, y aproximar e interpretar la tasa de variación media a partir de una gráfica, de datos numéricos o mediante el estudio de los coeficientes de la expresión algebraica.	Este criterio pretende evaluar la capacidad de discernir a qué tipo de modelo de entre los estudiados, lineal, cuadrático, de proporcionalidad inversa, exponencial o logarítmica, responde un fenómeno determinado y de extraer conclusiones razonables de la situación asociada al mismo, utilizando para su análisis, cuando sea preciso, las tecnologías de la información. Además, a la vista del comportamiento de una gráfica o de los valores numéricos de una tabla, se valorará la capacidad de extraer conclusiones sobre el fenómeno estudiado. Para ello será preciso la aproximación e interpretación de la tasa de variación media a partir de los datos gráficos, numéricos o valores concretos alcanzados por la expresión algebraica.
5	Elaborar e interpretar tablas y gráficos estadísticos, así como los parámetros estadísticos más usuales en distribuciones unidimensionales y valorar cualitativamente la representatividad de las muestras utilizadas.	En este nivel adquiere especial significado el estudio cualitativo de los datos disponibles y las conclusiones que pueden extraerse del uso conjunto de los parámetros estadísticos. Se pretende, además, que se tenga en cuenta la representatividad y la validez del procedimiento de elección de la muestra y la pertinencia de la generalización de las conclusiones del estudio a toda la población.

MATEMÁTICAS CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
CUARTO CURSO OPCIÓN B		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
6	Aplicar los conceptos y técnicas de cálculo de probabilidades para resolver diferentes situaciones y problemas de la vida cotidiana.	Se pretende que sean capaces de identificar el espacio muestral en experiencias simples y compuestas sencillas, en contextos concretos de la vida cotidiana, y utilicen la regla de Laplace, los diagramas de árbol o las tablas de contingencia para calcular probabilidades. Se pretende, además, que los resultados obtenidos se utilicen para la toma de decisiones razonables en el contexto de los problemas planteados.
7	Planificar y utilizar procesos de razonamiento y estrategias de resolución de problemas tales como la emisión y justificación de hipótesis o la generalización, y expresar verbalmente, con precisión y rigor, razonamientos, relaciones cuantitativas e informaciones que incorporen elementos matemáticos, valorando la utilidad y simplicidad del lenguaje matemático para ello.	Se trata de evaluar la capacidad para planificar el camino hacia la resolución de un problema, comprender las relaciones matemáticas y aventurar y comprobar hipótesis, confiando en su propia capacidad e intuición. También, se trata de valorar la precisión y el rigor del lenguaje utilizado para expresar todo tipo de informaciones que contengan cantidades, medidas, relaciones, numéricas y espaciales, así como estrategias y razonamientos utilizados en la resolución de un problema.

MÚSICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
CURSOS DE PRIMERO A TERCERO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Reconocer auditivamente y determinar la época o cultura a la que pertenecen distintas obras musicales escuchadas previamente en el aula, interesándose por ampliar sus preferencias.	Con este criterio se trata de comprobar en qué medida el alumnado es capaz de relacionar las características que permiten situar en su contexto a una obra musical y de mostrar una actitud abierta y respetuosa ante diferentes propuestas. La evaluación se realizará a partir de la audición de piezas musicales conocidas por el alumnado o, eventualmente, de otras con características muy similares que puedan identificarse con facilidad.

MÚSICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
CURSOS DE PRIMERO A TERCERO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
2	Identificar y describir, mediante el uso de distintos lenguajes (gráfico, corporal o verbal) algunos elementos y formas de organización y estructuración musical (ritmo, melodía, textura, timbre, repetición, imitación, variación) de una obra musical interpretada en vivo o grabada.	Con este criterio se trata de evaluar la capacidad del alumnado para distinguir auditivamente algunas de las características relevantes de una obra musical y para expresar lo que ha reconocido a través de distintos lenguajes. El criterio se aplicará mediante la audición de diferentes ejemplos, explicitando previamente cuál o cuáles son los elementos que se han de identificar y describir.
3	Comunicar a los demás juicios personales acerca de la música escuchada.	Este criterio permite evaluar la capacidad para comparar y enjuiciar diferentes tipos de música. Al mismo tiempo, permite valorar la asimilación de algunos conceptos musicales básicos necesarios a la hora de dar opiniones o «hablar de música».
4	Participar en la interpretación en grupo de una pieza vocal, instrumental o coreográfica, adecuando la propia interpretación a la del conjunto y asumiendo distintos roles.	Se trata de comprobar si el alumnado, independientemente del grado de desarrollo técnico alcanzado, participa activamente y con iniciativa personal en las actividades de interpretación, actuando indistintamente como cantante, instrumentista, bailarín, director, solista, etc., intentando concertar su acción con la del resto del conjunto y colaborando en la consecución de unos resultados que sean producto del trabajo en equipo.
5	Utilizar con autonomía algunos de los recursos tecnológicos disponibles, demostrando un conocimiento básico de las técnicas y procedimientos necesarios para grabar y reproducir música y para realizar sencillas producciones audiovisuales.	Con este criterio se observa la utilización funcional de algunos dispositivos electrónicos, audiovisuales e informáticos para la grabación y reproducción de audio y vídeo. No se trata de evaluar el grado de dominio técnico de estos recursos, sino de observar el interés y la disposición a utilizarlos de forma autónoma en aquellas actividades que lo requieren, así como la coherencia de su uso en relación a la finalidad pretendida.

MÚSICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
CURSOS DE PRIMERO A TERCERO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
6	Elaborar un arreglo para una canción o una pieza instrumental utilizando apropiadamente una serie de elementos dados.	Con este criterio se observa la habilidad del alumnado para seleccionar y combinar distintos elementos musicales a fin de obtener un resultado adecuado en la elaboración de un arreglo sencillo para una pieza musical. Se partirá siempre de elementos previamente trabajados en el aula y se valorará tanto el proceso como los resultados obtenidos.
7	Leer distintos tipos de partituras en el contexto de las actividades musicales del aula como apoyo a las tareas de interpretación y audición.	A través de este criterio se trata de comprobar el grado de compresión de algunos de los signos y símbolos usados para representar la música y la utilización funcional de la lectura musical. Lo que se valora no es la capacidad para solfear, sino la destreza con que el alumnado se desenvuelve en la lectura una vez creada la necesidad de apoyarse en la partitura para interpretar una pieza musical o para seguir mejor una obra durante la audición.
8	Identificar en el ámbito cotidiano situaciones en las que se produce un uso indiscriminado del sonido, analizando sus causas y proponiendo soluciones.	Este criterio intenta evaluar el grado de concienciación del alumnado ante las situaciones de contaminación acústica, especialmente de aquellas provocadas por un uso inadecuado de la música y su capacidad para proponer soluciones originales y contribuir activamente al cuidado de la salud y a la conservación de un entorno libre de ruidos molestos.

MÚSICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
CUARTO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Explicar algunas de las funciones que cumple la música en la vida de las personas y en la sociedad.	Con este criterio se pretende evaluar el conocimiento del alumnado acerca del papel de la música en situaciones y contextos diversos: actos de la vida cotidiana, espectáculos, medios de comunicación, etc.

MÚSICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
CUARTO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
2	Analizar diferentes piezas musicales apoyándose en la audición y en el uso de documentos impresos como partituras, comentarios o musicogramas y describir sus principales características.	Este criterio intenta evaluar la capacidad del alumnado para identificar algunos de los rasgos distintivos de una obra musical y para describir, utilizando una terminología adecuada, aspectos relacionados con el ritmo, la melodía, la textura o la forma. El análisis se realizará siempre en situaciones contextualizadas y a partir de la audición de obras previamente trabajadas en el aula o con características similares a las mismas.
3	Exponer de forma crítica la opinión personal respecto a distintas músicas y eventos musicales, argumentándola en relación a la información obtenida en distintas fuentes: libros, publicidad, programas de conciertos, críticas, etc.	Este criterio pretende evaluar la capacidad para expresar una opinión fundamentada respecto a una obra o un espectáculo musical, así como la habilidad para comunicar de forma oral o escrita y argumentar correctamente las propias ideas apoyándose en la utilización de diferentes fuentes documentales.
4	Ensayar e interpretar, en pequeño grupo, una pieza vocal o instrumental o una coreografía aprendidas de memoria a través de la audición u observación de grabaciones de audio y vídeo o mediante la lectura de partituras y otros recursos gráficos.	Con este criterio se trata de comprobar la autonomía del alumnado y su disposición y colaboración con otros miembros del grupo, siguiendo los pasos necesarios e introduciendo las medidas correctivas adecuadas para lograr un resultado acorde con sus propias posibilidades.
5	Participar activamente en algunas de las tareas necesarias para la celebración de actividades musicales en el centro: planificación, ensayo, interpretación, difusión, etc.	A través de este criterio se pretende valorar el conocimiento del alumnado de los pasos que se han de seguir en la organización y puesta en marcha de un proyecto musical, su iniciativa y su interés por la búsqueda de soluciones ante los problemas que puedan surgir.

MÚSICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
CUARTO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
6	Explicar los procesos básicos de creación, edición y difusión musical considerando la intervención de distintos profesionales.	Este criterio pretende evaluar el conocimiento del alumnado sobre el proceso seguido en distintas producciones musicales (discos, programas de radio y televisión, cine, etc.) y el papel jugado en cada una de las fases del proceso por los diferentes profesionales que intervienen.
7	Elaborar un arreglo para una pieza musical a partir de la transformación de distintos parámetros (timbre, número de voces, forma, etc.) en un fichero MIDI, utilizando un secuenciador o un editor de partituras.	Con este criterio se intenta evaluar la capacidad del alumnado para utilizar diferentes recursos informáticos al servicio de la creación musical. Se trata de valorar la aplicación de las técnicas básicas necesarias para utilizar algunos de los recursos tecnológicos al servicio de la música y la autonomía del alumnado para tomar decisiones en el proceso de creación.
8	Sonorizar una secuencia de imágenes fijas o en movimiento utilizando diferentes recursos informáticos.	Este criterio pretende comprobar los criterios de selección de fragmentos musicales adecuados a la secuencia de imágenes que se pretende sonorizar y la aplicación de las técnicas básicas necesarias para la elaboración de un producto audiovisual.

SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
PRIMER CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	La diversidad de posibles niveles iniciales aconseja remitir la evaluación fundamentalmente al grado de avance que se ha logrado a partir de la situación de partida de cada uno de los alumnos.	En este sentido, los criterios de evaluación de la primera lengua extranjera deben utilizarse como referente tanto para la determinación del punto de partida como para la del nivel final y, en función de ello, del grado de avance experimentado por cada uno de los alumnos.

TECNOLOGÍAS CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
CURSOS PRIMERO A TERCERO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Valorar las necesidades del proceso tecnológico empleando la resolución técnica de problemas analizando su contexto, proponiendo soluciones alternativas y desarrollando la más adecuada. Elaborar documentos técnicos empleando recursos verbales y gráficos.	Con este criterio se trata de evaluar el conocimiento del alumnado sobre la actividad técnica. Esta capacidad se concreta en la elaboración de un plan de trabajo para ejecutar un proyecto técnico: conjunto de documentos con un orden lógico de operaciones, con la previsión de tiempos y recursos materiales, con dibujos, cálculos numéricos, presupuesto, listas de piezas y explicaciones. Se ha de evaluar la cooperación y el trabajo en equipo en un clima de tolerancia hacia las ideas y opiniones de los demás. Se debe valorar, asimismo, el empleo de un vocabulario específico y de modos de expresión técnicamente apropiados.
2	Realizar las operaciones técnicas previstas en un plan de trabajo utilizando los recursos materiales y organizativos con criterios de economía, seguridad y respeto al medio ambiente y valorando las condiciones del entorno de trabajo.	Se pretende evaluar la capacidad de construcción del alumnado, siguiendo el orden marcado en el plan de trabajo. Las pautas para alcanzar el grado de desarrollo fijado son: el cuidado en el uso de herramientas, máquinas e instrumentos, el aprovechamiento de materiales, el uso de elementos reciclados y el trabajo respetando las normas de seguridad y salud. El grado de acabado debe mantenerse dentro de unos márgenes dimensionales y estéticos aceptables.
3	Identificar y conectar componentes físicos de una computadora y otros dispositivos electrónicos. Manejar el entorno gráfico de los sistemas operativos como interfaz de comunicación con la máquina.	Se busca valorar la adquisición de las habilidades necesarias para administrar un sistema informático personal. Los alumnos han de ser capaces de conectar dispositivos externos e interconectarlos con otros sistemas, personalizar los entornos gráficos, gestionar los diferentes tipos de documentos almacenando y recuperando la información en diferentes soportes. Deberán, asimismo, realizar las tareas básicas de instalación de aplicaciones, mantenimiento y actualización que mantengan el sistema en un nivel de seguridad y rendimiento

TECNOLOGÍAS CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
CURSOS PRIMERO A TERCERO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
4	Describir propiedades básicas de materiales técnicos y sus variedades comerciales: madera, metales, materiales plásticos, cerámicos y pétreos. Identificarlos en aplicaciones comunes y emplear técnicas básicas de conformación, unión y acabado.	Con este criterio se busca evaluar el grado de conocimiento de las propiedades mecánicas, eléctricas y térmicas de los materiales empleados en los proyectos; relacionar dichas propiedades con la aplicación de cada material en la fabricación de objetos comunes, así como conocer y utilizar adecuadamente las técnicas de conformación, unión y acabado empleadas en su proceso constructivo, manteniendo criterios de tolerancia dimensional y seguridad.
5	Representar mediante vistas y perspectivas objetos y sistemas técnicos sencillos, aplicando criterios de normalización.	Se trata de valorar la capacidad de los alumnos para representar objetos y sistemas técnicos en proyección diédrica: alzado, planta y perfil, así como, la obtención de su perspectiva caballera, como herramienta en el desarrollo de proyectos técnicos. Se pretende evaluar la adquisición de destrezas para su realización tanto a mano alzada, como mediante instrumentos de dibujo y aplicaciones de diseño gráfico por computadora. Para ello se deberán seguir los criterios normalizados de acotación y escala.
6	Elaborar, almacenar y recuperar documentos en soporte electrónico que incorporen información textual y gráfica.	Se pretende evaluar las habilidades básicas para la realización de documentos que integren información textual, imágenes y gráficos utilizando hojas de cálculo y procesadores de texto. Para lograrlo se han de aplicar los procedimientos y funcionalidades propias de cada aplicación para obtener documentos progresivamente más complejos y de mayor perfección en cuanto a estructuración y presentación, almacenándolos en soportes físicos locales o remotos.
7	Analizar y describir en las estructuras del entorno los elementos resistentes y los esfuerzos a que están sometidos.	Se trata de comprobar si el alumno ha logrado comprender la función de los elementos que constituyen las estructuras: vigas, pilares, zapatas, tensores, arcos e identificar los esfuerzos a los que están sometidos: tracción, compresión y flexión valorando el efecto de dichos esfuerzos sobre los elementos estructurales de los prototipos fabricados en el aula-taller.

TECNOLOGÍAS CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
CURSOS PRIMERO A TERCERO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
8	Identificar y manejar operadores mecánicos encargados de la transformación y transmisión de movimientos en máquinas. Explicar su funcionamiento en el conjunto y, en su caso, calcular la relación de transmisión.	Se pretende evaluar el conocimiento de los distintos movimientos empleados en máquinas: rectilíneo, circular y de vaivén. Conocer los mecanismos de transformación y transmisión de movimientos, así como su función dentro del conjunto de la máquina. Los alumnos deben ser capaces de construir maquetas con diferentes operadores mecánicos y de realizar cálculos para determinar la relación de transmisión en sistemas de poleas y engranajes.
9	Valorar los efectos de la energía eléctrica y su capacidad de conversión en otras manifestaciones energéticas.	Utilizar correctamente instrumentos de medida de magnitudes eléctricas básicas. Diseñar y simular circuitos con simbología adecuada y montar circuitos formados por operadores elementales. La finalidad de este criterio es la de comprobar la importancia de la energía eléctrica en el ámbito doméstico e industrial, así como valorar el grado de conocimiento y habilidad para diseñar y construir circuitos eléctricos. El alumno debe adquirir destrezas en el uso y manejo del polímetro. Esto implica determinar: tensión, corriente, resistencia, potencia y energía eléctrica, empleando los conceptos y principios de medida y cálculo de magnitudes.
10	Acceder a Internet para la utilización de servicios básicos: navegación para la localización de información, correo electrónico, comunicación intergrupal y publicación de información.	Se persigue valorar el conocimiento de los conceptos y terminología referidos a la navegación por Internet y la utilización eficiente de los buscadores para afianzar técnicas que les permitan la identificación de objetivos de búsqueda, la localización de información relevante, su almacenamiento, la creación de colecciones de referencias de interés y la utilización de gestores de correo electrónico y herramientas diseñadas para la comunicación grupal.

TECNOLOGÍAS CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
CUARTO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Describir los elementos que componen las distintas instalaciones de una vivienda y las normas que regulan su diseño y utilización. Realizar diseños sencillos empleando la simbología adecuada y montaje de circuitos básicos y valorar las condiciones que contribuyen al ahorro energético, habitabilidad y estética en una vivienda.	Se trata de valorar la capacidad de interpretar y manejar simbología de instalaciones eléctricas, de calefacción, aire acondicionado, comunicaciones, suministro de agua y saneamiento. Para ello se han de poner de manifiesto los conocimientos sobre los elementos, normativa básica y las destrezas para el montaje y la comprobación de instalaciones sencillas. Los alumnos deben ser capaces también de analizar los elementos componentes de las facturas de los diferentes suministros y conocer y aplicar las técnicas actuales de ahorro energético.
2	Describir el funcionamiento y la aplicación de un circuito electrónico y sus componentes elementales y realizar el montaje de circuitos electrónicos previamente diseñados con una finalidad utilizando simbología adecuada.	Se pretende evaluar la capacidad para comprender el funcionamiento de circuitos electrónicos analógicos sencillos e intervenir sobre ellos para modificarlos. Para ello se han de conocer las características y función de sus componentes básicos: resistor, condensador, diodo y transistor, a partir del análisis, la simulación y el montaje de circuitos.
3	Realizar operaciones lógicas empleando el álgebra de Boole, relacionar planteamientos lógicos con procesos técnicos y resolver mediante puertas lógicas problemas tecnológicos sencillos.	Con este criterio se trata de evaluar la capacidad de diseñar circuitos con puertas lógicas para resolver un problema lógico sencillo, empleando el álgebra de Boole para obtener la función lógica simplificada que da solución al problema. Se valorará el conocimiento y uso de la simbología y funcionamiento de las puertas lógicas.
4	Analizar y describir los elementos y sistemas de comunicación alámbrica e inalámbrica y los principios básicos que rigen su funcionamiento. Se pretende valorar la comprensión del principio de funcionamiento de los sistemas de comunicación mediante la puesta en práctica de distintos dispositivos.	Para ello se ha de conocer los diferentes medios de transmisión de información y sus características, tipos de señales, elementos y procesos de transmisión, transformación y protección de la información.

TECNOLOGÍAS CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
CUARTO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
5	Analizar sistemas automáticos, describir sus componentes y montar automatismos sencillos.	Con este criterio se pretende valorar la capacidad de analizar el funcionamiento de automatismos en diferentes dispositivos técnicos habituales, diferenciando los sistemas de control en lazo abierto y cerrado. Se pretende, asimismo, conocer si se sabe representar y montar circuitos sencillos, empleando este tipo de componentes en sistemas eléctricos, hidráulicos, neumáticos y mecánicos.
6	Desarrollar un programa para controlar un sistema automático o un robot y su funcionamiento de forma autónoma en función de la realimentación que reciba del entorno.	Se trata de valorar si se es capaz de desarrollar, mediante lenguajes de programación simples, un programa que ejecute las instrucciones en un dispositivo técnico de fabricación propia o comercial.
7	Conocer las principales aplicaciones de las tecnologías hidráulica y neumática e identificar y describir las características y funcionamiento de este tipo de sistemas.	Utilizar con soltura la simbología y nomenclatura necesaria para representar circuitos con la finalidad de diseñar y construir un mecanismo capaz de resolver un problema cotidiano, utilizando energía hidráulica o neumática. Se ha de evaluar la capacidad para diseñar y construir sistemas hidráulicos o neumáticos sencillos. Para ello el alumnado ha de ser capaz de analizar aplicaciones habituales hidráulicas y neumáticas, conocer los elementos que componen estos sistemas, sus símbolos y función. Representar esquemas empleando la simbología y la nomenclatura adecuadas y comprendiendo los principios físicos de funcionamiento.
8	Conocer la evolución tecnológica a lo largo de la historia. Analizar objetos técnicos y su relación con el entorno y valorar su repercusión en la calidad de vida.	Con este criterio se pretende valorar la elaboración de juicios de valor frente al desarrollo tecnológico a partir del análisis de objetos técnicos. Se trata también de establecer la capacidad de relacionar inventos y descubrimientos con el contexto en el que se desarrollan interpretando las modificaciones tecnológicas, económicas y sociales en cada periodo histórico.

HISTORIA Y CULTURA DE LAS RELIGIONES CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
CURSOS PRIMERO A TERCERO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Explicar la pluralidad religiosa en el mundo identificando los rasgos fundamentales de la distribución de las grandes religiones en la actualidad.	Con este criterio se trata de comprobar que el alumnado ha tomado conciencia de la pluralidad religiosa existente en el mundo, identifica aquellas religiones que tienen mayor número de fieles, así como los rasgos generales de su distribución espacial pero también reconoce la pluralidad religiosa existente en dichos ámbitos.
2	Describir algunos mitos significativos de distintas religiones estableciendo comparaciones entre ellos e identificando su posible influencia en nuestra tradición cultural.	Se trata de evaluar si el alumnado conoce algunos mitos presentes en diferentes religiones, por ejemplo, sobre la creación del mundo, del hombre, el origen del bien y del mal, etc.; si identifica elementos similares o diferentes en ellos y conoce algún ejemplo de su pervivencia en tradiciones, cuentos u obras literarias.
3	Explicar las relaciones existentes entre el Judaísmo, el Cristianismo y el Islam poniendo de manifiesto su tradición común y sus rasgos característicos diferenciales.	Con este criterio se trata de evaluar si se identifican los elementos comunes de las grandes religiones monoteístas y las tradiciones religiosas que las impregnan, así como si se conocen los rasgos fundamentales de sus doctrinas, sus preceptos y su culto y se es capaz de hacer explícitas sus diferencias.
4	Reconocer en algunos ritos de diferentes religiones la concepción que subyace sobre aspectos significativos relacionados con la vida de las personas, tales como el nacimiento, el matrimonio o la muerte y la pervivencia de tales creencias en la tradición cultural de los pueblos.	Se trata de comprobar que el alumnado conoce algunos de los ritos que suelen estar presentes en las diferentes religiones, identifica las diferencias entre ellos y a qué responden y reconoce la pervivencia de determinadas concepciones religiosas en las prácticas y costumbres sociales actuales de la población en general.
5	Caracterizar los edificios sagrados identificativos de las diferentes religiones, su función y elementos relevantes, reconociéndolos como manifestaciones del patrimonio artístico.	Con este criterio se trata de comprobar que se identifican los espacios sagrados presentes en las diferentes religiones iglesias, sinagogas, mezquitas, pagodas, etc., se conoce la función que cada religión les otorga y los elementos más característicos que los integran. Por otra parte, permite comprobar que reconoce el valor que tienen como manifestaciones artísticas que forman parte del patrimonio cultural de los pueblos.

HISTORIA Y CULTURA DE LAS RELIGIONES CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
CURSOS PRIMERO A TERCERO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
6	Poner ejemplos de manifestaciones escritas, plásticas o musicales, de diferentes épocas, vinculadas a creencias, celebraciones, ritos u otras expresiones religiosas, apreciando sus valores estéticos y valorando su contribución al patrimonio cultural.	Este criterio pretende evaluar que el alumnado conoce producciones artísticas vinculadas al hecho religioso, identificando en la iconografía, las imágenes, las fuentes escritas o las obras musicales, el reflejo de determinadas creencias, particularmente las referidas a la religión cristiana. Igualmente permite comprobar si reconoce en dichas manifestaciones valores estéticos asociados a su época y las considera parte del patrimonio artístico que debe contribuir a conservar.

HISTORIA Y CULTURA DE LAS RELIGIONES CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
CUARTO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
1	Identificar, a partir del análisis de hechos históricos o actuales, situaciones de intolerancia o discriminación hacia las personas por sus creencias o no creencias religiosas mostrando actitudes de rechazo ante las mismas.	Este criterio permite comprobar si el alumnado, ante la presentación de una situación real presente o pasada, es capaz de reconocer la discriminación que por motivos religiosos han sufrido o sufren determinadas personas y si manifiesta y una actitud de rechazo hacia ella.
2	Identificar la influencia de la religión en algún aspecto concreto de la organización social a lo largo del tiempo.	Se trata de valorar si el alumnado es capaz de reconocer en el estudio de algunos elementos concretos situaciones en que la religión ha estado en la base de una determinada concepción de la vida social estamentos, castas, etc., o se han mantenido posiciones de rechazo del orden social establecido, caso de la esclavitud o de determinadas posiciones ante la situación de los indios en América por ejemplo.
3	Caracterizar los tipos de Estado en función de su relación con la religión, poniendo algunos ejemplos de dicha tipología y explicando la situación de España en el marco de la Constitución.	Con este criterio se trata de evaluar si el alumno enmarca en las relaciones entre religión y poder político las diferentes situaciones que se han producido a lo largo del tiempo y en la actualidad identificando, por ejemplo, épocas o sociedades en las que se defiende el origen divino del poder, la separación Iglesia-Estado o ejemplos de países confesionales, aconfesionales y laicos, etc. y si conoce la situación de nuestro país reconocida en el ordenamiento constitucional.

HISTORIA Y CULTURA DE LAS RELIGIONES CRITERIOS DE EVALUACIÓN (*Continuación*)		
CUARTO CURSO		
N.º	TEXTO	EXPLICACIÓN
4	Describir alguna situación, actual o histórica, en la que ante un mismo hecho se manifieste divergencia entre el planteamiento o la posición religiosa y la científica haciendo explícitos argumentos que apoyan una u otra.	Con este criterio de trata de evaluar que el alumnado ha tomado conciencia de que la visión de un determinado hecho puede estar condicionada por el punto de referencia desde el que se aborda y los valores que se defiendan pueden condicionar la aceptación o no de determinadas realidades. Por otra parte, se trata de valorar que se es capaz de identificar en el análisis de una situación de este tipo, las razones que avalan las diferentes posiciones.
5	Realizar un trabajo, individual o en grupo, sobre alguna situación de conflicto, actual o del pasado, en el que se manifieste tensión de tipo religioso, indagando sus causas y planteando los posibles desenlaces, utilizando fuentes de información adecuadas.	Con este criterio se trata de evaluar la capacidad del alumnado para abordar, asesorado por el profesor, el estudio de una situación de tensión religiosa guerras religiosas, conflicto entre comunidades diferentes, situaciones de expulsión, genocidio o intolerancia por motivos religiosos, etc., buscando las causas que la originan e identificando las diferentes posiciones de los participantes en ella. Se trata, también de comprobar la iniciativa para planificar el trabajo, acceder con cierta autonomía a diversas fuentes de información, analizar ésta y presentar las conclusiones de manera clara y correcta.

El citado Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria establece en su Art. 15., en relación con la *obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria:*

1) *Los alumnos que al terminar la Educación Secundaria Obligatoria hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria*.

Para recibir el graduado en Educación Secundaria Obligatoria se deben cumplir dos requisitos generales que son complementarios, pero dada la casuística del alumnado pueden no darse a la vez:

1) Alcanzar las competencias básicas.

2) Alcanzar los objetivos generales de la etapa.

2) *Quienes superen todas las materias de la etapa obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo podrán ob-*

tener dicho título aquellos que hayan finalizado el curso con evaluación negativa en una o dos materias, y excepcionalmente en tres, siempre que el equipo docente considere que la naturaleza y el peso de las mismas en el conjunto de la etapa no le ha impedido alcanzar las competencias básicas y los objetivos de la etapa.

3) *Los alumnos que cursen programas de diversificación curricular obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria si superan todos los ámbitos y materias que integran el programa. Asimismo podrán obtener dicho título aquellos que, habiendo superado los dos ámbitos, tengan evaluación negativa en una o dos materias, y excepcionalmente en tres, siempre que a juicio del equipo docente hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa*

4) *Los alumnos que hayan cursado un programa de cualificación profesional inicial obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria si han superado los módulos a los que hace referencia el artículo 30.3.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*

5) *Los alumnos que cursen la Educación Secundaria Obligatoria y no obtengan el título recibirán un certificado de escolaridad en el que consten los años y materias cursados.*

Todo lo anterior se presenta esquematizado en el cuadro siguiente:

ALCANZA LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN MATERIAS	PROMOCIÓN	CONDICIONES
TODAS	SÍ	Ninguna
	SÍ	
TODAS MENOS DOS	SÍ	Ninguna
TODAS MENOS TRES	SÍ	Posibilidades de éxito en curso siguiente
NO LAS ALCANZA EN MÁS DE TRES	No	Repetición de curso

Podría decirse que el propio modelo de evaluación que se establece en la LOE esboza ya unos criterios de suficiencia como mínimos requeridos, ayudándonos a conocer el nivel de cada alumno desde la propia normativa, para homogeneizar así las titulaciones finales.

El cambio de concepto de la función educativa conlleva un giro en el modelo de evaluación, y la legislación vigente afirma con claridad que se valorará *la consecución de las competencias básicas.* Es propio reiterar además que la interacción ente los descriptores que ya hemos presentado constituyen la clave para realizar una correcta evaluación de las competencias básicas.

Por todo ello, queda constatado que la voluntad del legislador plasmada en la LOE (2006) y en los Decretos que la desarrollan, es que la evaluación constituya un proceso que permita constatar el grado de adquisición de las competencias básicas en la etapas de escolarización obligatoria, para lo que se fijan los correspondientes criterios de evaluación que han de servir como referente fundamental para valorar el grado de adquisición de dichas competencias básicas.

Bajo este enfoque, la adquisición de las competencias básicas constituye el fin último de la acción educativa, y los contenidos curriculares de las distintas áreas o materias son considerados como un medio para alcanzar las capacidades explicitadas en los objetivos de la etapa, entendidas éstas como potencialidad de aprendizaje, así como las competencias básicas. En este sentido, las enseñanzas mínimas que establecen los Reales Decretos 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE del 8 de diciembre), y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE del 5 de enero de 2007), contribuyen a garantizar la adquisición de las competencias básicas, de modo que en cada materia se describe el modo en que la misma contribuye a esa finalidad.

Con las diferentes materias del currículo de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria, se pretende que todos los alumnos alcancen los objetivos educativos explicitados en los objetivos de esas etapas, y consecuentemente, que adquieran las competencias básicas. En este mismo sentido, el currículo establecido por cada administración educativa y la concreción del mismo que en cada centro se realice, deberá orientarse a facilitar la adquisición de dichas competencias básicas, lo que deberá permitir poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideren imprescindibles para su logro. Con esta medida se persiguen varias finalidades:

- Integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales.

- Permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos.
- Orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

El trabajo a realizar en las diferentes materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales (la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, la acción tutorial, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares), etc. De este modo se pretende que el alumno adquiera las competencias básicas establecidas mediante el desarrollo de las capacidades explicitadas en los objetivos de la etapa, de modo que del nivel de desarrollo alcanzado en el uso de dichas capacidades dependerá el grado de adquisición de las competencias básicas.

La plena adquisición de las competencias básicas implica haber desarrollado plenamente las capacidades que están explicitadas en los objetivos de las distintas etapas educativas, por medio de los contenidos, y ello necesita ser constatado. La evaluación será por tanto, el resultado de verificar el nivel de desarrollo alcanzado en el uso de las capacidades, teniendo en cuenta que en cada momento las competencias básicas adquiridas están vinculadas, no sólo al desarrollo de las capacidades, sino también a una serie de factores asociados a cada realidad personal y socioeducativa, y a los condicionantes de cada proceso de aprendizaje.

Un elemento fundamental para desarrollar las competencias básicas y para evaluar su grado de adquisición son las *actividades*, entendidas como estrategias de aprendizaje que permiten una adecuada integración en la práctica de los elementos que constituyen las competencias básicas: *contenidos, habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje*. Dichas actividades constituyen la proyección práctica de dichas competencias, que según Román (2005), *se desarrollan en la práctica y se visualizan en la acción*. Las actividades deben permitir un aprendizaje práctico «por comprensión» y no por simple repetición.

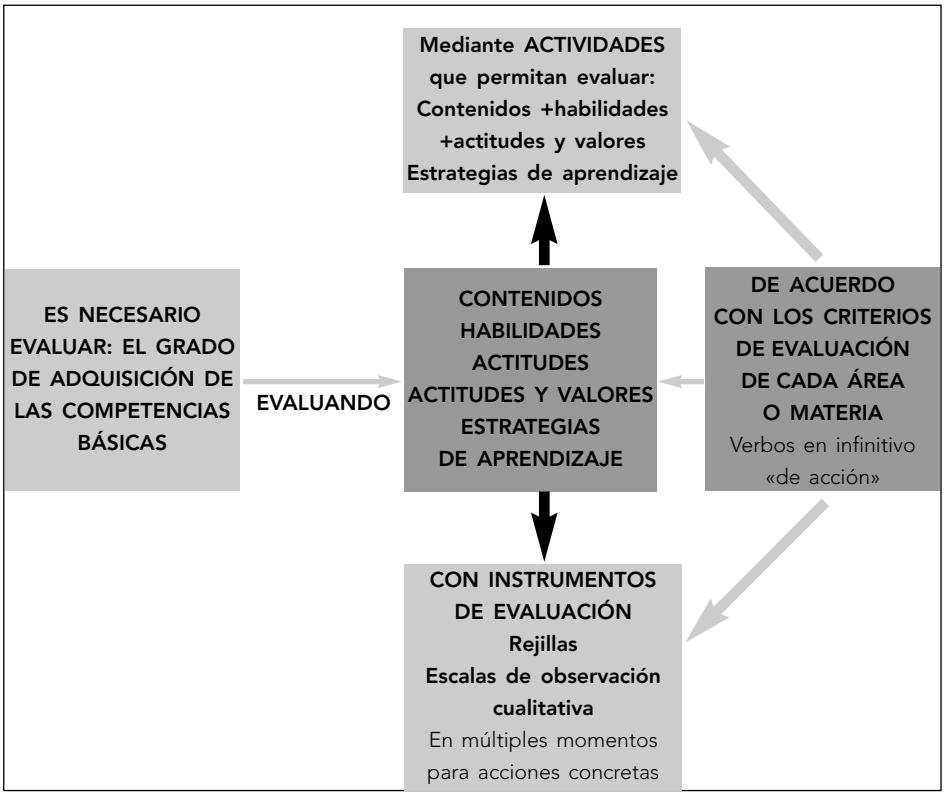
Para evaluar adecuadamente el grado de adquisición de las competencias básicas, es necesario tener en cuenta los correspondientes criterios de evaluación de cada área o materia, que, tal y como expresa la normativa, además de permitir la valoración del tipo y grado de aprendizaje adquirido, se convierten en referente fundamental para valorar la adquisición de las competencias básicas. En esta tarea, las actividades cumplen un papel esencial ya que, además de facilitar la aplicación práctica de los elementos constitutivos de las competencias básicas, permiten al profesorado ir constatando su grado de consecución, teniendo en cuenta los criterios de evaluación de cada una de las materias.

Es necesario manifestar que evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas en ningún caso supone dejar de lado los contenidos de cada una de las materias, sino que se pondera el papel de los mismos en su consecución, teniendo en cuenta su uso y puesta en práctica por parte del estudiante. Teniendo en cuenta que las competencias están constituidas por: *contenidos, habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje* que se despliegan en la interacción establecida entre el individuo y la tarea, para evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas es necesario valorar el grado de consecución de estos elementos. Al tratarse de elementos que se pueden constatar a través de acciones concretas, en múltiples momentos y aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, para valorar su grado de consecución pueden utilizarse instrumentos de evaluación adecuados, tales como rejillas o escalas de observación sistemática individualizadas, de carácter cualitativo. Algunas de las características de dichos instrumentos de evaluación deberían ser:

- Posibilidad de ser utilizados en diferentes situaciones de aprendizaje.
- Permitir una valoración cualitativa.
- Ofrecer criterios de comparación diacrónica.
- Facilitar diferentes niveles de valoración.

De este modo, la evaluación en cada nivel expresaría un diferente grado de adquisición de los elementos integrantes de las competencias básicas, ya que, a medida que se avanza de un nivel a otro, se puede ir percibiendo un mayor desarrollo de dichas competencias por parte del estudiante.

ESQUEMA DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS



Es conveniente recordar que en el diseño curricular establecido por la LOE (2006), alcanzar las competencias básicas constituye la finalidad del proceso educativo, lo que supone haber desarrollado las capacidades que están explicitadas en los objetivos de las distintas etapas educativas, por medio de los contenidos, y aplicarlas después. De este modo se constata la vinculación entre los términos *competencia* y *capacidad*, ya que las *competencias básicas* alcanzadas por un alumno están necesariamente asociadas al nivel de desarrollo alcanzado en el uso de sus capacidades, que a su vez deben desarrollarse por medio de los contenidos (saberes). Concebimos las capacidades como *potencialidad para aprender*, y las consideramos integradas por tres elementos básicos, que se muestran en la conducta del alumno en relación con su proceso de aprendizaje:

- Habilidades.
- Actitudes y valores.
- Estrategias de aprendizaje.

Desde este punto de vista, las competencias básicas constituyen el *nivel de desarrollo* alcanzado en el uso de dichas capacidades (potencialidades), para lo que han de utilizarse los diferentes contenidos curriculares como medios necesarios. Por tanto, cada uno de los descriptores que conforman cada una de las competencias básicas están constituidos por cuatro elementos:

- Contenidos.
- Habilidades.
- Actitudes y valores.
- Estrategias de aprendizaje.

Todos ellos deben ser evaluados en cada descriptor, de acuerdo a las decisiones adoptadas al respecto en el Proyecto Curricular de cada etapa educativa, y en la programación general del área o materia de que se trate.

IV. Resumen

La evaluación del grado de adquisición de las competencias básicas por parte del alumnado constituye un mecanismo que ha de tener en cuenta los criterios de evaluación del área o materia a evaluar, así como los mecanismos necesarios para hacerlo. El mecanismo evaluador concreto debe ser especificado en la programación general del área o materia a evaluar, teniendo en cuenta que la evaluación positiva de un alumno concreto significa que dicho alumno ha adquirido suficientemente las competencias básicas, de acuerdo con los criterios fijados en la programación. La evaluación positiva conlleva superar una materia y por tanto la posibilidad de promocionar de curso o etapa, así como la de obtener la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

V. Actividades para la reflexión

1) Reflexionar sobre el mecanismo evaluador establecido en la programación general.

2) Proponer un mecanismo evaluador diferente al presentado en la programación general.
3) Identificar capacidades concretas antes de realizar la evaluación.
4) Seleccionar las competencias básicas a evaluar.
5) Relacionar criterios de evaluación concretos con una materia concreta.

6 Algunas propuestas prácticas para programar por competencias básicas

I. Introducción

El contenido de esta unidad didáctica tiene por objeto trasladar al profesorado algunos de los procedimientos que hemos seguido a la hora de elaborar las programaciones presentadas, para lograr que el alumnado alcance las competencias básicas, de modo que la elaboración de dichas programaciones no se convierta en un «imposible».

Al tratarse de una forma nueva de programar, es muy conveniente que su elaboración responda a una secuencia previamente establecida para seleccionar todos y cada uno de los elementos que más tarde constituirán los descriptores, así como fijar el número de éstos que integrarán cada competencia.

Si la selección de contenidos, habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje se hace con anterioridad, la posterior construcción de la programación se verá muy facilitada.

También presentamos en esta unidad didáctica algún instrumento para evaluar el trabajo cotidiano y para comprobar si cada uno de los alumnos va adquiriendo las capacidades explicitadas en los objetivos de la etapa, y las competencias básicas.

II. Objetivos

1) Proporcionar al profesorado procedimientos generales para elaborar una programación por competencias básicas.

2) Identificar capacidades asociadas a cada competencia básica.

3) Seleccionar contenidos que favorezcan la adquisición de cada competencia básica.

4) Seleccionar habilidades que favorezcan la adquisición de cada competencia básica.

5) Seleccionar estrategias de aprendizaje que favorezcan la adquisición de cada competencia básica.

III. Contenidos

6.1. Adquirir competencias básicas

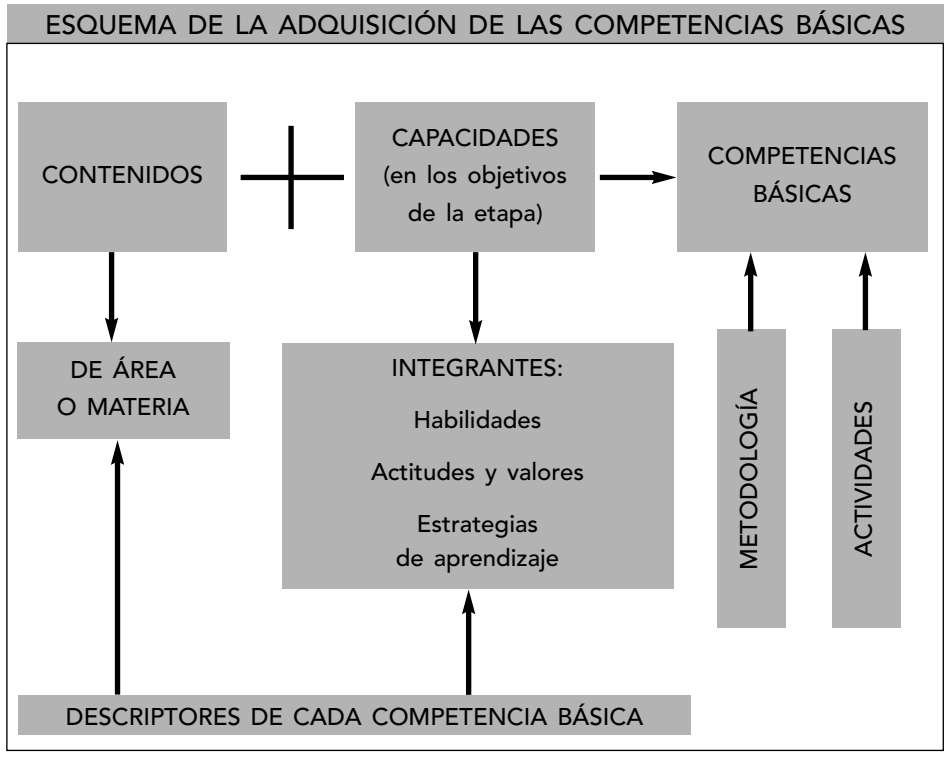
Sabemos que la LOE (2006) y los Decretos que la desarrollan establecen que el alumnado de las etapas educativas obligatorias debe adquirir *competencias básicas*. Dichas competencias son ocho, y deben ser adquiridas en las Etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria. Dichas competencias básicas son las siguientes:

1) *Competencia en comunicación lingüística*.
2) *Competencia matemática*.
3) *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*.
4) *Tratamiento de la información y competencia digital*.
5) *Competencia social y ciudadana*.
6) *Competencia cultural y artística*.
7) *Competencia para aprender a aprender*.
8) *Autonomía e iniciativa personal.*

6.2. Desarrollo de capacidades

Para la adquisición de las competencias básicas es necesario ir poniendo en práctica las capacidades que se van desarrollando a lo largo del proceso de aprendizaje del alumnado, y que están contenidas en los objetivos de las etapas educativas obligatorias (Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria), partiendo de los contenidos de cada área o materia de las mismas. El desarrollo de dichas capacidades está en función del grado de dominio y puesta en práctica de una serie de elementos, que pueden considerarse como los integrantes de una capacidad: *habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje.* La consecución de las competencias básicas constituye un proceso, y se logra poniendo en práctica dichos

elementos: *habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje,* junto a los *contenidos* correspondientes. En esta tarea, las actividades que realiza el profesorado en el aula juegan un papel esencial, en la medida en que permiten la conexión entre los contenidos a aprender y las habilidades y estrategias a utilizar.



Es necesario tener fijados previamente todos los elementos necesarios para realizar la programación por competencias básicas, teniendo en cuenta que dichas competencias, tal y como explicita la normativa, no están vinculadas a áreas o materias concretas. *«No existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.»* (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.)

A continuación presentamos un cuadro en el que se formula una propuesta que relaciona las distintas competencias básicas y algunas capacidades asociadas, que forman parte de los objetivos de las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria.

COMPETENCIAS BÁSICAS	CAPACIDADES ASOCIADAS
Comunicación Lingüística	Precisión en el uso de términos que concatenan las ideas
	Comprender la expresión de otros
	Argumentar y hacer explícitas las relaciones
Matemática	Lenguaje matemático
	Analizar causas y consecuencias
	Uso de las herramientas matemáticas
	Resolución de problemas
	Búsqueda, recogida, selección, procesamiento y presentación de la información como esquema, mapa conceptual, gráfica o texto.
	Visión actualizada de la actividad científica
	Expresar datos e ideas
Conocimientoe interacción con el mundo físico	Conocimiento de los grandes problemas de la humanidad
	Relaciones cuantitativas
	Tendencia hacia un desarrollo sostenible
	Relaciones de causalidad
	Relaciones de influencia
	Habilidad para analizar sistemas complejos
	Capacidad de generar conocimiento
	Familiarización con el trabajo científico
	Relaciones entre hábitos y formas de vida y salud
Información y competencia digital	Utilización adecuada de las TIC
Social y ciudadana	Evolución de la sociedad en épocas pasadas Sensibilidad social ante las implicaciones del desarrollo tecnocientífico Participación democrática y activa Toma fundamentada de decisiones.
Cultural y artística	Valorar el patrimonio cultural y artístico Interregulación de los procesos mentales Desarrollo del carácter tentativo y creativo
Aprender a aprender	Integración del conocimiento Búsqueda de coherencia global Incentivación de la propia experiencia Espíritu crítico Transferencia del pensamiento hipotético
Autonomía e iniciativa personal	Mostrar iniciativa de trabajo individual y en grupo

6.3. Selección de contenidos

La selección de contenidos para realizar una programación general está en función de la etapa educativa en la que se vaya a realizar dicha programación. Si se trata de Educación Primaria, es necesario tener en cuenta que los contenidos están estructurados en *Áreas de conocimiento*, que de acuerdo con lo que establece el artículo 18 de la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), son las siguientes:

- *Conocimiento del medio natural, social y cultural.*
- *Educación artística.*
- *Educación física.*
- *Lengua castellana y literatura.*
- *Lengua cooficial y literatura (si la hubiere).*
- *Lengua extranjera.*
- *Matemáticas.*

Es necesario tener en cuenta, que para Educación Primaria lo más aconsejable es que las programaciones se realicen por ciclos (tres ciclos en toda la etapa de dos cursos de duración cada uno), por lo que los contenidos seleccionados deberán planificarse adecuadamente a lo largo de los dos cursos que dura cada ciclo. Si se trata de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, los contenidos pertenecen a cada una de las *materias* de dicha etapa. En este caso, el desarrollo de los contenidos de cada una de las materias se realizará en un curso escolar.

En ambos casos, es necesario planificar los contenidos y distribuirlos entre todos los descriptores que constituyen cada una de las competencias básicas. Es una labor que corresponde realizar a los profesores que constituyen el *equipo de ciclo* en Educación Primaria, o a los profesores del Departamento correspondiente, en Educación Secundaria Obligatoria.

6.4. Identificación de habilidades

Los siguientes pasos, para elaborar una programación general, consisten en fijar los elementos constitutivos de las capacidades: *habilidades, actitudes y*

valores, y estrategias de aprendizaje, para relacionarlos con los contenidos curriculares en la programación.

Por lo que respecta a las habilidades, parece existir una corriente de opinión que sostiene que existe un componente genético, de modo que se nace más o menos hábil para realizar determinadas actuaciones, en tanto que otra corriente de opinión mantiene que las habilidades se adquieren como consecuencia de la práctica realizada. En cualquier caso, la identificación de habilidades que pretendemos que los alumnos adquieran y ejerciten, hayan o no nacido con ellas, es necesario realizarla, para relacionarlas con determinadas competencias básicas en la programación, con la finalidad de que faciliten la adquisición de dichas competencias. Hay que tener presente que las habilidades son un elemento constitutivo de las capacidades, por lo que están directamente relacionadas con ellas. También en este punto es necesario diferenciar entre las habilidades que nos proponemos que adquieran los alumnos de Educación Primaria o los de Educación Secundaria Obligatoria, que en ocasiones pueden ser las mismas, aunque con diferente grado de adquisición.

A título de ejemplo, las habilidades que se proponen en la programación presentada en la Unidad Didáctica 4 de este libro, de Educación Primaria, para ser adquiridas y ejercitadas son las siguientes:

1) Precisión en el uso de términos.
2) Comprensión de las expresiones de otros.
3) Utilización de conceptos matemáticos básicos aplicados al conocimiento del Medio natural, social y cultural.
4) Resolución de problemas sencillos.
5) Búsqueda de datos básicos e información.
6) Expresión de datos e ideas de forma sencilla.
7) Relaciones de influencia.
8) Relaciones de complementariedad.
9) Desarrollo del espíritu creativo.
10) Manejo de elementos sencillos.

Por lo que respecta a las habilidades propuestas en la programación presentada en la Unidad Didáctica 4 de este libro, de Educación Secundaria Obligatoria, para ser adquiridas y ejercitadas son las siguientes:

1) Precisión en el uso de términos que concatenan las ideas.
2) Comprensión de las expresiones de otros.
3) Manejo del lenguaje matemático aplicado a las Ciencias de la Naturaleza.
4) Uso de las herramientas matemáticas.
5) Resolución de problemas.
6) Búsqueda, recogida, selección, procesamiento de la información.
7) Presentación de la información como esquema, mapa conceptual, gráfica o texto.
8) Expresión de datos e ideas.
9) Establecimiento de relaciones cuantitativas.
10) Relaciones de causalidad.
11) Relaciones de influencia.
12) Análisis de sistemas complejos.
13) Familiarización con el trabajo científico.
14) Evolución de la sociedad en épocas pasadas.
15) Interregulación de los procesos mentales.
16) Desarrollo del carácter tentativo y creativo.
17) Integración del conocimiento.

6.5. Las actitudes y valores

Al realizar una programación general, es necesario fijar qué actitudes y valores pretendemos que adquieran y muestren nuestros alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje, de modo que faciliten la adquisición de competencias básicas. Esa decisión estará condicionada por varios factores:

- Por lo establecido al respecto en el Proyecto Educativo del Centro.
- Por lo establecido en el Proyecto Curricular de Etapa.
- Por las características del propio centro.

- Por la opinión del profesorado que forma el equipo de ciclo en Educación Primaria.
- Por la opinión del profesorado que forma el Departamento correspondiente, en Educación secundaria Obligatoria.
- Por la opinión de los padres de los alumnos.

Las actitudes y valores también son elementos constitutivos de las capacidades.

A título de ejemplo, las actitudes y valores que se proponen en la programación presentada en la Unidad Didáctica 4 de este libro, de Educación Primaria, para ser adquiridos y practicados por los alumnos son los siguientes:

1) Respeto al medio natural.
2) Conocimiento de algunos problemas del medio natural.
3) Relaciones entre hábitos y formas de vida y salud.
4) Tendencia hacia un desarrollo sostenible.
5) Espíritu crítico.
6) Participación democrática y activa.
7) Cooperación grupal.
8) Conocimiento de algunos problemas sociales.
9) Solidaridad y participación.
10) Colaboración y ayuda.

Y para Educación Secundaria Obligatoria:

1) Análisis de causas y sus consecuencias.
2) Visión actualizada de la actividad científica.
3) Conocimiento de los grandes problemas de la humanidad.
4) Tendencia a generar conocimiento.
5) Relaciones entre hábitos y formas de vida y salud.
6) Sensibilidad social ante las implicaciones del desarrollo tecnocientífico.
7) Tendencia hacia un desarrollo sostenible.
8) Búsqueda de coherencia global.

9) Incentivación de la propia experiencia.
10) Espíritu crítico.
11) Transferencia del pensamiento hipotético.
12) Participación democrática y activa.
13) Toma fundamentada de decisiones.

6.6. Las estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje que pretendemos que los alumnos pongan en práctica son propias de cada una de las áreas o materias y son elementos constitutivos de las capacidades. Se trata de procedimientos específicos de cada una de ellas, y por tanto debe ser el profesor correspondiente quien determine cuáles deben ser incorporadas a la programación. Es conveniente recordar la necesidad de trabajar con los alumnos el desarrollo de su capacidad de comprender su propio funcionamiento mental y el ajeno, para utilizar las estrategias necesarias, y adecuarlas a su propio proceso de aprendizaje. Desarrollar estrategias de aprendizaje es una actividad que debe iniciarse en la infancia, y que debe mantenerse a lo largo de todo el proceso de aprendizaje del alumno.

En la propuesta de programación presentada en la Unidad Didáctica 4 de este libro, se proponen las siguientes estrategias de aprendizaje para el Área: *Conocimiento del medio natural, social y cultural* de Educación Primaria:

1) Búsqueda de información.
2) Expresión de datos e ideas.
3) Comprensión y asimilación.
4) Inicio en la realización de mecanismos deductivos.
5) Comparación de elementos.
6) Elaboración de trabajos sencillos.
7) Elaboración de propuestas sencillas.
8) Participación en grupos de trabajo.
9) Idear nuevas estrategias.
10) Complementar conocimientos.

Y para la materia *Ciencias de la Naturaleza,* de Primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, las siguientes:

1) Estudio y análisis de contenidos.
2) Reflexión y comprensión.
3) Realización de mecanismos inductivos.
4) Realización de mecanismos deductivos.
5) Comparación de elementos.
6) Aporte de datos complementarios.
7) Elaboración de trabajos.
8) Elaboración de propuestas.
9) Inferir datos.
10) Innovar y actualizar contenidos.
11) Promover la participación de compañeros.
12) Idear nuevas estrategias.

Es conveniente recordar que la adquisición y puesta en práctica de estrategias de aprendizaje debe ser impulsada por el profesorado, ya que de otro modo, difícilmente el alumnado las adquirirá y utilizará.

6.7. Construcción de los descriptores

La programación de todos los elementos analizados hasta aquí debe llevarse a cabo mediante la construcción de *descriptores,* en tanto que elementos constitutivos de cada una de las competencias básicas. En primer lugar hay que determinar el número de ellos que constituirán cada competencia. En las programaciones propuestas en la Unidad Didáctica 4, se presentan diez descriptores para cada una de las competencias básicas, tanto para Educación Primaria como para Educación Secundaria Obligatoria. Ese número nos parece adecuado, toda vez que son diez los meses del curso escolar, por lo que cada mes podrá desarrollarse un descriptor de cada una de las competencias. No obstante, el número de descriptores que constituyan cada competencia, así como los elementos que lo integren, debe quedar al criterio del profesorado que vaya a realizar la programación.

Cada uno de los descriptores deberá integrar:

- Los contenidos seleccionados.
- Las habilidades seleccionadas.
- Las actitudes y valores a desarrollar y poner en práctica.
- Las estrategias de aprendizaje a utilizar.

Una vez construidos los descriptores de cada una de las competencias básicas, es necesario fijar cuáles de ellos se van a desarrollar conjuntamente, lo que proponemos que se realice al elaborar la unidad didáctica correspondiente. De este modo, cada unidad didáctica desarrollará ocho descriptores (uno de cada competencia básica), de acuerdo a la siguiente propuesta de planificación para Educación Primaria (a desarrollar en los dos cursos del ciclo):

	COMPETENCIAS BÁSICAS								
	U.D.	CB 1	CB 2	CB 3	CB 4	CB 5	CB 6	CB 7	CB 8
PRIMER CURSO DEL CICLO									
SEPT-OCT	1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1
NOV-DIC	2	D 2	D 2	D 2	D 2	D 2	D 2	D 2	D 2
ENE-FEB	3	D 3	D 3	D 3	D 3	D 3	D 3	D 3	D 3
MAR-ABR	4	D 4	D 4	D 4	D 4	D 4	D 4	D 4	D 4
MAY-JUN	5	D 5	D 5	D 5	D 5	D 5	D 5	D 5	D 5
SEGUNDO CURSO DEL CICLO									
SEPT-OCT	6	D 6	D 6	D 6	D 6	D 6	D 6	D 6	D 6
NOV-DIC	7	D 7	D 7	D 7	D 7	D 7	D 7	D 7	D 7
ENE-FEB	8	D 8	D 8	D 8	D 8	D 8	D 8	D 8	D 8
MAR-ABR	9	D 9	D 9	D 9	D 9	D 9	D 9	D 9	D 9
MAY-JUN	10	D 10	D 10	D 10	D 10	D 10	D 10	D 10	D 10

Y para Educación Secundaria Obligatoria, sólo en un curso:

	COMPETENCIAS BÁSICAS								
	U.D.	CB 1	CB 2	CB 3	CB 4	CB 5	CB 6	CB 7	CB 8
PRIMER CURSO DEL CICLO									
SEPT-OCT	1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1
SEPT	1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1
OCT	2	D 2	D 2	D 2	D 2	D 2	D 2	D 2	D 2
NOV	3	D 3	D 3	D 3	D 3	D 3	D 3	D 3	D 3
DIC	4	D 4	D 4	D 4	D 4	D 4	D 4	D 4	D 4

	COMPETENCIAS BÁSICAS (*Continuación*)								
	U.D.	CB 1	CB 2	CB 3	CB 4	CB 5	CB 6	CB 7	CB 8
PRIMER CURSO DEL CICLO									
SEPT	1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1
ENE	5	D 5	D 5	D 5	D 5	D 5	D 5	D 5	D 5
FEB	6	D 6	D 6	D 6	D 6	D 6	D 6	D 6	D 6
MAR	7	D 7	D 7	D 7	D 7	D 7	D 7	D 7	D 7
ABR	8	D 8	D 8	D 8	D 8	D 8	D 8	D 8	D 8
MAY	9	D 9	D 9	D 9	D 9	D 9	D 9	D 9	D 9
JUN	10	D10	D10	D10	D10	D10	D10	D10	D10

CB: Competencia Básica
D: Descriptor
UD: Unidad Didáctica

6.8. Cómo programar para «enseñar a aprender»

Creemos que de todas las competencias básicas a adquirir por los alumnos, merece una mención especial la de *aprender a aprender*. Enseñar al alumno a que aprenda por sí mismo es probablemente uno de los aspectos más complejos del trabajo docente, y tiene que ver con la gran cantidad de variables que interactúan en el aprendizaje. Estas variables son de muy diverso tipo y están relacionadas con las actitudes y valores que presenta la persona. Algunas de estas variables son:

- Experiencias previas de aprendizaje.
- Metodologías utilizadas.
- Grado de aceptación y gusto por los contenidos.
- Actividades realizadas.
- Actitud e implicación familiar hacia el aprendizaje de sus hijos.
- Resultados obtenidos.
- Ambiente cultural.

Todos estos elementos y sus características interactúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma diversa y compleja. A título de ejemplo presentamos en el siguiente cuadro algunas de las variables citadas:

ALGUNASVARIABLES QUE INCIDEN EN EL PROCESO DE «APRENDER A APRENDER»		
CONTENIDOS DE APRENDIZAJE	CAPACIDADES PARA EL APRENDIZAJE	REACCIÓN ANTE EL APRENDIZAJE
Que sean motivadores. Basados en conocimientos previos.	De síntesis. Para extraer las ideas principales. Para extraer las ideas secundarias. De asociación de ideas. De abstracción. Para elaborar resúmenes y esquemas. Para elaborar mapas conceptuales. Para subrayar. Para la toma de notas.	Gusto por el aprendizaje. Interés por el aprendizaje. Respeto a los materiales de trabajo y consulta propios y ajenos. Respeto a los compañeros y al profesorado. Esfuerzo. Percepción de la utilidad del aprendizaje.

Resulta muy complejo mostar la interacción de todas estas variables que se dan dentro y fuera del aula. En el siguiente cuadro presentamos la relación entre determinadas estrategias de aprendizaje y determinadas actitudes y valores.

RELACIONES ENTRE ESTRATEGIAS Y ACTITUDES Y VALORES PARA «APRENDER A APRENDER»

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	ACTITUDES Y VALORES
Lluvia de ideas al comienzo de cada unidad. Asociación entre ideas previas, lo cual permitirá establecer un marco preconceptual.	Atención en clase. Expresa objetivos a corto y medio plazo vinculados al aprendizaje. Realza habitualmente las tareas encomendadas dentro o fuera del aula. Sigue las pautas propias de la intervención en voz alta en la clase. Se abstiene de comentarios fuera de lugar en el grupo tanto en voz alta como en voz baja. Respeta los materiales de trabajo y consulta propios y ajenos. Asiste diariamente. Evita el absentismo en todo lo posible. Realiza preguntas relativas al tema y enfocadas a entenderlo.

Todos estos elementos vinculados implican la utilización de una metodología que propicie la atención del alumno y el estímulo de un trabajo intelectual permanente. Es importante fomentar actividades que requieran el ejercicio de elementos cognitivos, ya sean de comprensión o de retención. Desde Chomski sabemos que la adquisición de una idea o de un conocimiento se materializa cuando tal idea ha podido ser expresada verbalmente o por escrito. De alguna forma, siguiendo con esa antiquísima tradición, por la que algo es mejor dominado o conocido cuando se lo nombra, es conveniente procurar que los alumnos identifiquen con palabras las ideas previas, por si éstas estaban difusas e inconexas.

Es necesario tener en cuenta también que la asociación compleja de ideas que cada alumno elabora es un ejercicio difícil si no se está acostumbrado a un ejercicio intelectual sistemático. Actividades como: la explicación de hipótesis, la definición de conceptos, la exposición de la posible interrelación entre dos eventos o responder a preguntas, pueden resultar complejas si no se tiene suficiente hábito para hacerlas. Esta actividad intelectual des-

arrollada en el aula permite que el alumno que la realiza ordene las ideas y busque causas y consecuencias de orden lógico, con lo que se le abren nuevas formas de organizar el conocimiento. Esta misma estrategia facilita el aprendizaje de las materias, puesto que ejercita las habilidades de comprensión.

Además, las estrategias utilizadas permiten organizar, ordenar y presentar los contenidos de aprendizaje. Se trata de ejercicios concretos que se pueden solicitar a los alumnos o que se pueden presentar como ejemplos, y su eficacia suele estar vinculada a la adaptación de estos ejercicios a la realidad educativa de cada alumno. Por ello, es necesario que una vez adquiridas las destrezas necesarias para elaborar esas representaciones de conocimientos, sea cada alumno el que vaya diseñando las suyas. Realizar síntesis verbales o escritas, de textos relacionados con el tema, explicación de relaciones entre conceptos propios de un tema, realización de mapas conceptuales o esquemas, análisis de imágenes, materiales, música, etc. son posibles actividades a utilizar.

6.9. Un instrumento para la valoración global de capacidades

Para valorar globalmente la importancia que adquieren determinadas capacidades asociadas a las competencias básicas presentamos el siguiente instrumento, haciendo la observación de que debe ser el profesorado quien fije las capacidades que deben ir asociadas a cada competencia básica:

COMPETENCIAS BÁSICAS	CAPACIDADES ASOCIADAS	Irrelevante	Deseable	Necesaria
Comunicación Lingüística	Precisión en el uso de términos que concatenan las ideas			
	Comprender la expresión de otros			
	Argumentar y hacer explícitas las relaciones			

(*Continuación*)

COMPETENCIAS BÁSICAS	CAPACIDADES ASOCIADAS	Irrelevante	Deseable	Necesaria
Matemática	Lenguaje matemático			
	Analizar causas y consecuencias			
	Uso de las herramientas matemáticas			
	Resolución de problemas			
	Búsqueda, recogida, selección, procesamiento y presentación de la información como esquema, mapa conceptual, gráfica o texto			
	Visión actualizada de la actividad científica			
	Expresar datos e ideas			
Conocimiento e interacción con el mundo físico	Conocimiento de los grandes problemas de la humanidad			
	Relaciones cuantitativas			
	Tendencia hacia un desarrollo sostenible			
	Relaciones de causalidad			
	Relaciones de influencia			
	Habilidad para analizar sistemas complejos			
	Capacidad de generar conocimiento			
	Familiarización con el trabajo científico			
	Relaciones entre hábitos y formas de vida y salud			
Información y competencia digital	Relación y comparación de fuentes de forma crítica			
	Interpretación de lenguajes icónicos, simbólicos y de representación especialmente el cartográfico y de la imagen			
	Utilización adecuada de las TIC			

(*Continuación*)

COMPETENCIAS BÁSICAS	CAPACIDADES ASOCIADAS	Irrelevante	Deseable	Necesaria
Social y ciudadana	Evolución de la sociedad en épocas pasadas			
	Sensibilidad social ante las implicaciones del desarrollo tecnocientífico			
	Participación democrática y activa			
	Toma fundamentada de decisiones			
Cultural y artística	Conocer y valorar las manifestaciones artísticas			
	Dotar de destrezas de observación y comprensión de elementos técnicos imprescindibles			
	Favorecer la apreciación del arte			
	Adquirir habilidades perceptivas y de sensibilización			
Aprender a aprender	Desarrollar la capacidad de emocionarse, valorar, respetar e interesarse por el patrimonio cultural			
	Desarrollo del carácter tentativo y creativo			
	Integración del conocimiento			
	Búsqueda de coherencia global			
	Motivación			
	Espíritu crítico			
	Transferencia del pensamiento hipotético			
Autonomía e iniciativa personal	Iniciativas de planificación, ejecución, toma de decisiones			
	Idear, analizar, planificar, actuar, revisar, comparar y extraer conclusiones			

IV. Resumen

Para la adquisición de las competencias básicas es necesario ir poniendo en práctica las capacidades que se van desarrollando a lo largo del proceso de aprendizaje del alumnado, y que están contenidas en los objetivos de las etapas educativas obligatorias (Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria), partiendo de los contenidos de cada área o materia de las mismas.

El desarrollo de dichas capacidades está en función del grado de dominio y puesta en práctica de una serie de elementos, que pueden considerarse como los integrantes de una capacidad: *habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje.* La consecución de las competencias básicas constituye un proceso, y se logra poniendo en práctica dichos elementos junto a los *contenidos* correspondientes. En esta tarea, las actividades que realiza el profesorado en el aula juegan un papel esencial, en la medida en que permiten la conexión entre los contenidos a aprender, y las habilidades y estrategias a utilizar.

Es necesario tener fijados previamente todos los elementos necesarios para realizar la programación por competencias básicas, teniendo en cuenta que dichas competencias, tal y como explicita la normativa, no están vinculadas a áreas o materias concretas.

Es necesario tener en cuenta, que para Educación Primaria lo más aconsejable es que las programaciones se realicen por ciclos (tres ciclos en toda la etapa de dos cursos de duración cada uno), por lo que los contenidos seleccionados deberán planificarse adecuadamente a lo largo de los dos cursos que dura cada ciclo. En Educación Secundaria Obligatoria, las programaciones deberían realizarse por cursos.

V. Actividades para la reflexión

1) Proponer algún método nuevo para seleccionar capacidades.
2) Identificar habilidades diferentes a las propuestas en esta unidad didáctica.
3) Fijar actitudes y valores diferentes a los propuestos en esta unidad didáctica.
4) Seleccionar estrategias de aprendizaje diferentes a las propuestas en esta unidad didáctica.
5) Construir descriptores, con todos los elementos anteriores, partiendo de los contenidos de una determinada materia.

GLOSARIO

Atención a la diversidad:

- Principio educativo que propugna una enseñanza invidualizada a todos y cada uno de los alumnos, de acuerdo con sus capacidades e intereses.

Competencia:

- Capacidad jurídica o profesional para llevar a cabo determinadas actividades. Disputa o contienda entre varios individuos que pretenden la misma cosa. Esta acepción se identifica con las de rivalidad, competición y competitividad. (…) Término que hace referencia a la formación o preparación del profesorado para intervenir de un modo eficaz en el proceso educativo. (Diccionario de Ciencias de la Educación. Santillana. 1994.)

- Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes cuya aplicación en el trabajo se traduce en un desempeño superior, que contribuye al logro de los objetivos claves del negocio. Muñoz, M. D. (1997: 22).

- Capacidad de satisfacer demandas o llevar a cabo tareas con éxito, constituida de dimensiones cognitivas y no cognitivas. (OCDE, 2002): *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

- Unidad más o menos amplia de pensamiento, acción y participación asociada a un contexto laboral que requiere la movilización intencional de conocimientos, destrezas y actitudes que se fueron adquiriendo conforme al propio modo de ser y a través de la experiencia, la formación y la autorreflexión, permitiendo lograr procesos y resultados de un adecuado nivel de calidad en un puesto de trabajo, resolver problemas nuevos que puedan presentarse, situándose siempre en un compromiso con el código ético de la profesión. Ocampo (2003).

- Capacidad para articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad, de manera eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo. Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño real demostrando en determinado contexto de trabajo, y que no resulta sólo de la instrucción, sino de la experiencia en situaciones concretas de ejercicio ocupacional (Oficina Internacional del Trabajo- OIT-2003).

- Capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Perrenoud (2004).

- Conjunto de atributos que una persona posee y le permiten desarrollar acción efectiva en determinado ámbito. ("http://es.wikipedia.org/wiki/Competencia. 2007)

- Modo determinado de formular los objetivos de aprendizaje encaminado a la acción o ejecución exitosa. Implica el dominio de conocimientos, habilidades, destrezas y el desarrollo de actitudes favorables al trabajo y a una adecuada interacción con el entorno (Cabrerizo, Rubio y Castillo).

Competencia Básica:

- Conjunto complejo de conceptos, habilidades, estrategias de aprendizaje, actitudes y valores que un alumno debe haber adquirido a lo largo de su formación básica y que se consideran imprescindibles para cualquier persona que pretenda desarrollarse en la socidad actual. Son relativas a ocho áreas diferentes: comunicación, matemática, conocimiento e interacción con el mundo, tratamiento de la información, social y ciudadana, cultural y artística, para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal (Cabrerizo, Rubio y Castillo).

Competencias clave:

- Son aquellas en las que se sustentan la realización personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo. (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 10 de noviembre de 2005.)

- Son el conjunto de competencias o rasgos que identifican una realización excelente en un puesto determinado o para el desarrollo de una actividad compleja concreta (Cabrerizo, Rubio y Castillo).

Competencia General:

- Describe de forma abreviada el cometido y funciones del profesional en el ámbito de la Formación Profesional específica (Cabrerizo, Rubio y Castillo).

Competencia Profesional:

- Disposición de los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes necesarios para desempeñarse eficazmente en situaciones específicas de trabajo, que puede resolver en forma autónoma y flexible, los problemas que se le presenten en el ejercicio de sus funciones, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización de su trabajo. Agudelo (2002).

- Combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en acción para un desempeño adecuado en un contexto dado. Saber actuar movilizando todos los recursos (Irigoin y Vargas, 2002).

- Conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, valores, normas, etc.) que se integran sobre la base de una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de personalidad, aptitudes, etc.) tomando como referencia las experiencias personales y profesionales, y manifestándose mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo. Navío (2002).

- Hace referencia al conjunto de elementos que permiten que un trabajador tenga un desempeño excelente en el entorno profesional. Indica un rendimiento elevado en todos los indicadores relativos a productividad y a clima laboral (Cabrerizo, Rubio y Castillo).

- Describe el conjunto de conocimientos y capacidades propias del ejercicio profesional conforme a las exigencias de la producción en el desempeño de su empleo en el ámbito de la Formación Profesional específica.

Comprensividad:

- Sistema educativo común para todos los alumnos de una determinada zona, que reúne diversos programas, tanto generales como profesionales en un conjunto unificado (Husen, 1988).

- Sistema educativo que prepara a los alumnos para la vida más que para la Universidad, centrándose en aprendizajes funcionales con el fin de dar una dimensión práctica y operativa a los aprendizajes (Román y otros, 1990).

- Modelo educativo extendido en el cual se incide en aprendizaje de elementos básicos prácticos, funcionales y con reducida carga conceptual con el fin de facilitar el uso del razonamiento en los procesos de aprendizaje (Cabrerizo, Rubio y Castillo).

Cualificación Profesional:

- El conjunto de competencias profesionales para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otra formación, así como a través de la experiencia laboral (Cabrerizo, Rubio y Castillo).

- El conjunto de competencias profesionales acreditadas (Cabrerizo, Rubio y Castillo).

Currículo:

- Conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley. (LOE, Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, Art. 6.)

Destreza:

- Habilidad específica, cuyo componente principal es cognitivo (Román, M., 2005.)

- Elemento constitutivo de una capacidad (Román, M., 2005.)

- En sentido general, habilidad arte o primor con que se hace una cosa. (…) Capacidad de ejecución de una actividad. La d. se entiende, generalmente vinculada a una actividad específica, por lo que supone el dominio de formas peculiares de llevar a cabo la tarea. Así puede hablarse de destreza perceptiva, motriz, manual, intelectual, social, etc. (Diccionario de Ciencias de la Educación. Santillana. 1994.)

- Habilidad adquirida y desarrollada para ejecutar un determinado procedimiento manipulativo (Cabrerizo, Rubio y Castillo).

Destrezas Básicas:

- Las destrezas básicas del currículo escolar se refieren a los conocimientos y hábitos precisos para que el estudiante obtenga el éxito necesario a lo largo de su vida académica y sea capaz de hacer frente a las situaciones que se plantean en la vida corriente. Tales destrezas han de adquirirse, por tanto, en las primeras etapas de la escolaridad. (…) Tradicionalmente, han venido considerándose como destrezas básicas la lectura, la escritura y el cálculo aritmético. (…) (Diccionario de Ciencias de la Educación. Santillana. 1994.)

- Conjunto de procedimientos manipulativos imprescindibles para alcanzar las ocho competencias básicas designadas en la LOE (Cabrerizo, Rubio y Castillo).

Educación comprensiva:

- La que adopta la comprensividad como característica definitoria.

- El proceso de instrucción tiende de manera particular hacia la conformación de la estructura cognitiva del alumno. La expresión comprensiva puede utilizarse para referir una determinada modalidad de adquisición del conocimiento por el sujeto: adquisición no memorística-receptiva, sino resultado de una asimilación activa que integre significativamente los datos en la estructura cognitiva del alumno. (Diccionario de Ciencias de la Educación. Santillana. 1994.)

Enfoque Constructivista:

- Escuela psicológica que, referida a la educación, propone que el alumno vaya reestructurando constantemente sus conocimientos y destrezas para construir su propio conocimiento.

Ficha de seguimiento:

- Tiene la finalidad de ayudar a los profesores que las cumplimentan para formalizar las observaciones del proceso de aprendizaje de sus alumnos. Son de uso fundamentalmente personal, por lo que cada profesor puede y debe confeccionar el modelo de hoja de seguimiento que le sea más útil. Escamilla, A. y Llanos, E. (1995): 48.

- Sistema de recogida de información sobre el proceso de aprendizaje del alumno que tiende a recopilar información sobre la adquisición de diversas competencias incluidas las relativas a actitudes y valores (Cabrerizo, Rubio y Castillo).

Fines:

- Logros amplios a largo plazo que definen un modelo y estilo de persona, y apuntan a una sociedad más formada. Es una meta fijada que orienta y da sentido. Son directrices generales que clasifican la actividad educativa. Diccionario de las Ciencias de la Educación (1994): 378.

- Los fines son logros amplios a largo plazo que definen un modelo y estilo de persona; y apuntan a una sociedad más formada. Son una meta lejana que da sentido y orienta permanentemente la acción en el proceso educativo. Medina, A. y Sevillano, M. L. (1991): 378-383.

- A los fines en educación se les suele denominar objetivos. Es muy importante que los fines de la educación sean constantemente matizados y adaptados de acuerdo a las cambiantes necesidades individuales y sociales. Filosofía de la Educación Hoy. Ferrater (1997): 104.

- Los fines en la educación tienen un objeto más trascendente que los objetivos, elevan la función educativa a una responsabilidad en la formación de futuras generaciones (Cabrerizo, Rubio y Castillo).

Formación:

- Es un proceso de desarrollo que sigue el sujeto humano hasta alcanzar un estado de plenitud personal. Medina, A. y Sevillano, M. L. (1991): 342.

- Acción o efecto de formar o formarse; dar forma a una cosa; criar, educar, adiestrar; adquirir una persona más o menos desarrollo; aptitud o habilidad en lo físico o en lo mental. Filosofía de la Educación Hoy. Ferrater (1997): 75.

- Independientemente de las acepciones comunes y los usos, la formación es un proceso sistematizado de aprendizaje que incluye aspectos teórico prácticos de una disciplina concreta (Cabrerizo, Castillo y Rubio).

Habilidad:

- Disposición para responder a una determinada situación con destreza suficiente. Ducci (1997).

- Elemento constitutivo de una destreza. Paso o componente mental (Román, M., 2005).

- Procedimiento manipulativo en proceso de ser adquirido y consolidado (Cabrerizo, Rubio y Castillo).

Habilidad de Aprendizaje:

- Un supuesto rasgo de personalidad al que pueden atribuirse las diferecias individuales en los resultados de aprendizaje en diferentes cometidos (Arnold, W., Eysenck, H. J. y Meili, R (1979): 89.

- Descriptor general que describe la viabilidad de logro en la aplicación y uso de diferentes estrategias de aprendizaje (Cabrerizo, Rubio y Castillo).

Habilidades Básicas:

- Conocimientos, cuya adquisición es imprescindible para lograr otros a partir de ellos. Brueckner, L. J. y Bond, G. L. (1992): 113.

- Conocimiento estructurado con claridad que es necesario para el aprendizaje posterior y que puede enseñarse paso por paso. Woolkfolk, A. E. (1994): 464.

- Aquellas que debe poseer el alumno como requisito indispensable e imprescindible para poder desarrollar un aprendizaje escolar con normalidad. Revista Española de Pedagogía: 176.

- No son contenidos curriculares en sentido culturalista, sino capacidades básicas que en definitiva definen al currículo. No pueden considerarse independientes, sino dimensiones de la realidad global, única, holística, que es la persona. Son tres: cognición, lenguaje y socialización. Medina, A., Cardona, J., Castillo, S. y Domínguez, C. (1998): 460.

- Procedimientos imprescindibles para poder avanzar en el sistema educativa. Habitualmente son las habilidades instrumentales básicas: lectura, escritura y cálculo aritmético (Cabrerizo Rubio y Castillo).

Habilidades para la vida:

- Destrezas y procedimientos consolidados que permiten a la persona desenvolverse con facilidad en diferentes contextos y extraer lo más posible de sus recursos personales cognitivos, actitudinales, motivacionales y procedimentales (Cabrerizo, Castillo y Rubio).

Informe Psicopedagógico:

- Emisión de un juicio sobre el alumno como resultado del proceso de exploración continuada del mismo y de la interpretación de los datos obtenidos. Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (1985): 1153.

- Es un documento escrito dirigido normalmente a quien nos ha derivado al escolar, que resume el proceso de diagnóstico-intervención sobre dicho alumno. Suárez, A. (1995): 103.

- Documento técnico que recoge información relativa a los procesos de aprendizaje del alumno, características personales o familiares y demás elementos que afecten o puedan afectar a su situación escolar (Cabrerizo, Rubio y Castillo).

Interacción:

- Puede ser considerada como:
  1) Influencia mutua o recíproca entre dos características, personas o sistemas.
  2) Influencia recíproca de individuos o grupos a través de los medios de comunicación. (Arnold, W., Eysenck, H. J. y Meili, R. (1979): 235.
- Acción recíproca que mantienen al menos dos personas, con el propósito de influirse positivamente. Diccionario de las Ciencias de la Educación (1994): 799.
- Relación simultánea de dos o más variables sobre otra u otras, dando lugar a unos efectos peculiares fruto de tal independencia. Pérez R. y Martínez, L. (1992): 249.
- Relación entre dos elementos que conlleva que se realicen cambios entre uno y otro elemento como consecuencia de tal relación (Cabrerizo, Castillo y Rubio).

Life Skills:

- Saberes, habilidades, aptitudes, valores, actitudes, comportamientos para enfrentarse exitosamente a contextos y a problemas de la vida cotidiana privada, social y profesional, así como a situaciones excepcionales. (UNESCO, 1998.)

Metacognición:

- Hace referencia al conocimiento que el sujeto es capaz de tener sobre sus propios procesos cognitivos y el efecto o influencia que dicho conocimiento ejerce sobre la actuación de dichos procesos. Genovard, C. y Gotzens, C. (1990): 137.

- Se refiere a la toma de conciencia y regulación de los propios procesos cognitivos del aprendizaje y de la resolución de problemas. Suárez, A. (1995): 51.

- Conciencia de los procesos y control de los procesos de aprendizaje para mejorar la adquisición, consolidación, integración de nuevos aprendizajes (Cabrerizo, Rubio y Castillo).

Método:

- Son términos a utilizar por el evaluador y suponen el dominio de complejas áreas de epistemología, ciencias informativas, proyectos de investigación, valoraciones, etc. Popham, J. W. (1980): 204.

- Es el camino, los procedimientos, la marcha o manera de andar por él, en el viaje del aprendizaje. Medina, A. y Sevillano, M. L. (1991): 75.

- Significa literalmente «camino que se recorre». Por consiguiente, actuar con método se opone a todo hacer casual y desordenado. Actuar con método es lo mismo que ordenar los acontecimientos para alcanzar un objetivo. El método es uno de los elementos necesarios de la estructura del trabajo educativo. Casanova, M. A. (1995): 15.

- Conjunto más o menos estructurado y coherente de principios, llamados a orientar el conjunto de actuaciones relativas al proceso en el que aquel se inscribe. De Ketele, J. M. y Roegiers, X. (1995): 151.

- Es el camino, procedimiento o conjunto de reglas para conseguir algo, ya se trate de producción o del contenido. Filosofía de la Educación Hoy. Ferrater (1997): 244.

- Procedimiento sistemático o susceptible de sistematizarse en el que se indican unos objetivos o metas y procedimientos (Cabrerizo, Rubio y Castillo).

Niveles de Cualificación Profesional:

- Son los que se establecen atendiendo a la competencia profesional requerida por las actividades productivas con arreglo a los conocimientos, iniciativa, autonomía, responsabilidad y complejidad en las actividades a desarrollar (Cabrerizo, Rubio y Castillo).

- Proceso de mejora de la formación profesional que lleva a cabo una persona (Cabrerizo, Rubio y Castillo).

Procedimientos:

- Acción de proceder. Método, acto o trámites para ejecutar algunas cosas. Conducta, modo de obrar. En Derecho hace referencia a la actuación por trámites judiciales o administrativos. Enciclopedia Universal (1990): 1477.

- Es el modo específico de carácter generalizado, de operativizar los pasos necesarios para llegar a la valoración de aquello que es objeto de evaluación. Cardona, J. (1994): 382.

- Capacidades consistentes en modos y variedades de un «saber hacer», teórico o práctico. Evaluar procedimientos supone comprobar si el alumno sabe lo que hay que hacer y si lo sabe hacer en una situación concreta. Ramo, Z. y Gutiérrez, R. (1995): 73.

- Designan conjuntos de acciones, de formas de actuar y de llegar a resolver tareas. Se trata de conocimientos referidos al saber hacer cosas. Escamilla, A. y Llanos, E. (1995): 88.

- Consiste en un conjunto de actividades y secuencias organizadas para conseguir alguna meta; y representar cierto grado de variabilidad en la ejecución. Medina, A. Cardona, J. Castillo, S. y Domínguez, C. (1998): 417.

- Ordenación de tareas manipulativas (Cabrerizo, Rubio y Castillo).

Razonamiento:

- También llamado inteligencia abstracta. Es la aptitud para resolver problemas lógicos. Capacidad de pensar, de abstraerse y generalizar, deducir e inducir, prever y planear. Consiste en descubrir relaciones entre ideas, números u objetos, relaciones que pueden ser de asociación, discriminación, dependencia o causalidad. Buisan, C. y Marín, M. A. (1984): 116.

- Capacidad para establecer asociaciones complejas entre conceptos abstractos vinculados o no a objetos materiales (Cabrerizo, Rubio y Castillo).

Unidad de Competencia:

- El agregado mínimo de competencias profesionales susceptible de reconocimiento y acreditación parcial. Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

- Elemento más sencillo de adquisición y aprendizaje procedimental en el proceso de formación profesional de un alumno (Cabrerizo, Rubio y Castillo).

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

ACCO, J. L. y FERNANDEZ, A. (2004): *Manual de evaluación e intervención psicológica en necesidades educativas especiales*. Madrid. McGraw-Hill.

AGUDELO, S. (2002): *Alianzas entre formación y competencia. Reminiscencias de una vida profesional.* Montevideo. Cinterfor/OIT.

AGUERRONDO, I. (1995): Innovaciones y calidad de la educación, en *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas,* 19, págs. 17-44.

ALANÍS, A. (2000): Estrategias docentes y estrategias de aprendizaje. En *Panorama Universitario*, 55. Septiembre, (3-6). México.

ALBERICI, J. J. (1991): *Educar en la diversidad*. Madrid. Bruño.

— (1997): *Las agrupaciones flexibles*. Barcelona. Edebé.

ALDEA, M. B. *(2005): EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS ESCOLARES. MADRID. MEC.*

ALONSO TAPIA, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar.* Madrid. Santillana/Aula XXI.

— (2002): *Diagnóstico en Educación.* Barcelona. UOC.

— (2004): *Evaluación psicológica: coordenadas, procesos y garantías*. Madrid. Ediciones UAM.

ÁLVAREZ, L. y SOLER, E. (1998): *Un proyecto de centro para atender a la diversidad.* Madrid. SM.

ÁLVAREZ, M. y VILLA, A. (2003): *Ámbitos y criterios de la calidad pedagógica*. Bilbao. Mensajero.

ALVIRA, F. (1982): La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales. En *Estudios de Psicología*, 11, págs 34-36

ANDRÉS. T. de (2005-coord.): *Necesidades educativas específicas y atención a la diversidad*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.

ANTÚNEZ, S. (1994): La autonomía de los centros escolares. Factor de calidad educativa y requisito para la innovación, en *Revista de Educación,* nº 304, págs. 81-111.

— (1998): *El proyecto educativo de centro.* Barcelona. Graó.

— (2000): *La acción directiva en las instituciones escolares: análisis y propuestas*. Barcelona. Horsori.

— (2001): *Del proyecto educativo a la programación de aula: el qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica.* Barcelona. Graó.

— (2004): *Imagen y personalización de los centros educativos*. Madrid. MEC.

APPLE, W. M. (2002): *Educar «como Dios manda».* Barcelona. Paidós.

ARBIZU, F. (2001): *Educación, competencias laborales y certificación profesional. 1 y 2. La formación por competencias: instrumento para incrementar la empleabilidad.* [Vídeo]. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana.

ARCO, J. L. y FERNÁNDEZ, A. (2004-coord.): *Manual de evaluación e intervención psicológica en necesidades educativas especiales.* Madrid. McGraw-Hill, Interamericana de España.

ARNÁIZ, P. (2003): *Educación inclusiva, una escuela para todos*. Archidona. Málaga. Aljibe.

ARNOLD, W., EYSENCK, H. J. y MEILI, R. (1979): *Diccionario de Psicología*. Madrid: Rioduero.

ARROYO, A. y otros (1994): *El Departamento de Orientación. Atención a la diversidad.* Madrid. Narcea.

AUSUBEL, D. P. (2002): *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona. Paidós

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1997): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* México. Trillas.

AVILÉS, D. y otros (1999): *Unidades didácticas interdisciplinares*. Madrid. La Muralla.

AZNAR, P. y otros (2003): Taller *¿cómo se aprende? Una invitación a examinar y cuestionar nuestras representaciones sobre el aprendizaje.* Valencia. Universidad de Valencia.

BADIÁ, A., GARGANTÉ, T. y MONEREO, C. (2004-coord.): *La práctica psicopedagógica en educación formal.* Barcelona. UOC.

BARNES, D. (1992): *De la comunicación al currículo*. Madrid. Visor.

BARREIRA, A. (2003): *Análisis de las competencias profesionales de los orientadores escolares.* Universidad de Santiago de Compostela. Servicio de Publicaciones e intercambio científico. Tesis en CD-ROM.

BARREIRA, A. y OCAMPO, C. (2004): A orientación en educación secundaria: competencias conceptuais e metodo, óxicas dos xefes de departamento. *Revista Galega do Ensino*, 44, págs. 157-176.

BARREIRA, A., SOBRADO, L. y OCAMPO, C. (2005): Competencias actitudinales de los orientadores escolares de educación secundaria, en *Innovación educativa y formación del profesorado,* 10, págs. 125-143.

BARREIRO, H. (2005): *La institución escolar: una creación del estado moderno*. Barcelona. Octaedro.

BARROSO, V. (1991): *Respuesta educativa ante la diversidad*. Salamanca. Amaru.

BASSEDAS, E. y otros (2003): *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico.* Barcelona. Piadós.

BEANE, J. A. (2005): *La integración del currículum*. Madrid. Morata-MEC.

BEARE, H. (coord.) (1992): *Cómo conseguir centros de calidad*. Madrid. La Muralla.

BEARNE, E. (coord.) (1998): *La atención a la diversidad en la escuela primaria*. Madrid. La Muralla.

BELTRÁN, F. y SAN MARTÍN, A. (2000): *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid. Morata.

BELTRÁN, J. A. (1993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid. Síntesis.

BELTRÁN, J. A., PÉREZ, L. F. y ORTEGA, M. I. (2006): *CEA. Cuestionario de estrategias de aprendizaje*. Madrid. TEA.

BENEDITO, V. (1995): *Temas didácticos: enseñanza individualizada y evaluación educativa.* Barcelona. Círculo Editor Universo.

BENZIGER, K. y HOLMES, S. (2006)*: El cerebro humano.* New York. Harper Collins Publishers.

— (2007): *Maximizando la efectividad del potencial humano.* College Station, Texas University Press.

BERNAL, A. (2005): *El realismo pedagógico*. Madrid. Síntesis.

BISQUERRA, R. (2000): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica.* Barcelona. Praxis.

— (2002): *La práctica de la orientación y la tutoría.* Madrid. Praxis.

— (2005): Marco conceptual de la orientación psicopedagógica, en *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6.

BLASCO, P. (2006): *Estrategias psicopedagógicas para la atención a la diversidad en Educación Secundaria.* Valencia. Nau Llibres.

BOLÍVAR, A. (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid. La Muralla.

BRASLAVSKY, C. (2004): *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI.* Madrid. Fundación Santillana.

BRAVO, L. (1988): *Teoría y práctica curricular*. Caracas. Carhel.

BRIGHOUSE, T. y WOODS, D. (2001): *Cómo mejorar los centros docentes*. Madrid. La Muralla.

BRUECKNER, L. J. y BOND, G. L. (1992): *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Madrid: Rialp.

BUISAN, C. y MARÍN, M. A. (1984): *Bases Teóricas y Prácticas para el Diagnóstico Pedagógico*. Barcelona: PPU.

CABRERIZO, J. (1998a): *Informe individualizado y Consejo Orientador en la ESO*. Madrid. Escuela Española.

— (1998b): *La atención a la diversidad y el Consejo orientador en la Reforma*. Universidad de Alcalá.

— (1998c): *La formulación del Consejo Orientador en la ESO como síntesis personalizada del proceso de atención a la diversidad.* Universidad de Alcalá.

— (1999): *Orientación educativa.* Universidad de Alcalá.

CABRERIZO, J. y RUBIO, M. J. (2007): *Atención a la diversidad. Teoría y práctica*. Madrid. Pearson.

CANO, E. (2005): *Cómo mejorar las competencias docentes*. Barcelona. Graó.

CANTON, I. (1991): Innovación educativa en el marco de la Reforma, en *Revista de Educación* nº 147, págs. 357-377.

CARBONELL, F. (2005): *Educar en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela.* Madrid. Los libros de la Catarata-MEC.

CARDONA, J. (1994): *Metodología innovadora de evaluación de Centros educativos*. Madrid: Sanz y Torres.

CARR, D. (2005): *El Sentido de la educación: una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza.* Barcelona. Graó.

CASAL, J. y otros (2003): *Sociología de la Educación*. Madrid. Pearson Educación.

CASANOVA, M. A. (1990): *Educación especial: hacia la integración*. Madrid. Escuela Española.

— (1995): *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.

— (2005): Las competencias y su evaluación educativa, en *Desencuentros*, nº 11. Morelia (Michoacán, México), enero-julio 2005; págs. 5-16.

— (2006): *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid. La Muralla.

CASANOVA, Mª A. y VERA, J. M. (coords.) (1995): *Manual de legislación educativa. Estatal y autonómica.* Barcelona. Praxis.

CASTILLO, S. (2004): *La práctica evaluadora del profesorado español. Primaria y Secundaria.* Granada. Grupo Editorial Universitario.

CASTILLO, S. y CABRERIZO, J. (2000): *La evaluación educativa hoy. Formación y Práctica*. V. II Práctica. UNED. Madrid.

— (2003): *Prácticas de evaluación educativa. Materiales e Instrumentos*. Madrid. Pearson.

CASTILLO, S. y POLANCO, L. (2003): *Acción tutorial en los centros educativos, formación y práctica.* Madrid. UNED.

COLL, C. y ONRUBIA, J. (2004): *La observación y el análisis de los procesos instruccionales desde una perspectiva constructivista.* Barcelona. UOC.

CONGRESO INFAD (12º. 2005). *Necesidades educativas específicas: ¿hay respuestas?*. Santander. Psicoex.

CONTRERAS, J. (1991): *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid. Akal.

— (1997): *La autonomía del profesorado*. Madrid. Morata.

CORONEL, J. M. y GONZÁLEZ, S. (2005): *El trabajo psicopedagógico en los centros de enseñanza secundaria: enfoque organizativo y casos prácticos.* Archidona-Málaga. Aljibe.

CORONEL, J. M. y LÓPEZ, J. (1992): La implicación de los directores escolares en los procesos de cambio, *I Congreso Internacional sobre la Dirección de Centros Docentes.* Bilbao. ICE-Universidad de Deusto, págs. 337-346.

CROLL, P. (1997): *La observación sistemática en el aula*. Madrid. La Muralla.

D'HINAUT (1985): *Objetivos didácticos y programación*. Barcelona. Oikos-Tau.

— (1988): *Los sistema educativos. Análisis y regulaciones.* Madrid. Narcea.

DE KETELE, J. M. (1984): *Observar para educar: observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid. Visor.

DE KETELE, J. M. y ROEGIERS, X. (1995): *Metodología para la recogida de la Información*. Madrid: La Muralla.

DE LA HERRÁN, A. y GONZÁLEZ, I. (2002): *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado.* Madrid. Universitas.

DE LARA, E. (2007): *Métodos de investigación en educación Social*. Madrid. UNED.

DELGADO, F. (2006): *Hacia la escuela laica: Apuntes para una reflexión de la Comunidad Educativa*. Madrid. Laberinto.

DEWEY, J. (2004): *Democracia y educación*. Madrid. Morata.

DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (1988): Madrid: Rioduero.

DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (1994). Madrid. Santillana

DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO DE EDUCACIÓN ESPECIAL (1985): Madrid: Santillana.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2003): *Las competencias clave*. Bruselas. Comisión Europea/Eurydice www. eurydice.org

DOLZ, D. y MOLTÓ, P.(1993): *Vías y medidas de atención a la diversidad en la ESO,* en Aula, nº 12, marzo.

DOLZ, D. y otros (1993): *La atención a la diversidad en la educación secundaria.* Barcelona. ICE-Horsori.

DOMINGO, J. (2003): Aprendizaje cooperativo: retos, realidades y potencialidades. Contexto Educativo. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 25.

DUCCI. A., (1997): El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional, en *Formación basada en competencia laboral*. Montevideo. Cinterfor / OIT.

DURÁN, D. (2004): *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona. Graó.

ECHEVERRÍA, B. (2002): Gestión de la competencia de acción profesional, en *Revista de Investigación Educativ*a, 20 (1); págs. 7-43.

EISNER, E. W. (1984): *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona. Martínez Roca.

— (1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona. Paidós,

ENCICLOPEDIA UNIVERSAL (1990).

ENCUENTRO NACIONAL DE ORIENTADORES (2005): *Conclusiones*. Mérida.

ENKVIST, I. (2006): *Repensar la educación*. Ediciones Internacionales Universitarias.

EQUIPOS DE PROMOCIÓN Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA (EPOE) (1988): *El Departamento de Orientación en los Centros Educativos.* Málaga. Consejería de Educación y Ciencia.

ESCAMILLA, A. (2006): *La LOE, perspectiva pedagógica e histórica: glosario de términos esenciales.* Barcelona. Graó.

ESCAMILLA, A. y LLANOS, E. (1995): *La evaluación del aprendizaje y la enseñanza en el aula*. Edelvives. Zaragoza.

FERNANDES, E. (1992): *Psicopedagogía de la adolescencia*. Madrid. Narcea.

FERRANDIS, A.(1988). *La escuela comprensiva: Situación actual y problemática*. Madrid. CIDE.

FERRATER, J. (1997, reed.): *Diccionario de filosofía de bolsillo*. Madrid. Alianza.

FERRERES, V. y MOLINA, E. (1995): *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa.* Barcelona. PPU.

FLECHA, R. (1991): Reforma, diversidad y desigualdad, en *Cuadernos de Pedagogía*, 198. Diciembre.

FLECHA, R. y otros (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona. Roure.

FUENTES, C. (1997): *Por un progreso incluyente.* México. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.

FURTH, H. G. (1978): *Las ideas de Piaget. Su aplicación en el aula*. Buenos Aires. Kapelusz.

GAIRIN, J. (2003-coord.): *Propuestas para la formación en las organizaciones*. Recurso electrónico. Barcelona. UAB.

GARCÍA GARRIDO, J. L. (2005): *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Madrid. Ediciones Académicas.

GARCÍA SÁNCHEZ, L. (1990): *Manual de educación especial*. Madrid. Escuela Española.

GARCÍA VIDAL, J. (1993): *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid. EOS.

GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2003): *Tecnología educativa. Implicaciones educativas del desarrollo tecnológico*. Madrid. La Muralla.

GARDNER, H. (2005): *Las cinco mentes del futuro: un ensayo educativo*. Barcelona. Paidós.

GARRIDO, L. (1988): *Cómo programar en educación especial*. Madrid. Escuela Española.

GENOVARD, C. y GOTZENS, C. (1990): *Psicología de la Instrucción*. Barcelona: PPU.

GIDDENS, A. (1993): *Consecuencias de la modernidad*. Madrid. Alianza.

GIL, J. M. y RIVAS, F. (1990): *La información vocacional en el proceso de asesoramiento de los estudiantes de Secundaria*. Consellería de Cultura, Educació y Ciéncia. Generalitat Valenciana.

GIMENO, J. (2005): *La educación que aún es posible: ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid. Morata.

— (2005): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social.* Madrid. Morata.

GIROUX, H. y otros (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona. Paidós/MEC.

GÓMEZ, M. T. y otros (1995): *Propuestas de intervención en el aula*. Madrid. Narcea.

GONZÁLEZ, D. (1993): *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga. Aljibe.

GONZÁLEZ, E. (1995): *Educar en la diversidad. Estrategias de intervención*. Madrid. CCS.

GONZÁLEZ, F. (1998): El curriculum multicultural ¿una nueva figura del fundamentalismo escolar?, en SANTAMARÍA, E. y GONZÁLEZ, F. (coord.) *Contra el fundamentalismo escolar*. Bilbao. Virus. Págs. 25-36

GOODSON, I. F. (2000): *El cambio en el currículum*. Barcelona. Octaedro.

GRAU RUBIO, C. y AROCAS SANCHÍS, E. (2005): *Educación especial: orientaciones prácticas*. Archidona (Málaga). Aljibe.

HAVELOCK, R. y HUBERMAN, A. M. (1980): *Innovación y problemas en la educación*. París. Unesco.

HENRÍQUEZ, P. M. (2001): *La aplicación didáctica de las tecnologías de la informática y la comunicación*. Tarragona. Universitat Rovira i Virgili

HOUSE, E. R. (1994): *Evaluación, ética y poder*. Madrid. Morata.

HUSEN, T. (1988): *La escuela a debate. Problemas y futuro*. Madrid. Narcea.

I Congreso Internacional de Psicopedagogía (Ámbitos de intervención del psicopedagogo) (2006). Melilla.

IGLESIAS, M. J. (2006): *Diagnóstico escolar: teorías, ámbitos y técnicas*. Madrid. Pearson-Prentice Hall.

INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD y EVALUACIÓN (2002): *Sistema estatal de indicadores de la educación.* Madrid. MECD.

IRIGOIN, M. y VARGAS, F. (2002): *Competencia laboral : manual de conceptos, métodos y aplicaciones al sector salud. Montevideo*. Cinterfor/OIT.

ISUS y otros (2002): *Desarrollo de competencias de Acción Profesional a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación: una visión crítica*. II Congreso Europeo en Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Ciudadanía. Barcelona.

JACKSON, P. W. (2002): *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu.

JORNADAS sobre Tutoría y Orientación, 22-23 noviembre 2001. Universidad de Granada.

JORNADAS sobre Educación y Acceso a la Vida Adulta de Personas con Discapacidad (Barbastro): *Educación y acceso a la vida adulta de personas con discapacidad:* Libro de Actas de las Jornadas sobre Educación y Acceso a la Vida Adulta de Personas con Discapacidad. (2007): Fundación Ramón J. Sender.

KANT, I. (2001): *Crítica de la razón práctica*. Madrid. Ediciones Escolares.

LE BOTERF, G. (1997): *La gestión de las competencias*. Barcelona. Gestión 2000.

— (2003): *Ingeniería de las competencias*. Barcelona. Gestión 2000.

LEÓN, M. J. (1994): *El profesor tutor ante la integración escolar*. Granada. FORCE/Adhara.

— (2000): *Evaluación de programas de garantía social en Andalucía*. Granada. FORCE.

— (2001): *Educación especial para psicopedagogos*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

— (2004): Escuela Inclusiva, en SALVADOR, F., RODRÍGUEZ, J. L. y BOLÍVAR, A. (dtores.): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica,* Vol. I, págs. 638-639. Málaga. Aljibe.

LEVI-LEVOYER, C. (2002): *Gestión de competencias*. Barcelona. Gestión 2000.

LÓPEZ, J. (2005): *La ecología social de la organización. Una perspectiva educativa.* Madrid. La Muralla.

LORENZO, M. (2003): Las comunidades de aprendizaje, en *Temáticos Escuela Española*, 8. Madrid.

LORENZO, R. de (2007): *Discapacidad, sistemas de protección y trabajo social*. Madrid. Alianza.

LOWE, P. (1995): *Apoyo educativo y tutoría en Secundaria*. Madrid. Narcea.

MAHER, C. y ZINS, J. (1995): *Intervención psicopedagógica en los Centros educativos*. Madrid. Narcea.

MARCELO, C. (2001): *La función docente*. Madrid. Síntesis.

— (2005): La formación en tiempos de cambio: el principal problema y la mejora de las soluciones, en *Revista de Empleo*, 9, págs. 49-52.

— (2005): Puentes para la formación de profesores en la utilización de TIC en el aula, en *Comunicación y Pedagogía*, 203, págs. 45-49.

— (2005c): Utilizando casos para un aprendizaje constructivista en e-learning, en MARCELO, C. (2005-coord.): *Prácticas de e-learning*. Barcelona. Octaedro. Págs. 163-175.

MARTÍN, E. y otros (1996): *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona. Horsori.

MARTÍNEZ, S. (1987): *El currículum oculto y el currículum explícito en los libros de texto*. Madrid. Pedagógica.

— (1989): *Estructura curricular y modelos para la innovación.* Madrid. Dorsa.

MARTÍNEZ, P. y ROMERO, S. (2001): Análisis de competencias implicadas en el perfil profesional del psicopedagogo, en *Actas del X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa.* Universidad de La Coruña.

MATEO, J. (2001): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Barcelona. UOC.

MAURI, T. y otros (2004): *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona. Planeta-UOC.

MEC (1970). LGE (Ley General de Educación).

— (1983): Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (BOE nº 29, de 1 de septiembre).

— (1986): Ley 13/1986 de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica de 14 de abril (BOE de 18 de abril).

— (1989): Diseño Curricular Base. Madrid.

— (1989): Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo.

— (1990): (LOGSE): Ley Orgánica de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo.

— (1990): Documento *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*.

— (1991): Real Decreto 986 de 14 de junio, por el que se determina la estructura y funciones de los Equipos de Orientación educativa y psicopedagógica.

— (1992): Los alumnos con necesidades educativas especiales en la ESO Capítulo. 1, 2, 4 y 5.

— (1992): Materiales para la difusión de la Reforma en Primaria y Secundaria.

— (1992): Orden de 9 de diciembre, que regula las funciones de los Equipos de Orientación educativa y psicopedagógica.

— (1992): Orden Ministerial de 27 de abril, que dicta instrucciones para la implantación anticipada del segundo ciclo de la ESO, a la vez que regula la organización y funcionamiento de los Departamentos de Orientación en los Centros de Secundaria.

— (1992): Orientaciones didácticas, en *Materiales para la Reforma* (Educación Secundaria).

— (1992): Real Decreto 916/1992, de 17 de julio (BOE de 27 de agosto), por el que se aprobó el título universitario oficial de Licenciado en Psicopedagogía

— (1992): Orden de 22 de diciembre que estableció los complementos de formación con los que se puede acceder a las enseñanzas de segundo ciclo conducente a la obtención del titulo oficial de *Licenciado en Psicopedagogía*.

— (1993): Circular de 27 de julio de 1993 de la dirección General de Renovación Pedagógica, que dictaba instrucciones sobre el Plan de actividades de los Departamentos de Orientación.

— (1993): Dirección General de Renovación Pedagógica. Circular de 27 de julio.

— (1993): Real Decreto 929 de 18 de julio.

— (1995): Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre (LOPEGCE), de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.

— (1995): Real Decreto 894/1995, de 2 de junio, por el que se modifica y amplía el artículo 3 del Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio, por el que establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

— (1996): Instrucciones (BOMEC del 13 de mayo) sobre el Plan de actividades de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

— (1996): Orden de 14 de febrero, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

— (1996): Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en Educación.

— (1996): Real Decreto 83 de 26 de enero.

— (1998): Real Decreto 778/1998 de 30 de abril, que regula el doctorado.

— (2001): Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU). (BOE nº 307, de 24 de diciembre).

— (2002): Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

— (2003): *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento Marco. Febrero (on-line).

— (2003): Real Decreto 1125/2003 por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

— (2006): (LOE) Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo.

MEDINA, A. (1988): *La enseñanza y la interacción social en el aula*. Madrid. Cincel.

— (1990a): Elementos nucleares del currículum, en *Didáctica Adaptación*. Madrid. UNED. Págs. 367-623.

— (1990b): La implantación de la Enseñanza en la clase, en *Didáctica Adaptación*. Madrid. UNED. Págs. 525-669.

— (1997): *Diseño y Desarrollo Curricular para la formación de personas adultas.* Madrid. UNED.

— (1997) (coord.): *El liderazgo en educación*. Madrid. UNED.

— (1998, coord.): *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes.* Madrid. UNED.

MEDINA, A., CARDONA, J., CASTILLO, S. y DOMÍNGUEZ, C. (1998): *Evaluación de los procesos y los resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: UNED.

MEDINA, A. y SEVILLANO, M. L. (1991): *Didáctica. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED.

MEDINA, A. y MATA, F. S. (2002): *Didáctica General*. Madrid. Pearson Educación.

MEDINA, A. y otros (1998): *Evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje de los estudiantes.* Madrid. UNED.

MEDINA, A. y otros (2003-coord.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas.* Madrid. Universitas.

MEDINA, A. y otros (2003-coord.): *Modelos de evaluación de la calidad en instituciones universitarias*. Madrid. Universitas.

MEDINA, A. y otros (2005): *La formación práctica del educador social, del pedagogo y del psicopedagogo*. Madrid. UNED.

MEDINA, A. y otros (2005-coord.): *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*. Madrid. Pearson Educación.

MIRAS, M. (1991): Diferencias individuales y Enseñanza Adaptativa, en *Cuadernos de Pedagogía,* nº 188.

MONCLÚS, A. (2000-Coord.): *Formación y empleo: Enseñanza y Competencias*. Granada. Comares.

MONEREO, C. (2002): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona UOC.

MORALES, M. (2000): *Convivencia, tolerancia y multilingüismo: educación intercultural en secundaria.* Madrid. Narcea.

MORENO-CERRILLO, Q. y otros (coords.): *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI.* Madrid. UCM-UNED.

MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona. Paidós.

MUÑOZ, M. D. (1997): *Función de comunicación y pertinencia lingüística*. Universidad de Valencia.

NAVÍO, A. (2002): *Las competencias profesionales del formador*. Universidad Autónoma de Barcelona.

NEIRA, D. (1998): *Experiencias didáctico-organizativas*. Santiago. Tórculo.

— (2004): *Innovación y globalización*. Santiago. Tórculo.

OCAMPO (2003): *Competencias orientadoras, formación profesional e proxecto educativo municipal.* Universidad de Santiago.

OCDE: (2002): *Analyse des politiques d'éducation.* Organización de Cooperación y Desarrollo Económico Bruselas.

OCDE: *Definition and Selection of Competencies.* (DeSeCo). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Noviembre de 2002.

ONRUBIA, J. (1993): La atención a la diversidad en la ESO, en *Aula*, nº 12, marzo.

— (2004): *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en Secundaria.* Barcelona. Graó.

ORGANIZACIÓN IINTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT-2003): *Certificación de competencias profesionales. Glosario de términos técnicos.*

ORTEGA, R. (2003): *La violencia escolar: estrategias de prevención*. Barcelona. Graó.

ORTIZ, C. y LOBATO, X. (2003): Escuela inclusiva y cultura escolar. *Bordón*, 55 (1), págs. 27-39.

PANTOJA, A. (2004): *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información: educar y orientar con nuevas tecnologías*. Madrid. EOS.

PARCERISA. A. (1996): *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona. Graó.

PARRILLA, M. A. (1996a): Atención a la diversidad. Una experiencia de apoyo colaborativo profesional. *Escuela en Acción*, IV, págs. 28-34.

— (1996b): *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao. Mensajero.

— (1998): *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao. Mensajero.

— (2002): Acerca del origen y sentido de la escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 327, págs. 11-29.

— (2004a): Currículum (diferenciación del), en SALVADOR, F., RODRÍGUEZ, J. L. y BOLÍVAR, A. (dtores.): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica,* Vol. I, págs. 321-324. Málaga. Aljibe.

— (2004b): Currículum inclusivo, en SALVADOR, F., RODRÍGUEZ, J. L. y BOLÍVAR, A. (dtores.): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica,* Vol. I, págs. 342-345. Málaga. Aljibe.

— (2004c): Barreras a la participación en la comunidad educativa, en VALLE, R. E. y DÍEZ, E. J. (coords.): *Educación y diversidad: Comunidades educativas. II Congreso Internacional y XXI Jornadas de Universidades y Educación Especial.* Universidad de León.

PÉREZ, R. y MARTÍNEZ, L. (1992): *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Cincel.

PÉREZ, R. y otros (coords.): *Educación y diversidad*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo.

PÉREZ-CAMPANERO, M. P. (1994): *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid. Narcea.

PERRENOUD, P. (1996): *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid. Morata.

— (1999): *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile. Dolmen.

— (2004a): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica.* Barcelona. Graó.

— (2004b): *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona. Graó.

— (2006): *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid. Editorial Popular.

PÍO, A. (1991): Los modelos individualizados y personalizados, en MEDINA, A. y SEVILLANO, M. L.: *Didáctica Adaptación*. Madrid. UNED. Págs. 735-770.

— (1987): *Diseño curricular.* Curso de Tecnología Educativa. OIE.

PIZARRO, B. (2003): *Neurociencia y educación*. Madrid. La Muralla.

POPHAM, J. W. (1980): *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.

POZO, J. I. y POSTIGO, Y. (2000): *Los procedimientos como contenidos escolares*. Barcelona. Edebé.

PRIETO, A. (2001): *Tutoría de valores para Secundaria*. Madrid. CCS.

PRIETO, J. M. (1997): Prólogo, en LEVI-LEBOYER: *Gestión de las competencias.* Barcelona. Gestión 2000.

PRIETO, M. D. (1997): *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado.* Málaga. Aljibe.

PUELLES, M. de, y GIMENO, J. (2005): *Educación, igualdad y diversidad cultural*. Madrid. Biblioteca Nueva.

QUINTANA, J. M. (2000): La contribución de la educación al desarrollo social. *Revista Española de Pedagogía*, 216, págs. 213-235.

RAMO, Z. y GUTIÉRREZ, R. (1995): *La evaluación en la Educación Primaria. Teoría y Práctica*. Madrid: Escuela Española.

REAGAN, T. G. y otros (2000): *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona. Gedisa.

REPETTO, E. y otros (2002): *Intervención psicopedagógica para la mejora de la comprensión lectora y del aprendizaje.* Madrid. UNED.

REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA: Madrid.

RÍO, D. del (2007): *Orientación educativa y tutoría.* Madrid. Sanz y Torres.

RODRÍGUEZ, A. (2000): Los maestros y las maestras como factor clave de la calidad de la educación: exigencias formativas. *Revista de las Ciencias de la Educación*, 181, págs. 51-71.

RODRÍGUEZ, J. A. (1992): *Las adaptaciones curriculares*. Madrid. Alhambra.

RODRÍGUEZ, M. M. (1996): *El asesoramiento en educación*. Málaga. Aljibe.

ROMÁN, M. (2005): *Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula* Madrid. EOS.

ROMÁN, M. y DÍEZ, E. (1990): *Currículum y Aprendizaje. Un modelo de Diseño Curricular de Aula en el marco de la Reforma*. Pamplona. Itaka.

ROMÁN, M. y otros (1990): *Educación comprensiva: nuevas perspectivas.* Madrid. Cincel.

ROSALES, C. (1998): *Aproximación a la función docente*. Santiago de Compostela.Tórculo.

— (2004-coord.): *Currículo e innovación educativa*. Xunta de Galicia.

— (2005): *Temas para la reflexión y la investigación didáctica*. Santiago. Tórculo.

RUE, J. M. (2001): *La acción docente en el centro y en el aula*. Madrid. Síntesis.

— (2005): *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa.* Madrid. CIDE.

RUIZ, I. y BEL, R. (1987): *Técnicas de individualización didáctica. Monografías para la Reforma*. Madrid. Cincel.

RUIZ, M. (1998): *Educar en valores: Educación Secundaria Obligatoria, programas de tutoría, área de acción tutorial*. Madrid. Escuela Española.

SAN FABIÁN, J. L.(1991): *Estructura y organización del trabajo en los centros docentes*. Madrid. MEC.

SÁNCHEZ, S. (2002): *Los relatos de convivencia como recurso didáctico: elaboración de materiales curriculares como estrategia para la prevención y modificación de estereotipos negativos en contextos multiculturales.* Málaga. Aljibe.

SANDÍN, M. P. (1998): *Identidad e interculturalidad: materiales para la acción tutorial. Primer ciclo de ESO.* Barcelona. Laertes.

SANZ, F. (2006): *El aprendizaje fuera de la escuela: tradición del pasado y desafío para el futuro.* Madrid. Ediciones Académicas.

SARASOLA, I. (2000): *La competencia de acción como nuevo referente profesional: ajustes terminológicos, conceptuales y funcionalidad del concepto.* Universidad del País Vasco.

SARRAMONA, J. (2004): *Factores e indicadores de calidad en la Educación*. Barcelona. Octaedro.

— (2005): *Las competencias básicas en la Educación obligatoria*. Barcelona. CEAC.

— (2006): *Debate sobre la educación*: *(Dos posiciones enfrentadas).* Barcelona. Paidós.

SCHLEICHER, A. (2005): *La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas*. Madrid. Fundación Santillana.

SCHWARTZ, S. y POLLISHUKE, M. (1995): *Aprendizaje activo*. Madrid. Narcea.

SOBRADO, L. (2004): *Evaluación y orientación de competencias y cualificaciones profesionales*. Barcelona. Estel.

SUÁREZ, A. (1995): *Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención.* Madrid: S. XXI- Santillana.

TEJADA, J. (1995): El papel del profesor en la innovación educativa: Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora, en *Educar*, 19, págs. 19-32.

— (2004): Didáctica Diferencial, en SALVADOR, F. RODRÍGUEZ, J. L. y BOLÍVAR, A. (dtores.): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica,* Vol. I, págs. 416-427. Málaga. Aljibe.

TIRADO, V. (1993): Características de la diversidad en la ESO, en *Aula*, 12, marzo.

TIRADO, V. y FERNÁNDEZ, M.(1994): Decisiones sobre la diversidad, en *Cuadernos de Pedagogía,* nº 223, marzo.

TOLOSANA, C. (1990): La Educación del sentido de la iniciativa, en *Revista de Educación*, Sep-Dic, págs. 185-202.

TORRE, J. C. (1994): *Aprender a pensar y pensar para aprender*. Madrid. Narcea.

TORRE, S. de la (1997): *Innovación Educativa*. Madrid. Dykinson.

TORRES, J. A. (1996c): La atención a la diversidad en el currículum, en PÉREZ, M. y TORRES, J. A. (coords.): *Desarrollo curricular, organizativo y profesional*. Jaén. DIEA.

— (1996d): La estructura organizativa y la atención a la diversidad. *Escuela en Acción*, IV, págs. 37-57.

— (1999): *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga. Aljibe.

— (2000a): El papel de las nuevas tecnologías en el proceso de atención a la diversidad en las aulas: niveles de utilización de la tecnología informática en el asesoramiento externo, en CABERO, J. y otros (coords.): *Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla. Kronos.

— (2000b): Dilemas y necesidades de formación del profesorado en el maro de una escuela comprensiva que atiende a la diversidad, en *Enseñanza*, Vol. 18, págs. 183-199.

TOURAINE, A. (2005): *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona. Paidós.

TUDELA, P. (coord.) y otros (2003): *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa.* Documento a debate. Universidad de Granada.

UNESCO (1998): *Educación superior en el siglo XXI.* París.

UNIÓN EUROPEA (2000): Consejo Europeo de Lisboa.

— (2004): Consejo de 18 de mayo.

VALLE, A. del (2004): *Contextos educativos y acción tutorial*. Madrid. MEC.

VALLEJOS, A. F. (2007): *Métodos y técnicas de investigación social.* Madrid. Editorial Universitaria Ramón Areces.

VALLÉS, A. (1996a): *Guía de actividades de recuperación y apoyo educativo*. Madrid. Escuela Española.

— (1996b): *Cómo actuar con los alumnos con dificultades de aprendizaje*. Madrid. Escuela Española.

VARGAS, F. (2002): *Competencias de la Formación y Competencias en la Gestión del Talento Humano. Convergencias y Desafíos.* CINTERFOR-OIT.

VARIOS (1995): *Volver a pensar la educación.* Vol. I. Madrid. Morata.

VARIOS (2001): *Pedagogía de la diversidad. Creando una cultura de Paz*. Décima Conferencia Mundial trianual (Recurso electrónico). Madrid. UNED.

VEGA, A. (2000): *La Educación ante la discapacidad: hacia una respuesta social de la escuela.* Valencia. Nau Llibres.

— (2003): *Los centros escolares ante la inadaptación social*. Archidona (Málaga). Aljibe.

VILLAR, L. M. (1999): *Construcción y análisis de procesos de enseñanza.* Barcelona. Oikos-Tau.

WANG, M. (1994): *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid. Narcea.

WENGER, E. (2001): *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Madrid. Paidós.

WOLFENSBERGER, W. (1986): El debate sobre la normalización. *Siglo Cero*, 105, págs. 12-28.

WOOLKFOLK, A. E. (1994): *Psicología Educativa.* New York: Prentice-Hall Hispanoamericana.

X Conferencia Mundial trianual (2001): *Pedagogía de la diversidad: creando una cultura de paz*. CD. Madrid. UNED.

XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía (2004): *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. CD. Universidad de Valencia.

ZABALZA, M. A. (1991): *Los Diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores.* Barcelona. PPU.

— (1996): Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa, en PARRILLA, A.: *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao. Mensajero. Págs. 21-80.

— (1998): Condiciones organizativas de la escuela ante la diversidad, en PÉREZ, R. y otros (coords.): *Educación y diversidad*. V. I. Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo.

— (2004): *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional.* Madrid. Narcea.

— (2004): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea.

ZABALZA, M. A. y ALBERTE, J. (1991, coords.): *Educación especial y formación de profesores.* Santiago de Compostela. Tórculo.

ZEICHNER, K. (1993): El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, págs. 44-49.

— (2002): *Constructivisim in teacher education*. London. Falmer Press.

FUENTES DOCUMENTALES

Algunas Revistas estatales sobre Educación

A Distancia. Madrid. UNED.

Acción Educativa. Madrid.

Actualidad docente. Madrid. CECE.

Adaxe. Revista de experiencias educativas. Santiago de Compostela.

Alminar. Consejería de Educación. Córdoba.

Anales de Pedagogía. Universidad de Murcia.

Andecha Pedagógica. Oviedo. Colectivo Pedagógico de Asturias.

ANPE. Asociación Nacional del Profesorado Estatal. Madrid.

Apuntes de Educación. Madrid. Anaya.

Aula abierta. ICE. Universidad de Oviedo.

Aula de innovación educativa. Barcelona. Graó.

Aula Oberta. Palma de Mallorca. Dirección Provincial del MECD.

Bachillerato. Madrid. Asociación de Profesores de Bachillerato.

Boletín de Información Universitaria. Madrid. CCU.

Boletín de la FERE. Madrid. FERE.

Boletín de la FUE. Madrid. FUE.

Boletín de la ILE. Madrid. ILE.

Boletín Redinet. Madrid. MECD-CIDE.

Bordón. Madrid. Sociedad Española de Pedagogía.

Comunidad Educativa. Madrid. ICCE.

Comunidad Escolar. Madrid. MECD.

Cuadernos de Pedagogía. Barcelona. Praxis.

Cuadernos para la Reforma. Madrid. Longman.

Educación para la libertad. Madrid. Tilde.

Educación y Sociedad. Madrid. Akal.

Educar. Barcelona. Universidad Autónoma.

Enseñanza. Universidad de Salamanca.

Entre Estudiantes. Madrid. Ociorama.

Escuela Española. Barcelona. Praxis.

Escuela en Acción. Madrid. Siena.

Escuela Hoy. Madrid. ACE.

Infancia y aprendizaje. Madrid. Aprendizaje.

Innovación educativa. Santiago. Tórculo.

Magisterio Español. Madrid. Siena.

Painorama. Toledo. JCCM.

Perspectivas Pedagógicas. Barcelona. CSIC.

Revista de Ciencias de la Educación. Madrid. ICCE.

Revista de Educación. Madrid. MECD.

Revista de Orientación Educativa y Vocacional. Madrid. AEOEP.

Revista Española de Pedagogía. Madrid. Sociedad Española de Pedagogía.

Vida Escolar. Madrid. MECD.

Algunas revistas internacionales sobre Educación

Academe. Washington. Bulletin of the American Association of University Professors.

Acción y reflexión educativa. Universidad de Panamá.

Action in Teacher Education. Virginia. Association of teachers educators.

American Education. Washington. Department of Health.

Annali della Publica Istruziones. Roma. Ministerio della Publica Istruzione.

Australian Journal of Education. Howthorn Australian Council for Educational Research.

British Education Index. University of Leeds.

Bulletin of Education. University of Kansas.

Cambridge Journal of Education. Oxfordshire.

Curriculum Journal, The. London. Routledge.

Didáctica. Sao Paulo. Universidade Paulista.

Economics of Education Review. Oxford. Pergamon Press.

Educadores. La Plata. Buenos Aires.

Education Permanente. París. Association Education Permanente.

Educational Review. Birmingham. Faculty of Education.

Estudios Pedagógicos. Universidad de Valdivia. Chile.

European Journal of Education. Abingdon. Carfax.

Higher Education Review. Croydon. Tyrell Burgess Associates.

International Journal of Educational Research. Oxford. Pergamon.

Journal of Higher Education. Columbus. Ohio State University.

Nouvelle Revue Pedagogique. París. Fernand Nathan.

Oxford review of Education. Oxforshire. Carfax.

Pedagogiques. Montreal.

Research in Higher Education. Edinburg. Scottish Council.

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México. CEE.

Sciencie Education. New York. John Wiley and Sons.

Theory into Practice. Columbus. Ohio State University.

Algunas revistas virtuales sobre Educación

Allstudies: http://www.allstudies.com

La Aventura Educativa: http://www.aventura-educativa.com

Campus World: http://www.campus.bt.com/CampusWorld

Educar: http://www.educar.org

Edulatina: http://www.edulatina.com

European Schools Project: http://www.esp.educ.uva.nl

Global Schoolhouse: http://www.gsh.org

Networld: http://www.escotet.com

Quaderns Digitals: http://www.ciberaula.es/quaderns/portada7.html

The Online Educator: http://www.ole.net/ole

Diccionarios, Glosarios, Enciclopedias, Tesauros

ALTBACH, Ph. G. (1991): International higher education: an encyclopedia. New York. Garland.

BLISHEN, E. (1998): Blond's encyclopedia of education. London. Blond Educational.

CASTILLO ARREDONDO, S. (2003): Vocabulario de evaluación educativa. Madrid. Prentice Hall.

CONSEJO DE EUROPA (1992): Tesauro Europeo de la Educación. Ámsterdam. Mouton.

DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (1988): Madrid: Santillana.

DICCIONARIO DE DIDÁCTICA Y TECNOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. (1988): Madrid.

DICCIONARIO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR (1986): Madrid. Santillana.

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (1992): Madrid: Espasa Calpe.

DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (1988): Madrid: Rioduero.

DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS PSICOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS. Madrid. Sedmay-Lidis.

DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO DE EDUCACIÓN ESPECIAL (1985): Madrid: Santillana.

DICCIONARIO ENCICLÓPEDICO ILUSTRADO DE LA LENGUA ESPAÑOLA (1988): Barcelona: Ramón Sopena.

DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO LAROUSSE (1990): Barcelona: Planeta.

DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO OCÉANO. Barcelona: Océano.

DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO SALVAT (1988): Barcelona.

DICCIONARIO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN (1996): Madrid: Dyckinson.

DICCIONARIO RIODUERO-PEDAGOGÍA (1980): Madrid: Rioduero.

ERIC (1984): Thesaurus of Eric Descriptors. Phoenix. Oryx.

FERNÁNDEZ, R. (1994): Diccionario Pedagógico. Caracas. Dpto. de Publicaciones.

FOULQUIÉ, P.: Diccionario de Pedagogía. Barcelona. Oikos-Tau.

GÓMEZ DACAL, G. (1988): Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid. Anaya.

GUTIÉRREZ ZULOAGA, I. (1993): Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid. Ridruejo.

MONROE, W. S. (1990): Encyclopedia of international research. New York. MacMillan.

ORDEN HOZ, A. de la (1985): Diccionario de Ciencias de la Educación e investigación educativa. Madrid. Anaya.

RUIZ BERRIO, J. (1995): Diccionario de Ciencias de la Educación: educación comparada. Madrid. Anaya.

UNESCO (1981a): Educational facilities thesaurus. Descriptors list. París. UNESCO.

Algunas Páginas Web de interés educativo

Asociación Mundial de Educadores Infantiles: http://www.waece.com

Base de datos sobre educación: http://www.mec.es/redinet

Centro de Investigación y Documentación Educativa: http://www.mec.es/cide/

Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa: http://www.cnice.mecd.es/

Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia: http://www.mec.es/cidead

Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/portada.htm

Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología http://www.mcyt.es/sepct

Consejo Escolar del Estado: http://www.mec.es/cesces/

Consejo de la Juventud de España: http://www.cje.org/

Consejo Superior de Investigaciones Científicas: http://www.csic.es/

Cooperación educativa con Francia: http://www.cndp.fr

Cooperación educativa con Portugal: http://www.educom.fct.unl.pt

Cooperación educativa con el Reino Unido: http://www.ncet.org.uk

Cooperación educativa con Suecia: http://www.skolverket.se/skolnet

Directorio de enseñanza: http://www.alphacom.es

Educación y Nuevas Tecnologías: http://www.geocities.com /Athens/-Acropolis/2581

Educalia: http://www.educalia.org

Educanet: http://www.educanet.net

Educared: http://www.educared.net

Educaweb: http://www.educaweb.com

Edured: http://www.personales.jet.es

Enlaces de Interés: http://www.madrid.org/orientacion/enlacesdeinteres/

Instituto de Astrofísica de Canarias: http://www.iac.es

Instituto de España: http://www.insde.es/

Instituto Nacional de Calidad y Evaluación: http://www.ince.mec.es/

ISBN: http://www.mcu.es/bases/spa/isbn/ISBN.html

Máseducativa: http://www.maseducativa.com

Maestroteca: http://www.maestroteca.com

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: http://www.mecd.es/

Netdidáctica: http://www.netdidactica.com

Orientación educativa: http://www.teleline.terra.es/personal/

Orientared: http://www.orientared.com

Profes.net: http://www.profes.net/

Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: http://www.pntic.mec.es

Proyecto RedEs: http://www.esc.edu.ar

Red de Enseñanza: http://www.educared.net

Red Española de Investigación: http://www.rediris.es/

Red Iberoamericana de Informática Educativa: http://phoenix.sce.fct.unl.pt/ribie/

RedIRIS Nacional de I+D: http://www.rediris.es

Revista de Educación: http://www.mini.ince.see.mec.es/revedu/revind.htm

Secretaría de Estado de Cultura: http://www.mcu.es/homemcu.html

Secretaría de Estado de Educación, Universidades, Investigación y Desarrollo: http://www.seui.mec.es

Secretaría de Estado de Universidades e Investigación:

http://www.univ.mecd.es/

Sistema de Estudio: http://www.geocities.com/athens/sparta/8634

Sociedad Estatal para la Acción Cultural Exterior: http://www.seacex.com

Sociedad Española de Pedagogía: http://www.uv.es/~soespe/

3ieduca: http://www.3ieduca.com

UNESCO: http://www.education.unesco.org

Vía Educativa: http://www.viaeducativa.com/

Algunas Páginas Web sobre Educación Especial

Centro Cemedete: http://www.astures.com/cemedete

Confederación de sordos de España: http://www.cnse.es

CPREE de Carrechiquilla: http://www.centros6.pntic.mec.es-/cpee.carrechiquilla

Educación Especial: http://www.geocities.com/Athens/Crete/6978

Empleo para personas con discapacidad: http://www.mercadis.com

Gabinete de Educación Especial: http://www.usuarios.intercom.es/-educador

Mensajes de Educación Especial: http://www.insidetheweb.com/-mbs.cqi/mb157108

NEEDirectorio: http://www.paidos.rediris.es/needirectorio

Patología del habla: http://www.geocities.com/collegepark/library/3098

Portal en inglés para personas sordas: http://www.deafworldweb.org

Servicio de información sobre la discapacidad: http://www.sid.usal.es

Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas

Andalucía: http://www3.cec.junta-andalucia.es
Aragón: http://www.aragob.es/

Asturias: http://www.princast.es/

Baleares: http://web2.caib.es

Canarias: http://www.educa.rcanaria.es/

Cantabria: http://www.cultura-cantabria.org/

Castilla-La Mancha: http://www.jccm.es/gobierno/org-educ.htm

Castilla y León: http://www.jcyl.es/

Cataluña: http://www.gencat.es/

Ceuta: http://www.ciceuta.es

Extremadura: http://www.juntaex.es

Galicia: http://www.xunta.es/conselle/cultura

La Rioja: http://www.larioja.org

Madrid: http://www.comadrid.es/cmadrid

Melilla: http://www.camelilla.es

Murcia: http://www.carm.es/educacion/

Navarra: http://www.cfnavarra.es

País Vasco: http://www.euskadi.net/

Valencia: http://www.cult.gva.es.