

PAUTAS PARA LA ELABORACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Septiembre 2013

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDAD, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA**

ISBN: 978-84-8380-310-3

GRUPO DE TRABAJO

- En representación del ICE de la Universidad de Zaragoza:
 - José A. Julián Clemente (adscrito al Programa de Formación del Profesorado)
- En representación de la Dirección General de Política Educativa y Educación Permanente:
 - Inés Arias Antoranz
 - M^a José Barranco Navarro
 - Jesús Gómez Picapeo
 - Martín Pinos Quílez
- En representación de la Inspección de Aragón:
 - Dirección de la Inspección de Aragón:
 - Luis Mallada Bolea
 - Inspección de Huesca:
 - Cristina Boada Apilluelo
 - Ignacio Polo Martínez
 - Inspección de Teruel:
 - M^a Lourdes Alcalá Ibáñez
 - José Luis Castán Esteban
 - Inspección de Zaragoza:
 - José Luis Cajal Franco
 - Ángel Lorente Lorente
 - Alejandro Lozano García

Colaboradores:

- Miguel Figueras Martí
- M^a José Madonar Pardinilla
- M^a del Milagro Plá Domingo
- Álvaro Yagües Cebrián

ÍNDICE

Introducción.....	2
1. Legislación educativa para la realización de los documentos de programación didáctica en los centros de enseñanza.....	10
2. La programación didáctica.....	13
a) Los objetivos de cada una de las áreas del ciclo	14
b) La contribución de cada área al desarrollo de las competencias básicas.....	16
c) La organización y secuenciación de los contenidos de las áreas de aprendizaje en los distintos cursos escolares que conforman el ciclo	26
d) La incorporación de la educación en valores democráticos como contenido de carácter transversal	31
e) Los criterios de evaluación de cada una de las áreas del ciclo.....	39
f) Los contenidos y criterios de evaluación mínimos exigibles para superar el ciclo.....	49
g) Los procedimientos e instrumentos de evaluación del aprendizaje de los alumnos.....	56
h) Criterios de calificación que se vayan a aplicar	73
i) La metodología didáctica que se va a aplicar	82
j) Las estrategias para desarrollar procesos globalizados de enseñanza y aprendizaje	89
k) Los recursos didácticos que se vayan a utilizar, incluidos los materiales curriculares y libros de texto para uso del alumnado	95
l) Las medidas de atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares para los alumnos que las precisen	101
m) Las estrategias de animación a la lectura y el desarrollo de la expresión oral y escrita.....	111
n) Las medidas necesarias para la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.....	122
ñ) Las actividades complementarias y extraescolares programadas por el equipo didáctico de ciclo de acuerdo con el Programa anual de actividades complementarias y extraescolares establecidas por el centro.....	128
o) Los procedimientos para que el equipo didáctico de ciclo valore y revise el proceso y el resultado de las programaciones didácticas.....	131
3. Bibliografía.....	134
4. Enlaces de interés.....	137

INTRODUCCIÓN

1.- Marco normativo y conceptual de referencia:

Los docentes necesitan, como cualquier otro profesional, planificar su actividad. Esta planificación resulta imprescindible para cumplir tanto con lo estipulado por la normativa (estatal y/o autonómica), como por la necesidad de adecuar dicho marco normativo a su contexto docente. Es lo que se viene a denominar planificación didáctica, que incluiría tanto el **proyecto curricular de etapa**, elaborado y revisado por la comisión de coordinación pedagógica, la **programación didáctica**, realizada por los ciclos, y la **programación de aula** realizada por el profesorado para su tarea cotidiana.

Este documento se va a centrar en la programación didáctica. La razón fundamental para esta elección es que las programaciones didácticas son los instrumentos de planificación curricular específicos para cada área, que diseña y adecua el profesorado, dentro del ámbito competencial del ciclo, atendiendo a las características específicas del alumnado que le haya sido encomendado.

Su objetivo fundamental será planificar y ordenar las acciones necesarias para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. En concreto, se trataría de determinar:

1. Qué – Cuándo - Cómo ENSEÑAR
2. Qué – Cuándo - Cómo EVALUAR

La programación didáctica es el instrumento mediante el cual el docente programa a largo, medio y corto plazo el modo en que los elementos del currículo (objetivos, competencias básicas, contenidos, metodología y criterios de evaluación), serán relacionados, ordenados, secuenciados y, en su caso, concretados a lo largo de los diferentes ciclos/cursos.

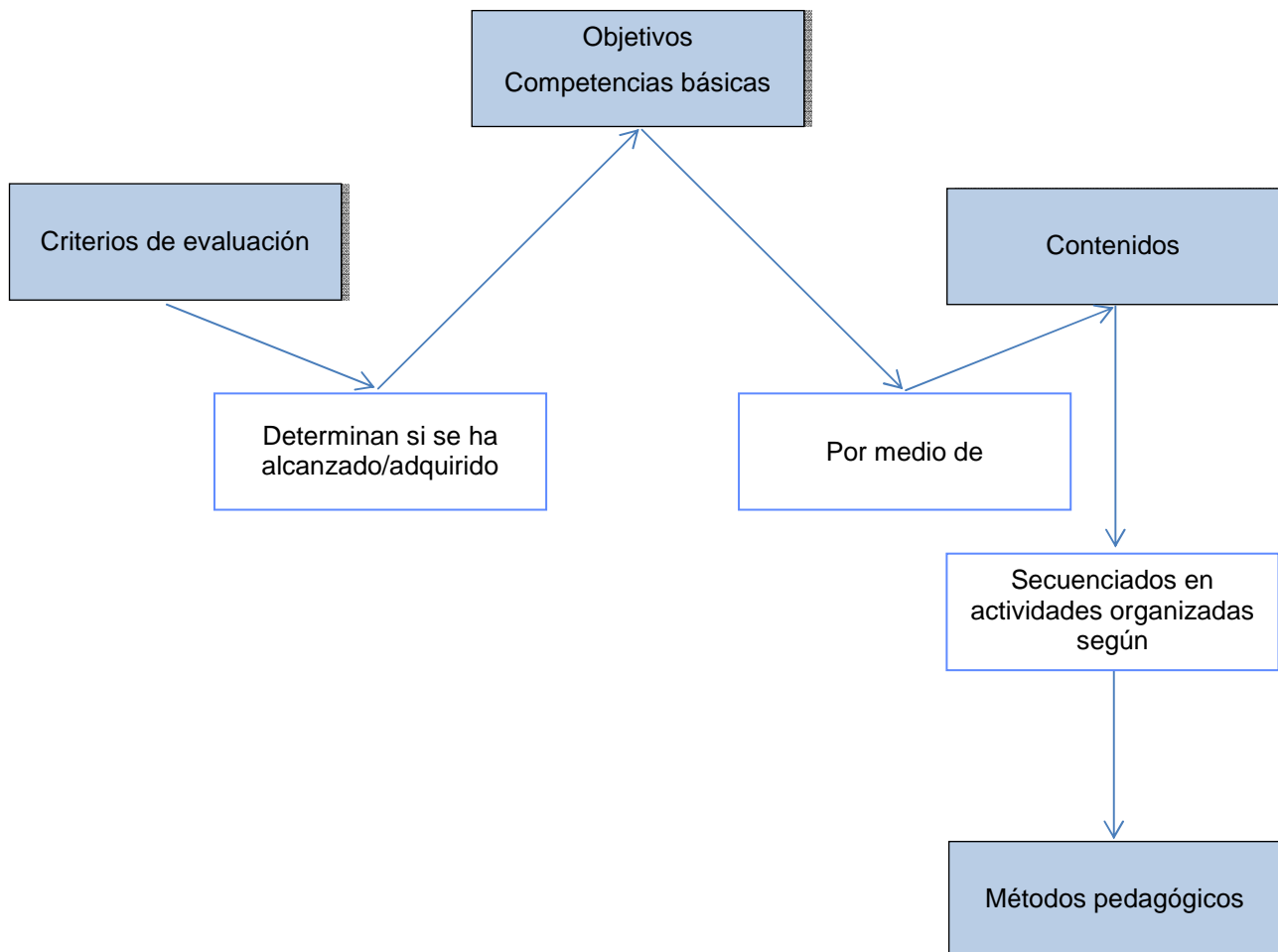
Los elementos del currículo están relacionados entre sí.

El desarrollo curricular se orienta a la consecución de los objetivos y al desarrollo/adquisición de las competencias básicas.

Los contenidos son un medio, nunca un fin, para alcanzar las capacidades expresadas en los objetivos y desarrollar las competencias básicas.

Los métodos pedagógicos son los procedimientos para alcanzar las capacidades expresadas en los objetivos y desarrollar las competencias básicas.

Los criterios de evaluación son el referente para determinar la consecución del aprendizaje expresado en los objetivos y la adquisición de las competencias básicas.



Los equipos didácticos¹ de ciclo o, en su caso, el órgano de coordinación didáctica que corresponda, tomando como referencia el Proyecto curricular de etapa, desarrollarán el currículo establecido en la normativa² (lo que se viene a denominar primer nivel de concreción), mediante las programaciones didácticas de cada una de las áreas.

En el caso de la etapa de Educación Primaria, las programaciones didácticas de cada ciclo incluirán, según la Orden de 9 de mayo de 2007, los siguientes aspectos:

- a) Los objetivos de cada una de las áreas del ciclo.
- b) La contribución de cada área al desarrollo de las competencias básicas.
- c) La organización y secuenciación de los contenidos de las áreas de aprendizaje en los distintos cursos escolares que conforman el ciclo.

¹Real Decreto 82/1996 de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.

²Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

- d) La incorporación de la educación en valores democráticos como contenido de carácter transversal.
- e) Los criterios de evaluación de cada una de las áreas del ciclo.
- f) Los contenidos y criterios de evaluación mínimos exigibles para superar el ciclo.
- g) Los procedimientos e instrumentos de evaluación del aprendizaje de los alumnos.
- h) Criterios de calificación que se vayan a aplicar.
- i) La metodología didáctica que se va a aplicar.
- j) Las estrategias para desarrollar procesos globalizados de enseñanza y aprendizaje.
- k) Los recursos didácticos que se vayan a utilizar, incluidos los materiales curriculares y libros de texto para uso del alumnado.
- l) Las medidas de atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares para los alumnos que las precisen.
- m) Las estrategias de animación a la lectura y el desarrollo de la expresión oral y escrita.
- n) Las medidas necesarias para la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.
- ñ) Las actividades complementarias y extraescolares programadas por el equipo didáctico de ciclo de acuerdo con el Programa anual de actividades complementarias y extraescolares establecidas por el centro.
- o) Los procedimientos para que el equipo didáctico de ciclo valore y revise el proceso y el resultado de las programaciones didácticas.

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

En caso de que algún profesor decida incluir en su actividad docente alguna variación respecto de la programación del ciclo consensuada por el conjunto de sus miembros, dicha variación, y su justificación, deberán ser incluidas en la programación didáctica del ciclo. En todo caso, las variaciones que se incluyan deberán respetar las decisiones generales adoptadas en el proyecto curricular de etapa.

Los profesores que impartan las enseñanzas correspondientes a las distintas religiones elaborarán la programación didáctica de las mismas, de acuerdo con lo establecido anteriormente.

Especial interés tendrán en este proyecto los apartados referidos a la evaluación del alumnado como elemento primordial del proceso de enseñanza-aprendizaje, y de las medidas de atención a la diversidad que se implementen. En concreto, los apartados siguientes:

- e) Los criterios de evaluación de cada una de las áreas del ciclo.
- f) Los contenidos y criterios de evaluación mínimos exigibles para superar el ciclo.
- g) Los procedimientos e instrumentos de evaluación del aprendizaje de los alumnos.
- h) Criterios de calificación que se vayan a aplicar.

Los criterios de evaluación de las áreas serán el referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos de las diferentes áreas que conforman el currículo de la etapa educativa. Sobre los criterios de evaluación, se configura la esencia del desarrollo de las programaciones didácticas. Su imprescindible relación con el resto de elementos del currículo (objetivos, competencias básicas, contenidos e incluso la propia metodología que se adopte en el proceso de enseñanza-aprendizaje), determinará la concreción que el ciclo deberá realizar de un proceso significativo de planificación, siempre posterior a la determinación del proyecto curricular de etapa, y anterior y diferenciado de la concreción de la programación de aula.

En los procesos de asesoramiento y supervisión llevados a cabo por la Inspección de Educación se ha podido comprobar, mediante la revisión de programaciones didácticas, que el tratamiento de la evaluación suele conllevar algunas carencias:

- Los criterios de evaluación fijados no corresponden a los oficiales.
- Los criterios fijados, aun estando relacionados con el currículo oficial, no se plantean asociados al ciclo o nivel que les corresponde según normativa.
- En algunas programaciones se enumeran los criterios de evaluación oficiales, aunque posteriormente el proceso de evaluación y de atención a la diversidad (medidas de apoyo, refuerzo y ampliación) no los tienen en cuenta.

Algunos estudiantes universitarios y algunos docentes en activo suelen definir sus criterios de evaluación sin tener en cuenta el marco curricular vigente, y olvidando que dichos criterios son preceptivos y, por lo tanto, al menos inicialmente, deben transcribirse todos ellos de forma literal en la programación.

A través de este proyecto se pretende evidenciar normativamente y ejemplificar didácticamente desde la normativa, no sólo la preceptiva concreción de los criterios de evaluación en indicadores de evaluación, sino también aspectos como:

1. Su relación con el resto de elementos curriculares y, en especial, con las competencias básicas.
2. La determinación precisa y explícita de los mínimos exigibles o aprendizajes imprescindibles.
3. Su vinculación con el diseño de los instrumentos de evaluación.

4. Su valor a la hora de planificar y concretar los planes de atención a la diversidad individualizados.
5. La concreción de las estrategias de animación a la lectura y el desarrollo de la expresión oral y escrita.
6. La selección de las medidas necesarias para la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.

2.- ¿Por qué este proyecto?

A pesar de haber delimitado normativa y conceptualmente el alcance de lo que debiera ser una programación didáctica, la realidad actual nos muestra que quizás su tratamiento por parte del profesorado tiene un plan de mejora por delante.

Sólo hace falta asomarse a algunas programaciones didácticas que diseñan los docentes de esta comunidad autónoma para percibir que, quizás, los desajustes que en ellas se advierten, no son de responsabilidad única de aquellos que deben realizarlas (docentes desde sus ciclos).

Se ha podido comprobar que tanto la formación inicial como la formación permanente y los procesos selectivos del profesorado, e incluso los propios procesos de evaluación de la práctica docente, no partían de las mismas premisas a la hora de tratar la concreción-desarrollo y evaluación de las programaciones didácticas.

Es por ello que, con el ánimo de contribuir al plan de mejora de nuestro sistema educativo, se lanza este proyecto que pretende por primera vez aunar esfuerzos entre aquellos que trabajan por la formación inicial del futuro profesorado (Universidad de Zaragoza), y aquellos que durante toda la carrera profesional acompañan a los docentes en su selección, su formación permanente y la evaluación de su desarrollo profesional (Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte).

3.- ¿Cómo se ha llevado a cabo este proyecto?

El proyecto se ha llevado a cabo por un grupo de trabajo multidisciplinar con un máximo grado de autonomía para el desarrollo del mismo. El grupo de trabajo está formado por profesionales de la enseñanza que pertenecen a diferentes sectores de la educación de la Comunidad Autónoma de Aragón y que comparten determinadas inquietudes relacionadas con la formación inicial y permanente del profesorado y la evaluación de su ejercicio profesional.

El plan y calendario de trabajo han sido elaborados por el propio grupo. La Secretaría General Técnica del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte dio viabilidad al proyecto y mostró su apoyo para la realización eficaz del trabajo previsto.

El material elaborado podrá consultarse y/o difundirse en los ámbitos de formación inicial y permanente del profesorado, además de servir de punto de convergencia conceptual para la evaluación docente del profesorado en activo.

Las principales características de este grupo de trabajo han sido las siguientes:

- a) El diseño del plan de trabajo, con los apoyos institucionales mencionados, ha correspondido al mismo grupo. En algunos momentos del proyecto se ha solicitado alguna colaboración externa para temas puntuales, aunque siempre dentro de un contexto profesional.
- b) La coordinación ha recaído sobre tres ejes: la Universidad de Zaragoza, la Dirección General de Política Educativa y Educación Permanente y la Dirección de la Inspección Educativa.
- c) El grupo de trabajo ha estado constituido de manera estable, al margen de participaciones puntuales, por 10 profesionales del mundo de la educación.

4.- ¿Cuándo se ha llevado a cabo este proyecto?

El proyecto se ha desarrollado a lo largo del curso 2012-2013.

5.- ¿Quién ha llevado a cabo este proyecto?

El grupo de trabajo ha estado conformado con carácter estable por:

- En representación de la Universidad de Zaragoza:
 - José A. Julián Clemente
- En representación de la Dirección General de Política Educativa y Educación Permanente:
 - Inés Arias Antoranz
 - M^a José Barranco Navarro
 - Jesús Gómez Picapeo
 - Martín Pinos Quílez
- En representación de la Inspección de Aragón:
 - Dirección de la Inspección de Aragón:
 - Luis Mallada Bolea

- Inspección de Huesca:
 - Cristina Boada Apilluelo
 - Ignacio Polo Martínez
- Inspección de Teruel:
 - M^a Lourdes Alcalá Ibáñez
 - José Luis Castán Esteban
- Inspección de Zaragoza:
 - José Luis Cajal Franco
 - Ángel Lorente Lorente
 - Alejandro Lozano García

Además se ha contado con la colaboración puntual de:

- Miguel Figueras Martí
- M^a José Madonar Pardinilla
- M^a del Milagro Plá Domingo
- Álvaro Yagües Cebrián

6.- ¿Para qué se ha elaborado este proyecto?

Este proyecto se ha elaborado con los objetivos siguientes:

1. Contribuir a la mejora de la calidad de la educación en nuestra comunidad autónoma.
2. Mejorar la coordinación entre la formación inicial del futuro profesorado (Universidad de Zaragoza), y aquellos que durante toda la carrera profesional acompañan a los docentes en su selección inicial, su formación permanente y la evaluación de su desarrollo profesional (Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte).
3. Ofrecer pautas y sugerencias para mejorar el diseño, desarrollo y evaluación de las programaciones didácticas que los estudiantes universitarios vinculados a profesiones docentes y/o los actuales docentes del sistema educativo

implementen en los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación del alumnado de esta comunidad autónoma.

1.- Legislación educativa para la realización de los documentos de programación en los centros de enseñanza.

Son las referencias básicas y fundamentales que un maestro tiene que conocer de cara a realizar los documentos básicos de planificación y programación en el marco escolar.

1. LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4/05/2006).
2. REAL DECRETO 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. (BOE 20/02/1996).
3. REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. (BOE 8/12/2006).
4. DECRETO 73/2011, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 5/04/2011).
5. ORDEN de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se establecen medidas de intervención educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en situaciones personales sociales o culturales desfavorecidas o que manifieste dificultades graves de adaptación escolar. (BOA 06/07/2001).
6. ORDEN de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual. (BOA 06/07/2001).
7. ORDEN de 22 de agosto de 2002, del Departamento de Educación y Ciencia por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y los Centros Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA 2/09/2002).
8. ORDEN de 7 de julio de 2005, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se modifican parcialmente las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y los Centros Públicos

de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón, aprobadas mediante Orden de 22 de agosto de 2002, del Departamento de Educación y Ciencia. (BOA 5/07/2005).

9. CORRECCION de errores de la ORDEN de 7 de julio de 2005, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se modifican parcialmente las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y los Centros Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón, aprobadas mediante Orden de 22 de agosto de 2002, del Departamento de Educación y Ciencia. (BOA 16/09/2005).

10. ORDEN de 9 de mayo de 2007 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA 1/06/2007).

11. ORDEN de 26 de noviembre de 2007 sobre la evaluación en Educación primaria en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón. (BOA 3/12/2007).

12. ORDEN de 8 de junio de 2012, de la Consejera del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que modifica parcialmente la Orden de 22 de agosto de 2002, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y de los Centros Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA 25/06/2012).

13. CORRECCIÓN de errores de la ORDEN de 8 de junio de 2012, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que modifica parcialmente la Orden de 22 de agosto de 2002, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y de los Centros Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA 16/07/2012).

14. RESOLUCIÓN de 7 de septiembre de 2012, de la Dirección General de Política Educativa y Educación Permanente, por la que se dictan instrucciones que concretan aspectos relativos a la acción orientadora en los centros que imparten las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria y educación permanente de adultos.(BOA 01/10/2012).

15. RESOLUCIÓN de la Dirección General de Política Educativa por la que se concretan aspectos relativos a la atención educativa y a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria de los centros docentes

de la Comunidad Autónoma de Aragón.(No publicada en BOA, puede encontrarse en www.educaragon.org, en el enlace de atención a la diversidad).

2. Las programaciones didácticas.

Tal como determina el artículo 20 de la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón:

1.- Los equipos didácticos de ciclo de los centros educativos o, en su caso, el órgano de coordinación didáctica que corresponda, tomando como referencia el Proyecto curricular de etapa, desarrollarán el currículo establecido en la presente Orden mediante las programaciones didácticas del ciclo. Se considerarán los principios metodológicos generales establecidos en esta Orden, la contribución al desarrollo de las competencias básicas, la educación en valores democráticos y la globalización de la enseñanza.

2.- La programación didáctica es el instrumento de planificación curricular específico para cada ciclo.

4. El profesorado desarrollará su actividad docente conforme a lo establecido en el Proyecto curricular de etapa y en la Programación didáctica. Corresponde a cada maestro, en coordinación con el equipo docente del grupo, la adecuación de dichas programaciones, mediante unidades didácticas o proyectos, a las características específicas de los alumnos que le hayan sido encomendados.

En el punto 3 del mismo artículo se determinan los aspectos que necesariamente debe incluir la programación didáctica y que pasamos a desarrollar a continuación.

a) Los objetivos de cada una de las áreas del ciclo

1. Referencias normativas y conceptualización.

Los objetivos vienen referidos a un conjunto de capacidades que abarcan los distintos ámbitos de desarrollo integral de la persona (cognitivo o intelectual, afectivo, actuación e inserción social, motor, comunicación y de relación interpersonal).

Los objetivos definen lo que queremos conseguir, es decir, son el “para qué” de la acción educativa. Son capacidades esperadas en el alumnado como consecuencia de determinadas actividades de enseñanza-aprendizaje que son susceptibles de observación y evaluación. Con la estructura curricular que emana de la LOE, las capacidades expresadas en los objetivos tienen como fin último el desarrollo de las competencias básicas.

Cada área presenta unos objetivos generales. Describen la aportación que hace el área respectiva en el desarrollo de las capacidades que tiene que conseguir el alumno, desde el enfoque y el ámbito de conocimiento específico de cada una de ellas. Se definen en términos de capacidades e incorporan una referencia a los bloques de contenidos que integran el área. Su logro contribuye a la consecución de los objetivos de la etapa y no están secuenciados por ciclos.

2. ¿Qué debería aparecer en este apartado en el documento de la programación didáctica? Recomendaciones para su desarrollo.

En el documento deberían aparecer:

- Los objetivos generales por cada una de las áreas del currículo.

Algunos aspectos que hay que tener presente en el desarrollo de este apartado:

- La numeración es la establecida en la Orden de currículo y no debe alterarse.
- La redacción de los objetivos generales no se puede alterar (ni añadir ni quitar). Hay que respetar totalmente lo que establece la Orden de currículo.
- No es necesario secuenciar por ciclos los objetivos generales.
- No es necesario concretar en las programaciones didácticas los objetivos generales.

3. Ejemplos.

Ejemplo de redacción para la programación didáctica del área de Lengua Castellana y Literatura:

Según consta en la Orden de 9 de mayo de 2007 por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria, la enseñanza de la Lengua castellana y literatura en esta etapa, tendrá como objetivos el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Comprender y expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada en los diferentes contextos de la actividad social y cultural.

2. Hacer uso de los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para escribir y hablar de forma adecuada, coherente y correcta, y para comprender textos orales y escritos.

3. Utilizar la lengua para relacionarse y expresarse de manera adecuada en la actividad social y cultural, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.

4. Utilizar, en situaciones relacionadas con la escuela y su vida cotidiana, las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas o privadas y entre iguales.

5. Usar los medios de comunicación social y las tecnologías de la información y la comunicación para obtener, interpretar, valorar e integrar informaciones y opiniones diferentes.

6. Utilizar la lengua eficazmente para buscar, recoger, procesar e interiorizar la información, así como para escribir textos propios del ámbito académico y de su vida cotidiana.

7. Utilizar la lectura como fuente de placer, de aprendizaje, de conocimiento del mundo y de enriquecimiento personal, y aproximarse a obras relevantes de la tradición literaria aragonesa, española y universal para desarrollar hábitos de lectura.

8. Comprender textos literarios de géneros diversos, adecuados en cuanto a temática y complejidad, e iniciarse en los conocimientos de las convenciones específicas del lenguaje literario.

9. Valorar la realidad plurilingüe de Aragón, del resto de España y del mundo como muestra de diversidad y riqueza cultural.

10. Reflexionar sobre los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.

b) La contribución de cada área al desarrollo de las competencias básicas

1. Referencias normativas y conceptualización.

Las competencias básicas constituyen la dotación cultural mínima que cualquier ciudadano o ciudadana debe adquirir y que, por lo tanto, el Estado debe garantizar.

La competencia es, ante todo, la forma en que las personas logran movilizar todos sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales, etc.) para lograr el éxito en la resolución de una tarea en diferentes contextos definidos. Las competencias constituyen un tipo de aprendizaje que se sitúa entre los comportamientos y las capacidades. La definición de los aprendizajes básicos en términos de competencias presenta, frente a otras formas ya ensayadas y no sustituidas (conductas, comportamientos y competencias), una importante ventaja: invita a considerar conjuntamente tanto la materia (contenidos) como la forma (actividades). **La competencia es, en este contexto, una forma de utilización de todos los recursos disponibles (saberes, actitudes, conocimientos, habilidades, etc.) en unas condiciones concretas y para unas tareas definidas.** Dicho de otro modo, la definición de los aprendizajes en términos de competencia evidencia la necesidad de adquirir el conocimiento de modo que pueda ser movilizado adecuadamente para la resolución de tareas. Más aún, la definición de los aprendizajes básicos en términos de competencia subraya la importancia de considerar el conocimiento en acción y no sólo el conocimiento como representación [Bolívar, Moya y Tiana (2011)].

El equipo de ciclo debe aportar la contribución de cada área al desarrollo de las competencias básicas que aparece en el anexo de la Orden de 9 de mayo de 2007. Las competencias básicas son las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística. (CCLI)
2. Competencia matemática. (CMAT)
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. (CIMF)
4. Tratamiento de la información y competencia digital. (TICD)
5. Competencia social y ciudadana. (CSYC)
6. Competencia cultural y artística. (CCYA)
7. Competencia para aprender a aprender. (CPAA)

8. Autonomía e iniciativa personal. (CAIP)

Las siglas que aparecen junto a cada competencia serán las que utilicemos en adelante cuando sea necesario.

La contribución de cada área al desarrollo de las competencias básicas se puede contemplar desde un doble enfoque. En primer lugar, resaltando aquellos aspectos de las competencias que van a poder ser desarrollados. Y, en segundo lugar, desde la óptica de los criterios de evaluación como referentes fundamentales para su valoración.

Acordar su tratamiento general para cada ciclo (e incluso curso) sería, de modo general, el esqueleto para luego establecer las relaciones curriculares, y llegar a vincularlas a las distintas unidades didácticas/ temas/ proyectos que pueden componer la programación didáctica.

El procedimiento para completar este punto no es en absoluto complicado. En primer lugar extraemos de la normativa de la comunidad aquellos aspectos de las competencias que nos parecen idóneos en nuestro contexto. Recordemos que uno de los puntos del currículo oficial es, en cada área, precisamente su contribución al desarrollo de las competencias básicas. Así que allí ya tenemos una buena fuente de información.

Luego hay que aportar, a partir de la reflexión y de la experiencia, nuestras propias ideas, como equipo docente, sobre cómo trabajarlas.

Aunque las competencias básicas deben trabajarse desde todas las áreas del currículo, sólo las que tengan referentes en sus criterios de evaluación podrán evaluarlas.

Finalmente, al relacionar los criterios de evaluación de cada área, que deben concretarse en la programación didáctica, con las competencias básicas explicitamos también la contribución del área al desarrollo de cada competencia.

2. ¿Qué debería aparecer en este apartado en el documento de la programación didáctica? Recomendaciones para su desarrollo.

En el documento debería aparecer:

- El tratamiento general que se le va a dar a cada competencia y los aspectos relevantes sobre los que podemos incidir.
- Una tabla relacionando cada criterio de evaluación con las competencias a las que contribuye.

Algunos aspectos que hay que tener presente en el desarrollo de este apartado:

- No alterar el número ni la denominación de las competencias básicas.
- Poner abreviaturas claras que no lleven a equívocos.
- Es importante que se haga una lectura tanto del criterio de evaluación como del comentario que lleva asociado: generalmente ayuda a determinar los logros que el alumnado debe alcanzar para superarlo.
- Como referencia se puede establecer que cada criterio de evaluación contribuye desde una a tres competencias básicas.
- Existen en la red de formación utilidades para establecer estas relaciones. Por ejemplo en <http://www.competenciasbasicas.net/criterios/index.php> podemos extraer, para cada ciclo, la relación entre las competencias básicas y los criterios de evaluación.

Tabla 1. Relación de las CCBB y los criterios de evaluación por ciclos para el área de educación física en la etapa de Educación Primaria.

Competencias básicas		1 ^{er} ciclo	2 ^o ciclo	3 ^{er} ciclo
Competencia en comunicación lingüística	→	12		12
Competencia matemática	→		2	3
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	→	2, 3, 11	1, 2	1, 10
Tratamiento de la información y competencia digital	→			11
Competencia social y ciudadana	→	8	7, 8, 9, 13	5, 6, 7, 8, 9, 12, 13
Competencia cultural y artística	→	9, 10	9, 10, 11	8, 9
Competencia para aprender a aprender	→	4, 6	3, 4, 5, 6	2, 4, 11
Autonomía e iniciativa personal	→	1, 5, 7	3, 4, 6, 7, 8, 12	2, 5, 6, 7, 9

Fuente: <http://www.competenciasbasicas.net/criterios/index.php>

Los números de la tabla hacen referencia al criterio de evaluación establecido en la Orden de 9 de mayo de 2007 por la que se aprueba el currículo de Educación Primaria.

Tabla 2. Relación de las CCBB y los criterios de evaluación por ciclos para el área de Matemáticas en la etapa de Educación Primaria.

Competencias básicas		1 ^{er} ciclo	2 ^o ciclo	3 ^{er} ciclo
----------------------	--	-----------------------	----------------------	-----------------------

Competencia en comunicación lingüística	→	1 a 8		3, 4
Competencia matemática	→		1 a 9	1 a 10
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	→	5		6, 8
Tratamiento de la información y competencia digital	→	7	8	2, 9
Competencia social y ciudadana	→			
Competencia cultural y artística	→		6	
Competencia para aprender a aprender	→	8	1, 4, 5	2, 10
Autonomía e iniciativa personal	→			1, 2

- Aunque existen esos documentos de ayuda, es interesante que cada ciclo establezca esa relación de cara a tomar conciencia colectiva de la implicación que conlleva en la práctica educativa. Se enuncian a continuación una serie de verbos de acción asociados a cada competencias básicas que pueden ayudar a establecer la relación (ver tabla 3).

Tabla 3. Verbos de acción y su relación con las CCBB³.

Competencias básicas	Verbos de acción	
Competencia en comunicación lingüística	Comunicar Conversar Dialogar Escribir Escuchar Expresar	Identificar Leer Redactar Respetar (turno de palabra) Utilizar el lenguaje
Competencia matemática	Aplicar Comprender Identificar Interpretar	Razonar Representar Resolver Seleccionar
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	Analizar Aplicar Argumentar Comprender Comunicar Concluir Contrastar Decidir Evaluar	Interpretar Investigar Localizar Observar Planificar Plantear Predecir Preguntar Preservar

³ Fuente: Proyecto de formación de centro. CEIP Joaquín Costa (Monzón, Huesca). Coordinación: Inés Agualeles Abós.

	Identificar Interactuar	Representar Respetar
Tratamiento de la información y competencia digital	Analizar Aplicar Buscar Colaborar Comprender Comunicar Contrastar Decidir Decodificar Deducir Expresar Identificar Manejar	Obtener Organizar Procesar Producir Razonar Reflexionar Registrar Relacionar Resolver Respetar Seleccionar Sintetizar Utilizar/Usar
Competencia social y ciudadana	Aceptar Comprender Comprometerse Comunicar Conocer Construir Convivir Cooperar Dialogar Elegir Escuchar	Expresar Negociar Participar Ponerse en el lugar del otro Reflexionar Respetar Responsabilizarse Ser solidario / responsable Tomar decisiones Valorar
Competencia cultural y artística	Aplicar Apreciar Comprender Conocer Contribuir Desarrollar Disfrutar Emocionarse	Emplear Expresar Identificar Participar Planificar Reelaborar Relacionar Valorar
Competencia para aprender a aprender	Aceptar Adquirir Aplicar Colaborar Confiar Conocer Continuar Controlar Decidir Desarrollar Disponer Evaluar/Regular (auto)	Gestionar Identificar Iniciar Integrar Manejar Obtener Optimizar Plantear Satisfacer Ser consciente Superar Utilizar
Autonomía e iniciativa personal	Adquirir Afrontar Analizar	Esperar Extraer Imaginar

	Aplicar Asumir Buscar Ceder Comprender Confiar Conocer Cooperar Cumplir Demorar Desarrollar Dialogar Elaborar Elegir	Liderar Llevar a cabo Lograr Negociar Organizar Planificar Proponer Reflexionar Relacionar Responsabilizarse Ser paciente Transformar Valorar
--	---	---

3. Ejemplos.

Ejemplo 1.- Relación entre los criterios de evaluación y las competencias básicas para la programación didáctica de tercer ciclo, del área de Lengua Castellana y Literatura en Primaria:

La enseñanza de la Lengua castellana y Literatura en el tercer ciclo contribuirá al desarrollo de las siguientes competencias básicas:

Criterio de evaluación normativo	Contribución a las CCBB
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 y mantener un tono de voz apropiado.	CCLI, CSYC
2. Expresarse de forma oral mediante textos que presenten de manera coherente conocimientos, hechos y opiniones, respetando tanto a las personas como las ideas expresadas por los distintos interlocutores.	CSYC, CPAA
3. Captar el sentido de textos orales, reconociendo las ideas principales y secundarias, identificando ideas, opiniones y valores tanto explícitos como implícitos sencillos y sacando conclusiones.	TICD, CPAA
4. Localizar y recuperar información explícita y realizar inferencias en la lectura de textos determinando sus propósitos principales e interpretando el doble sentido de algunos.	CCLI, TICD, CPAA
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.	TICD, CAIP, CPAA
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.	CCLI, TICD
7. Conocer textos literarios de la tradición oral española en general y	CCYA

aragonesa en particular 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 y la recitación de poemas.	
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.	TICD
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.	CCLI
10. Comprender y utilizar la terminología gramatical y lingüística básica en las actividades de producción y comprensión de textos.	CCLI
11. Observar la diferencia entre la lengua oral y escrita, reconociendo el papel de las situaciones sociales como factor condicionante de los intercambios comunicativos.	CSYC
12. Localizar e identificar la diversidad lingüística de Aragón y del conjunto de España como una realidad social enriquecedora.	CSYC, CCYA

Fuente: <http://www.competenciasbasicas.net/criterios/index.php>

Ejemplo 2.-Relación entre los criterios de evaluación y las competencias básicas para la programación didáctica del 2º ciclo, del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural en Primaria⁴.

Contribución de la programación didáctica del área de Conocimiento del Medio al desarrollo de las competencias básicas en el 2º ciclo de primaria

La aportación de esta área a la **competencia en comunicación lingüística** es muy clara puesto que es el uso del lenguaje lo que posibilita la comunicación de los niños con el entorno y su comprensión de los hechos que suceden alrededor. El área de Conocimiento del medio contribuye al aumento del vocabulario mediante el acercamiento a textos informativos y explicativos que, además, requieren una atención específica (partes de las plantas, órganos del cuerpo, tipos de servicios, instituciones autonómicas, etc.). La lectura comprensiva de los textos seleccionados en el área lleva a favorecer la capacidad de síntesis y a un posterior discurso estructurado y coherente. También, las propuestas de intervención oral, contribuirán a la mejora de la expresión oral, animando a una mayor participación y comunicación en el grupo.

La **competencia matemática**, el manejo de las cifras y la relación entre números se desarrollará a través del acercamiento a los símbolos, a otras formas de expresión y de representación de la realidad como cartografías y mapas a distinta escala (de la Comunidad Autónoma, de la ciudad...), manejo de medidas (estudio de la materia), realización de gráficos

⁴ Maestra Carmen Hernández Santón

(sectores de actividad), tablas de datos (población), o elaboración e interpretación de encuestas (para averiguar, por ejemplo, si el grupo clase come una dieta equilibrada).

El **conocimiento y la interacción con el medio físico** es, sin duda, el objetivo fundamental de Conocimiento del medio, de tal manera que en esta área es donde los alumnos van a encontrar muchas de las respuestas a lo que les acontece, a lo que ven, intuyen y experimentan en su vida diaria y en su entorno inmediato. La capacidad de interpretar el entorno físico y humano va a posibilitar que los niños se desenvuelvan con mayor iniciativa, confianza y autonomía y va a favorecer la resolución de problemas y dificultades a través del fomento de actitudes de aceptación y respeto hacia las otras formas de ser, pensar y hacer. Esta programación quiere ofrecer la oportunidad de iniciarse en la investigación científica a partir de la formulación de preguntas, la observación (crecimiento de plantas, estudio de hojas, interpretación de imágenes, experimentos sencillos...); la búsqueda de información (preguntas a personas del entorno, medios de comunicación, bibliografía, webs) y la interpretación y exposición de resultados.

El conocimiento de cómo se organiza la sociedad en la que viven, el análisis de sus interrelaciones con el medio natural, el descubrimiento del patrimonio artístico y cultural y manifestaciones de los chicos acerca de los acontecimientos que forman parte de su tiempo, su historia, tradiciones, etc. quieren promover un mayor espíritu crítico hacia la realidad y mejorar la capacidad de empatía y diálogo al reconocer distintos contextos y puntos de vista.

Por último, la gran diversidad de contenidos de las unidades didácticas impulsa la importancia de otros valores como, por ejemplo, la igualdad entre sexos, el respeto al medio ambiente, los hábitos saludables y el reconocimiento de prácticas de consumo y van a influir en esa forma de relacionarnos y en la capacidad para interactuar con el medio físico y social.

Respecto a la adquisición de la **competencia en el tratamiento de la información y la competencia digital**, la programación del área de Conocimiento presenta múltiples y variadas posibilidades puesto que se puede conocer, comprender e interpretar la realidad del medio de muy distintos modos y a partir de soportes variados (orales, impresos, audiovisuales, digitales y multimedia). La rápida evolución de las tecnologías de la información, junto al atractivo que para los niños representa el manejo de herramientas como un ordenador, puede facilitar el aprendizaje de destrezas como redactar un comentario con un procesador de texto, hacer un cartel sobre las elecciones europeas con un sencilla aplicación para dibujar o investigar sobre cualquier acontecimiento del entorno (por ejemplo, si Aragón tiene especies en peligro de extinción). La búsqueda guiada y el buen uso de Internet contribuye a satisfacer la curiosidad y al deseo de investigar para conocer más. En este sentido, la disponibilidad de infinidad de programas y aplicaciones didácticas -ubicadas en las webs del Ministerio de Educación, Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas y muchas editoriales-

supone un gran recurso para el análisis y el conocimiento del medio en el que se desenvuelven los alumnos y que es el objeto de estudio. También obliga a la permanente actualización de la acción docente del profesor.

Esasimismo muy importante la contribución en la adquisición de la **competencia social y ciudadana** puesto que es “en medio” de Conocimiento del Medio donde se descubre, comprende e interioriza el contexto y la sociedad que rodea al alumno, desde el entorno inmediato de familia, amigos y compañeros hasta el barrio, municipio, estado o comunidad internacional. Cuando los niños entienden qué pasa a su alrededor, se sienten más partícipes de los acontecimientos y pueden valorar su papel como protagonistas de la historia que se hace día a día; el concepto de ciudadanía activa empieza a cobrar sentido desde el momento que los alumnos desarrollan y afianzan los valores de participación, corresponsabilidad, igualdad, diálogo, solidaridad, tolerancia, libertad, respeto, etc. que les brinda el conocimiento de otros medios y otras realidades sociales, de su barrio o su Comunidad, de otras culturas, de la evolución y progreso de la humanidad. Igualmente, la educación en otros valores como el reconocimiento de la igualdad entre sexos, la protección del medio ambiente, la responsabilidad como consumidores o la adquisición de hábitos saludables se podrá interiorizar a lo largo de los diversos bloques de contenidos puesto que ofrecen múltiples posibilidades para su desarrollo.

La **competencia cultural y artística**, se ve favorecida por el conocimiento de distintas culturas y manifestaciones artísticas. En nuestro grupo, la diversidad de procedencias enriquece esta competencia a través de las diferentes aportaciones y experiencias y el Proyecto Educativo de Centro incide, positivamente, en ello.

Las características del área de Conocimiento requieren un esfuerzo común por conseguir el aprendizaje de técnicas como resúmenes, esquemas, mapas de contenido para organizar, memorizar y recuperar la información a la vez que herramientas que favorezcan la reflexión, la relación entre contenidos y la expresión oral y escrita de los mismos. **Aprender a aprender** es fundamental para querer conocer más y mejor y la ayuda que desde el área podemos dar para la adquisición de estas herramientas repercute además en el resto del período educativo.

La unión de las experiencias que los alumnos tienen en su entorno y la adquisición de los conocimientos formales propuestos desde la programación, incrementan el desarrollo de la **autonomía e iniciativa personal** puesto que se adquiere una mayor confianza en uno mismo y en el medio a través de la memorización comprensiva, el aprendizaje significativo y la resolución de tareas. Esta área favorece, en los alumnos, la realización de iniciativas que pueden surgir a raíz de su concienciación como protagonistas “del medio” y su papel como ciudadanos activos en una sociedad plural y democrática.

4. Documentos de apoyo.

Para profundizar en el desarrollo de este apartado se incluyen como anexos:

- La evaluación criterial de las competencias básicas: del perfil del área/materia al perfil competencial
- Las competencias básicas: Un nuevo perfil educativo para el siglo XXI (COMBAS)

c) La organización y secuenciación de los contenidos de las áreas de aprendizaje en los distintos cursos escolares que conforman el ciclo

1. Referencias normativas y conceptualización.

La Orden de 9 de mayo de 2007 por la que se aprueba el currículo de Educación Primaria dice, en su introducción, que *los contenidos de cada área incorporan, en torno a la adquisición de las competencias básicas y al desarrollo de los objetivos, una serie de conocimientos, destrezas y actitudes que se presentan agrupados en bloques. Dichos bloques no constituyen un temario, sino una forma de ordenar y vertebrar los contenidos esenciales del currículo de forma coherente. El equipo de profesores y profesoras de Primaria, en las respectivas programaciones, diseñará actividades de enseñanza y aprendizaje diferenciadas para trabajar cada uno de esos contenidos de forma globalizada.*

Los contenidos son el elemento del currículo que constituye el objeto directo de aprendizaje para los alumnos. En el currículo establecido en la Orden de 9 de mayo de 2007 por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria, *los contenidos son integradores y no diferencian de forma explícita las dimensiones de concepto, procedimiento y actitud.*

Los contenidos se agrupan en bloques que permiten una identificación de los principales ámbitos que componen cada área. Su organización no suele obedecer a un tipo de orden, ni jerárquico ni en el tratamiento o secuenciación, por lo que no deben entenderse como una propuesta de organización didáctica (temario). Son, no obstante, una manera de especificar la complejidad de las competencias que se deben adquirir, el medio para conseguir el desarrollo de las capacidades y el referente ineludible a seguir en la programación docente y en la práctica educativa. Por último, los contenidos están secuenciados para cada uno de los ciclos, lo que permite visualizar una progresión en complejidad a lo largo de la etapa.

Se insiste en que hay que entenderlos como medios para alcanzar las capacidades expresadas en los objetivos de cada área y favorecer el desarrollo de las competencias básicas. Su carácter funcional e instrumental hace que en el proceso de selección, definición y secuenciación de los mismos haya de tenerse en cuenta su relación con las capacidades y, por ende, las competencias básicas que desarrollan.

2. ¿Qué debería aparecer en este apartado en el documento de la programación didáctica? Recomendaciones para su desarrollo.

En el documento deberían aparecer dos acciones:

1) Disponer los contenidos para cada área, establecidos por ciclo, en bloques, en el Anexo II de la Orden de 9 de mayo de 2007, secuenciados para el ciclo y concretados para cada curso. Sólo queda secuenciarlo para cada uno de los niveles.

2) Asociar los bloques de contenidos a la organización temporal de las unidades didácticas, temas o proyectos a realizar en el ciclo y curso.

Algunos aspectos que hay que tener presente en el desarrollo de este apartado:

- No debería establecerse una diferenciación entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, puesto que:

(1) la actual legislación no contempla dicha diferenciación.

(2) se suscita la necesidad de un tratamiento integrador de los tres elementos en las situaciones de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Cuestión diferente es que en la concreción de los criterios de evaluación en indicadores puedan evidenciarse en ellos cuestiones de tipo actitudinal, procedimental y/o conceptual.

- Los contenidos son prescriptivos, deben aparecer todos los aspectos que aparecen en cada bloque tratados de manera globalizada.
- Deben de tenerse en consideración para organizar la práctica educativa. El ciclo deberá seleccionar cuales de ellos deberán ser abordados en cada curso.
- La organización temporal de las unidades didácticas, proyectos o temas será lo más concreta posible (evaluaciones) de cara a asentar una propuesta formativa en el ciclo independientemente de los docentes que lo impartan.

3. Ejemplos.

Ejemplo de secuenciación de contenidos del área de Matemáticas en 1^{er} ciclo de primaria⁵.

⁵: Programación didáctica del CEIP Rosales del Canal.

BLOQUE DE CONTENIDOS	CONTENIDOS 1º	CONTENIDOS 2º
1. Números y operaciones	<u>Números naturales</u> - Recuento, medida, ordenación y expresión de cantidades en situaciones de la vida cotidiana. - Lectura y escritura de números. - Grafía, nombre y valor de posición de números hasta el 99. - Utilización de los números ordinales.	<u>Números naturales</u> - Recuento, medida, ordenación y expresión de cantidades en situaciones de la vida cotidiana. - Lectura y escritura de números. - Grafía, nombre y valor de posición de números hasta tres cifras. - Utilización de los números ordinales.
	<u>Operaciones</u> - Utilización en situaciones familiares de la suma para juntar o añadir; de la resta para separar o quitar. - Expresión oral de las operaciones y el cálculo.	<u>Operaciones</u> - Utilización en situaciones familiares de la suma para juntar o añadir; de la resta para separar o quitar; y de la multiplicación para calcular número de veces. - Expresión oral de las operaciones y el cálculo. - Disposición para utilizar los números, sus relaciones y operaciones para obtener y expresar información, para la interpretación de mensajes y para resolver problemas en situaciones reales.
	<u>Estrategias de cálculo</u> - Cálculo de sumas y restas utilizando algoritmos estándar. - Desarrollo de estrategias personales de cálculo mental. - Resolución de problemas que impliquen la realización de cálculos, explicando oralmente el significado de los datos, la situación planteada, el proceso seguido y las soluciones obtenidas. - Confianza en las propias posibilidades, y curiosidad, interés y constancia en la búsqueda de soluciones. - Gusto por la presentación ordenada y limpia de los cálculos y sus resultados.	<u>Estrategias de cálculo</u> - Cálculo de sumas y restas utilizando algoritmos estándar. - Construcción de las tablas de multiplicar apoyándose en número de veces, suma repetida, disposición en cuadrículas. - Desarrollo de estrategias personales de cálculo mental para la búsqueda del complemento de un número a la decena inmediatamente superior, para el cálculo de dobles y mitades de cantidades y para resolver problemas de sumas y restas. - Cálculo aproximado. Estimación y redondeo del resultado de un cálculo hasta la decena más cercana escogiendo entre varias soluciones y valorando las respuestas razonables. - Resolución de problemas que impliquen la realización de cálculos, explicando oralmente el significado de los datos, la situación planteada, el proceso seguido y las soluciones obtenidas.
2. La medida: estimación y cálculo de magnitudes	<u>Longitud, peso/masa y capacidad</u> - Comparación de objetos según longitud, peso/masa o capacidad, de manera directa. - Medición con instrumentos y es-	<u>Longitud, peso/masa y capacidad</u> - Comparación de objetos según longitud, peso/masa o capacidad, de manera directa o indirecta. - Utilización de unidades usuales e

	<p>trategias no convencionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimación de resultados de medidas (distancias, tamaños, pesos, capacidades...) en contextos familiares. 	<p>instrumentos convencionales para medir objetos y distancias del entorno.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimación de resultados de medidas (distancias, tamaños, pesos, capacidades...) en contextos familiares. Explicación oral del proceso seguido y de la estrategia utilizada en la medición. - Resolución de problemas de medida explicando el significado de los datos, la situación planteada, el proceso seguido y las soluciones obtenidas.
	<p><u>Medida del tiempo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Unidades de medida del tiempo (lectura del reloj, las horas enteras). 	<p><u>Medida del tiempo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Unidades de medida del tiempo: el tiempo cíclico y los intervalos de tiempo (lectura del reloj, las horas enteras, las medias y los cuartos). - Selección y utilización de la unidad apropiada para determinar la duración de un intervalo de tiempo.
	<p><u>Sistema monetario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Valor de las distintas monedas y billetes (euros). Manejo de precios de artículos cotidianos. 	<p><u>Sistema monetario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Valor de las distintas monedas y billetes (euros y céntimos de euros) Manejo de precios de artículos cotidianos.
3. Geometría	<p><u>La situación en el espacio, distancias y giros</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Descripción de posiciones y movimientos, en relación a uno mismo y a otros puntos de referencia. - Uso de vocabulario geométrico para describir itinerarios: líneas abiertas y cerradas; rectas y curvas. 	<p><u>La situación en el espacio, distancias y giros</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de vocabulario geométrico para describir itinerarios: líneas abiertas y cerradas; rectas y curvas. - Interpretación y descripción verbal de croquis de itinerarios y elaboración de los mismos.
	<p><u>Formas planas y espaciales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de los cuerpos geométricos en objetos familiares. Descripción de su forma, utilizando el vocabulario geométrico básico. - Comparación y clasificación de figuras y cuerpos geométricos con criterios elementales. 	<p><u>Formas planas y espaciales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Las figuras y sus elementos. Identificación de figuras planas en objetos y espacios cotidianos. - Comparación y clasificación de figuras y cuerpos geométricos con criterios elementales. - Formación de figuras planas y cuerpos geométricos a partir de otras por composición y descomposición.
	<p><u>Regularidades y simetrías</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de figuras simétricas. - Confianza en las propias posibilidades; curiosidad, interés y constancia en la búsqueda de soluciones. 	<p><u>Regularidades y simetrías</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de elementos de regularidad en figuras y cuerpos a partir de la manipulación de objetos. - Interpretación de mensajes que contengan informaciones sobre relaciones espaciales. - Identificación y trazado de figuras simétricas y de ejes de simetría. - Interés y curiosidad por la identi-

		cación de las formas y sus elementos característicos.
4. Tratamiento de la información; azar y probabilidad.	<p><u>Gráficos estadísticos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Descripción verbal, obtención de información cualitativa e interpretación de elementos significativos de gráficos sencillos relativos a fenómenos cercanos. - Participación y colaboración activa en el trabajo en equipo y el aprendizaje organizado a partir de la investigación estadística sobre situaciones reales. Respeto por el trabajo de los demás. 	<p><u>Gráficos estadísticos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Descripción verbal, obtención de información cualitativa e interpretación de elementos significativos de gráficos sencillos relativos a fenómenos cercanos. - Utilización de técnicas elementales para la recogida y ordenación de datos en contextos familiares y cercanos. - Utilización de técnicas elementales -observación, medición y encuesta- para la recogida, ordenación y presentación de datos en contextos familiares y cercanos, formulando conclusiones sencillas.
		<p><u>Carácter aleatorio de algunas experiencias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinción entre lo imposible, lo seguro y aquello que es posible pero no seguro, y utilización en el lenguaje habitual, de expresiones relacionadas con la probabilidad. - Participación y colaboración activa en el trabajo en equipo y el aprendizaje organizado a partir de la investigación estadística sobre situaciones reales. Respeto por el trabajo de los demás. - Interpretación de distintos tipos de tablas estadísticas: amplitud de los intervalos, frecuencias más destacadas, informaciones que proporciona la tabla, comparación de tablas con la misma variable y distintas poblaciones, comparación de tablas con la misma población y distintas variables, etc.

En ambos cursos los contenidos se desarrollan a lo largo de 15 unidades, 5 por cada trimestre.

d) La incorporación de la educación en valores democráticos como contenido de carácter transversal.

1. Referencias normativas y conceptualización.

El artículo 27 de nuestra Constitución señala como objeto de la educación el *pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.*

La Ley Orgánica 2/2006 establece en su introducción

También ocupa un lugar relevante, en la relación de principios de la educación, la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común

y en el Artículo 19.2

Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.

La Orden de 9 de mayo de 2007 por la que se aprueba el currículo de Educación Primaria establece en la introducción

El carácter integral del currículo supone que, dentro del desarrollo de las competencias básicas, en torno a la educación en valores democráticos se incorporen en las diferentes áreas de forma transversal contenidos que nuestra sociedad demanda, tales como la educación para la tolerancia, para la paz, la educación para la convivencia, la educación intercultural, para la igualdad entre sexos, la educación ambiental, la educación para la salud, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial.

y en el artículo 10:

1. Atendiendo a los principios educativos esenciales, y en especial al desarrollo de las competencias básicas para lograr una educación integral, la educación en valores deberá formar parte de todos los procesos de enseñanza y aprendizaje, por ser uno de los elementos de mayor relevancia en la educación del alumnado.

2. La educación para la tolerancia, para la paz, la educación para la convivencia, la educación intercultural, para la igualdad entre hombres y mujeres, la educación ambiental, la promoción de la salud, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial, que se articulan en torno a la educación en valores democráticos, constituyen una serie de contenidos que deberán integrarse y desarrollarse con carácter transversal en todas las áreas del currículo y en todas las actividades escolares, pudiendo constituirse en elementos organizadores de los contenidos.

La educación en valores democráticos, o temas trasversales, abarca por tanto los siguientes temas:

Educación para la tolerancia
Educación para la paz
Educación para la convivencia
Educación intercultural
Educación para la igualdad entre hombres y mujeres
Educación ambiental
Educación para la salud
Educación sexual
Educación del consumidor
Educación vial

Estos temas, por su carácter interdisciplinar, ayudan a establecer conexiones y a crear vínculos entre ciencia y experiencia, entre saber y vida. Lo que debe desarrollarse en este apartado son las decisiones sobre cómo incluirlos en la actividad de clase y relacionarlos con los elementos del currículo. Podemos establecer algunas:

- ✓ Incorporarlos a otros que les sean afines.
- ✓ Iniciar determinadas unidades didácticas con tópicos relativos a estas materias.
- ✓ Partir de los valores que tienen en sí mismos e incorporarlos a las áreas.

La educación en valores no se puede quedar sólo en la celebración de un día puntual, sino que debe impregnar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe establecer relaciones con los elementos curriculares, y en esto es precisamente donde los docentes deben reflexionar y llegar a consensos. Debemos tener en cuenta que los valores forman parte del contenido de las competencias básicas, y que su tratamiento transversal es una vía para globalizar la enseñanza y realizar proyectos didácticos interdisciplinares.

Se debería destacar en este apartado la educación en la convivencia, pues es a su vez un objetivo básico de la educación y un elemento imprescindible para el éxito de los

procesos educativos. Aprender a respetar, a tener actitudes positivas, a aceptar y asumir los procesos democráticos, debe ser una prioridad para toda la comunidad escolar ya que prepara al alumnado para llevar una vida social adulta satisfactoria, autónoma y para que pueda desarrollar sus capacidades como ser social.

Todos los centros cuentan con un plan de convivencia. Pues bien, es en este apartado de las programaciones didácticas dónde debe reflejarse de forma explícita cómo se va a llevar a la práctica en las clases de todas y cada una de las áreas lo establecido en dicho plan. Simplemente supone atender a dos elementos esenciales de la labor educativa: considerar lo intelectual y formativo del currículo y crear un ambiente psicológico, social y moral propicio para el desarrollo de esa labor educativa. Esa doble perspectiva supone hablar de emociones, derechos humanos, gestión de conflictos, cumplimiento de normas (derechos y deberes), relación familia y escuela, gestión de aula, y de participación y adecuación de las respuestas educativas al alumnado.

El papel del profesorado es fundamental en este ámbito. Los comportamientos, las actitudes que mostramos como docentes e incluso la organización del centro son modelos de referencia para el alumnado.

2. ¿Qué debería aparecer en este apartado en el documento de la programación didáctica? Recomendaciones para su desarrollo.

En el documento debería aparecer:

- Una valoración transversal tanto de área como de ciclo de cómo se van a abordar (disciplinar o interdisciplinariamente).
- Establecer una asociación temporal: en qué unidades didácticas, temas o proyectos se van a trabajar en el ciclo y cursos.

Algunos aspectos que hay que tener presente en el desarrollo de este apartado:

- Ser concretos y no poner teoría sobre los temas transversales.

3. Ejemplos.

Desarrollo para el tercer ciclo del área de Educación Física.

Introducción. El carácter integral del currículo supone que, dentro del desarrollo de las competencias básicas, en torno a la educación en valores democráticos se incorporen en las diferentes áreas de forma transversal contenidos que nuestra sociedad demanda, tales como la educación para la tolerancia, para la paz, la educación para la convivencia, la educación

intercultural, para la igualdad entre sexos, la educación ambiental, la educación para la salud, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial.

A lo largo del tercer ciclo la incorporación de la educación en valores democráticos en el área de Educación física, se va a realizar de la siguiente forma:

La educación en valores se nutre, viene condicionada y condiciona las distintas esferas en las que se desenvuelve el ser humano: la personal, la relacional y la ambiental.

La programación de Educación Física para este ciclo puede contribuir en la esfera personal a la mejora de la autoestima, al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones, a aceptarse y quererse, a la autonomía y a la aceptación de responsabilidades. Tal y como aparecen en la UD 1, y otras, los juegos de conocimiento y presentación, los juegos de autoestima, afectivos y de animación que propician el contacto corporal, las técnicas de relajación y visualización creativa, contribuyen a desarrollar la autoestima, la tolerancia, el respeto y valoración de las diferencias, la educación para la salud y la alegría. Ayudan a que el niño o la niña se conozcan mejor a sí mismos y conozcan mejor a los compañeros.

En la esfera relacional, la Educación Física ha de contribuir a la creación de un clima de clase relajado, abierto y seguro; al establecimiento democrático de las normas de clase, asegurando los medios para que se cumplan dichas normas (lo cual se aborda ya desde la primera sesión del curso); al aprendizaje de estrategias no violentas de resolución de conflictos; a la educación en la interculturalidad; a la igualdad, evitando discriminaciones de cualquier tipo, y especialmente, por razones de sexo, raza o nacionalidad.

La práctica de juegos cooperativos, así como la remodelación de juegos competitivos desde una óptica cooperativa, los juegos de expresión corporal, los juegos interculturales, desarrollan actitudes tolerantes, respetuosas y solidarias con toda la comunidad educativa, educan para la paz, la cooperación, la tolerancia, el respeto y la solidaridad.

De igual forma, los juegos y danzas de Aragón y de otras culturas y países, ayudan al conocimiento y aceptación de la propia identidad y de la diversidad como hechos enriquecedores a nivel personal y comunitario, promueven la tolerancia y la convivencia. La recopilación de juegos tradicionales puede servir de estímulo a la investigación, a la búsqueda de información en su ámbito familiar, a la vez que al análisis y crítica del propio juego. Hay juegos tradicionales sexistas, humillantes o violentos. Podemos dar entrada a la crítica y a la creatividad adaptando sus reglas para convertirlos en juegos respetuosos, coeducativos y pacíficos.

Los juegos y deportes alternativos elegidos: kin-ball, juegos de raquetas, sófbol, frisbee, unihockey, etc. apuestan por una valoración de la coeducación como premisa básica

para el juego, promoviendo una educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos. Su gran valor coeducativo radica en la ausencia de asignación cultural a uno u otro sexo, así como el ofrecer un mismo nivel de partida para niñas y niños.

En la esfera ambiental, desde la óptica de la educación en valores, la Educación Física puede contribuir en este nivel al conocimiento y valoración del patrimonio natural y cultural de nuestra comunidad, a la educación para un consumo responsable y una utilización racional de los recursos naturales mediante juegos con materiales reciclados y reutilizados, la construcción de juguetes, juegos medioambientales, juegos tradicionales y las actividades físicas en la naturaleza que abordamos desde varias unidades didácticas del programa.

Estructurando un poco más esta implicación de la programación a la educación en valores, podríamos desglosarlos en los diversos tipos que, según el artículo 10 del currículo aragonés de primaria, se articulan en torno a la educación en valores democráticos.. A saber:

- ✓ Educación para la tolerancia y para la convivencia.

Actitud de respeto hacia el propio cuerpo y el del compañero.

Respeto a las normas del juego valorándolas como elementos consustanciales a la propia actividad lúdica.

Participación en situaciones de juego con respeto y colaboración con los compañeros sin mostrar rechazo hacia otras personas.

Adopción de una postura crítica ante las situaciones de juego que originan la exclusión o la eliminación.

Adopción de una actitud de respeto y apoyo a las personas con discapacidad.

Identificación y valoración de conductas que denotan amabilidad valorándolas como una forma constructiva de interacción.

- ✓ Educación para la paz.

Mejora de la confianza en sí mismo, la autonomía personal y los sentimientos de autoestima, en el marco del respeto a los demás.

Participación en situaciones que supongan comunicación con los otros.

Sensibilidad ante los diferentes niveles de destreza de los otros.

Aceptación de la oposición en el juego sin que ello derive en actitudes de rivalidad o menosprecio.

Creación y participación en situaciones de juego en las que primen los aspectos cooperativos sobre los competitivos.

Promoción en clase del uso de estrategias de aprendizaje cooperativo.

Reflexión en torno a las consecuencias que depara la estructura de meta cooperativa sobre la autoestima, los sentimientos de pertenencia al grupo, las actitudes prosociales y las relaciones positivas dentro de clase.

Importancia de educar en el diálogo basado en la aceptación y el respeto hacia el otro como medio para la resolución pacífica de situaciones conflictivas.

Rechazo de la violencia verbal o física como reacción ante el conflicto.

✓ Educación intercultural.

Conocimiento de las semejanzas y diferencias con sus compañeros, reconociendo y valorando la diversidad existente dentro y fuera del grupo clase.

Actitud tolerante y respetuosa ante las diferencias étnicas, nacionales y culturales.

Participación en situaciones de juego procedentes de otras culturas, identificando y valorando las semejanzas y diferencias con los juegos de aquí.

Práctica de juegos interculturales como reflejo del carácter universal y unificador del juego.

✓ Educación para la igualdad entre hombres y mujeres y educación sexual.

Valoración del propio cuerpo y nuestros progresos, independientemente del sexo al que se pertenezca.

Participación en el juego evitando cualquier tipo de discriminación por razón del sexo.

Evitar los estereotipos sociales que asocian los movimientos expresivos a las niñas y los de fuerza y habilidad a los niños, programando actividades de interés para ambos sexos.

Reconocimiento y rechazo de estereotipos sexistas ligados a la actividad motriz y al juego.

Identificación de frases con contenido sexista y valoración crítica de las mismas.

Toma de conciencia de un uso equitativo de los espacios y materiales.

✓ Educación ambiental.

Conocimiento y valoración del cuerpo como medio de exploración y disfrute de sí mismo y de relación con el medio.

Desarrollo de las nociones espacio-temporales que le ayudan a integrarse en el medio: nociones topológicas, orientación, duración, velocidad, etc.

Entendimiento del juego como manifestación social y cultural en la que se relaciona con los otros.

Respeto durante el juego del entorno físico, natural o escolar.

- ✓ Educación para la salud.

Valoración y aceptación del propio cuerpo: posibilidades y limitaciones.

Desarrollo de la autoestima y el gusto por la actividad física.

Adopción de hábitos de alimentación, higiene y postura. Adopción de las medidas de seguridad necesarias para evitar accidentes.

Adopción de una actitud responsable en relación con el cuidado del propio cuerpo y el respeto de las normas de prevención de accidentes.

Valoración del esfuerzo personal y de los miembros del grupo.

- ✓ Educación para el consumidor.

Desarrollo de la capacidad de utilizar los recursos del entorno inmediato para jugar, así como materiales reciclados o reutilizados.

Diferenciación entre materiales reciclados o reutilizados como elementos que nos permiten jugar sin necesidad de consumir.

Valoración del reciclado y de la reutilización de materiales para el juego como medio para evitar el consumismo y proteger el medio ambiente.

Participación en el diseño y la elaboración de elementos de juego aplicables a las sesiones del área y a su tiempo de ocio.

- ✓ Educación vial.

Desarrollo de las habilidades perceptivas del niño: estímulos acústicos y luminosos, capacidad de observación.

Desarrollo de las nociones espacio-temporales: distancia, orientación, velocidad; percepción y estructuración espacial.

Actividades de ritmo, control del movimiento, trayectorias, velocidad de reacción.

Concienciación y puesta en práctica de conductas responsables y seguras al transitar como peatón en las salidas del centro.

Asociación de los valores democráticos a las unidades didácticas de la programación de 6º de primaria:

Tabla 4.

Trimestre	Unidades Didácticas	E. Tolerancia	E. Convivencia	E. Paz	E. Intercultural	E. Igualdad H-M	E. Sexual	E. Salud	E. Ambiental	E. Consumidor	E. Vial
1º	1. Conocernos Visualización		X	X				X			
	2. Escalada deportiva					X		X	X		
	3. Kayac-Orientación		X			X	X	X	X		X
	4. Bádminton, Botebol	X	X			X	X				
2º	5. Juegos para la paz y del mundo	X	X	X	X						
	6. RRRR, reciclamos								X	X	
	7. Deportes de equipo: Balonmano	X	X	X		X		X			
3º	8. Juegos Tradicionales	X	X		X	X			X	X	
	9. Juegos sin barreras	X	X	X				X			
	10. Kin ball, Hockey	X	X			X	X				

e) Los criterios de evaluación para cada una de las áreas del ciclo

1. Referencias normativas y conceptualización.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece en el artículo 6.1. Currículo, *...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.* Así queda contemplado en el artículo 5 del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en la etapa de Educación Primaria.

La Orden de 9 de mayo de 2007 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón establece en su introducción que:

*Los criterios de evaluación, que constan de un enunciado y una breve explicación, establecen el **tipo y grado de aprendizaje que se espera que los alumnos hayan alcanzado al final de cada ciclo**, con referencia a los objetivos y contenidos de cada área, y se convierten en referente fundamental para valorar el desarrollo de las competencias básicas. Estos criterios constituyen normas explícitas de referencia, que serán desglosados y concretados por el profesorado en las programaciones didácticas.*

Y en el artículo 13. 5 Evaluación de los aprendizajes y del proceso de enseñanza. *La evaluación se llevará a cabo considerando los diferentes elementos del currículo. Los criterios de evaluación de las áreas serán **referente fundamental para valorar el grado de desarrollo de las competencias básicas y la consecución de los objetivos.***

Redacción similar encontramos en el artículo 2. 2 de la Orden de 26 de noviembre de 2007 sobre la evaluación en Educación Primaria *Los criterios de evaluación de las áreas serán el referente fundamental para valorar tanto el grado de desarrollo de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos de las diferentes áreas que conforman el currículo de la Educación primaria. **Los criterios de evaluación deberán concretarse en las programaciones didácticas.***

En el artículo 20.3 e. *Las Programaciones didácticas de cada ciclo incluirán, necesariamente,...* e) *Los criterios de evaluación de cada una de las áreas del ciclo.*

Realmente, los **criterios de evaluación son** considerados como una concreción de los **objetivos de etapa**. Ese debiera ser el referente y detonante en el inicio de cualquier programación didáctica, ya que determinará el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación-calificación que se proponga al alumnado en un ciclo/nivel educativo.

Los criterios de evaluación, como referente para la evaluación objetiva, y su concreción en indicadores⁶ determinarán el proceso de enseñanza-aprendizaje (también las medidas de atención a la diversidad), que se proponga al alumnado. Su nivel de concreción debe posibilitar que se determine con precisión el grado de adquisición del aprendizaje.

Los indicadores son elementos construidos a partir del análisis y descomposición de los criterios de evaluación de cada área, ayudan a evaluar si se están cumpliendo y en qué medida los criterios de evaluación prescritos. En esencia, suponen una concreción, y nunca un cambio, modificación o eliminación que desvirtúe la esencia del criterio.

Los indicadores, a partir de los criterios de evaluación, describen directa o indirectamente las habilidades, conocimientos, actitudes, destrezas o hábitos establecidos en los objetivos de área.

La acción de desglosar y/o **concretar los criterios en indicadores** exige un esfuerzo por identificar los distintos tipos de aprendizajes expresados y para definirlos en conductas observables o cuantificables. La propuesta de **visión operativa** expuesta implica que desde cada una de las áreas se pueda establecer la relación entre objetivos, contenidos, criterios de evaluación, competencias básicas y se concreten los indicadores de cada criterio.

2. ¿Qué debería aparecer en este apartado en el documento de la programación didáctica? Recomendaciones para su desarrollo.

En el documento deberían aparecer:

- Los criterios de evaluación del currículo para el área.
- Cada criterio de evaluación debería asociarse con una (o varias) competencias básicas.
- Cada criterio de evaluación debería concretarse en dos aspectos:

⁶El término "indicador" es tomado de la ORDEN de 14 de octubre de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación infantil en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, en la que se dice en su artículo 2.3 (*Referentes de la evaluación*), que "Asimismo, los profesionales que atiendan al alumnado, tomando como referencia los criterios de evaluación, deberán establecer indicadores que permitan valorar a lo largo de cada ciclo la consecución de los objetivos o, en su caso, el desarrollo de las competencias básicas. Estos indicadores deberán estar adaptados a las características y necesidades del alumnado. Además, el proyecto COMBAS (COMpetencias BÁSicas), del Ministerio de Educación y Ciencia (CNIIE), asocia el término indicador a la concreción que se debe realizar de un criterio de evaluación (Programa Institucional 2010-2013). <http://www.mecd.gob.es/cniie/investigacion-innovacion/competencias-basicas/proyecto-combas.html>

- ✓ En los indicadores que determinarán el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - ✓ En qué unidad didáctica/proyecto/tema va a ser trabajado durante el curso/ciclo asociado al apartado de organización y secuenciación de los contenidos.
- Cada indicador debería asociarse con una (o varias) competencias básicas, pero siempre respetando las que hemos establecido en el paso anterior.

Algunos aspectos que hay que tener presentes en el desarrollo de este apartado:

- Los criterios de evaluación y su concreción en indicadores suelen formularse en infinitivo.
- La concreción en indicadores deberá realizarse sin perder la necesaria contextualización (saber-hacer) que dicta el criterio de evaluación.
- Los indicadores deben expresar de forma clara y concreta lo que deben saber y saber hacer los alumnos.
- La concreción del criterio de evaluación en indicadores deberá tenerse en cuenta en las unidades didácticas/proyectos/temas del proceso de enseñanza-aprendizaje y, finalmente, en los instrumentos de evaluación.
- Es habitual que los criterios oficiales y su desglose en indicadores se puedan concretar aún más en "indicadores" de unidad didáctica. Estos indicadores pueden ser elaborados por el profesorado determinando sobre los contenidos de una unidad los procesos u operaciones mentales que se consideran más importantes para su adquisición por parte del alumnado (identificar, analizar, sintetizar, enunciar, resolver, aplicar, usar...). Este tipo de indicadores también los podemos encontrar en algunas propuestas editoriales (guías didácticas). Los "indicadores" que hemos determinado para cada unidad didáctica son los que se evaluarán mediante distintos instrumentos de evaluación. **Todos esos indicadores más concretos de las unidades didácticas se deben poder relacionar con claridad con los criterios oficiales/indicadores de evaluación.**

3. Ejemplos.

Ejemplo 1.- Los criterios de evaluación para el segundo ciclo en el área de Lengua Castellana y Literatura se concretan en:

Criterio/Indicadores	CCBB
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.	CCLI CAIP CSYC
1.1 Participa en las situaciones comunicativas del aula	CCLI CAIP
1.2 Respeta las normas básicas del intercambio lingüístico (turno de palabra)	CCLI CSYC
1.3 Expone con claridad y entona adecuadamente	CCLI
2.- Expresarse de forma oral mediante textos que presenten de manera sencilla y coherente conocimientos, ideas, hechos y vivencias.	CCLI CAIP
2.1 Relata oralmente de modo coherentes hechos o vivencias personales	CCLI CAIP
2.2 Relata de modo coherente y articulado anécdotas, cuentos o noticias	CCLI
2.3 Expone las ideas personales sobre un hecho o situación	CCLI CAIP
3.- Captar el sentido de textos orales de uso habitual, reconociendo las ideas principales y secundarias.	CCLI
3.1 Reconoce los hechos principales de una noticia o hecho que se cuenta oralmente	CCLI
3.2 Reconoce los hechos secundarios de una noticia o hecho que se cuenta oralmente	CCLI
4.- Localizar y recuperar información explícita y realizar inferencias directas en la lectura de textos.	CCLI
4.1 Localiza en un texto escrito informaciones específicas contenidas en ese texto	CCLI
4.2 Identifica el propósito del texto	CCLI
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.	CCLI CAIP
5.1 Establece relaciones entre el texto leído y sus conocimientos o experiencias personales	CCLI CAIP
5.2 Comprende lo que lee en voz alta o lo que escucha	CCLI
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.	CCLI CPAA CAIP
6.1 Redacta, reescribe y resume distintos tipos de textos	CCLI CPAA
6.2 Organiza y estructura el texto en párrafos o apartados	CCLI
6.3 Respeta las normas gramaticales y ortográficas	CCLI
6.4 Incluye ideas y planteamientos personales (originalidad). Planifica el texto y revisa los borradores iniciales	CCLI CPAA CAIP
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 y la recitación de poesías.	CSYA

7.1 Identifica algunas características básicas de las narraciones literarias (principio y final, protagonistas, lugares de la acción, grado de verosimilitud)	CSYA
7.2 Identifica algunas características básicas de la poesía (rima y otros elementos del ritmo)	CSYA
7.3 Conoce algunos textos de la tradición oral y de la literatura infantil	CSYA
8.-Usar la biblioteca del aula y del centro, conocer los mecanismos de su organización y de su funcionamiento y las posibilidades que ofrece	CSYC CAIP
8.1 Conoce la organización y funcionamiento de la biblioteca del centro	CSYC CAIP
8.2 Utiliza la biblioteca del centro con diversas finalidades: consultar libros, diccionarios, leer en ella, sacar libros prestados	CSYC CAIP
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.	CCLI
9.1 Reconoce los cambios producidos en las palabras (por medio de prefijos y sufijos)	CCLI
9.2 Identifica los cambios producidos en enunciados o textos derivados de cambiar el orden, insertar nuevas palabras o frases, suprimir palabras	CCLI
9.3 Reconoce los efectos de esos cambios sobre el sentido del texto, el mantenimiento de su coherencia, etc.	CCLI
10.-Comprender y utilizar la terminología gramatical y lingüística propia del ciclo en las actividades de producción y comprensión de textos.	CCLI
10.1 Comprende la terminología gramatical y lingüística propia del ciclo (nombre, adjetivo, algunos tiempos verbales, prefijos, sufijos...)	CCLI
10.2 Utiliza la terminología gramatical y lingüística propia del ciclo (nombre, adjetivo, algunos tiempos verbales, prefijos, sufijos...)	CCLI
11.-Observar la diferencia entre la lengua oral y escrita, reconociendo el papel de las situaciones sociales como factor condicionante de los intercambios comunicativos	CCLI
11.1 Observa y distingue las principales diferencias entre el código oral y el escrito a partir de ejemplos adecuados	CCLI
11.2 Relaciona algunos usos de la lengua con determinadas situaciones o grupos sociales	CCLI
12. Localizar e identificar la diversidad lingüística de Aragón y el conjunto de España como una realidad social enriquecedora.	CSYC
12.1 Conoce la diversidad lingüística de Aragón	CSYC
12.2 Conoce la diversidad lingüística de España	CSYC

Ejemplo 2.- Los criterios de evaluación, para el segundo ciclo, en el área de Matemáticas se concretan en:

1. 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

- 1.1. Selecciona las operaciones adecuadas a la situación a resolver
- 1.2. Resuelve problemas utilizando dos de las cuatro operaciones básicas.
- 1.3. Aplica los conocimientos adquiridos en situaciones de resolución de problemas
- 1.4. Explica oralmente el proceso seguido en la resolución de problemas
- 1.5. Sabe usar más de un procedimiento en la resolución de situaciones problemáticas

2. 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.

- 2.1. Lee, cuenta, escribe y compara números naturales de hasta 6 cifras
- 2.2. Conoce el valor de posición en los números de hasta 6 cifras.
- 2.3. Compone y descompone números en unidades, decenas, centenas, unidades de millar, decenas de millar y centenas de millar.
- 2.4. Interpreta y emite informaciones en contextos de la vida cotidiana empleando números de hasta 6 cifras
- 2.5. Hace estimaciones de cantidades

3. 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

- 3.1. Aplica, con números naturales, los algoritmos de suma, resta, multiplicación y división por una cifra.
- 3.2. Conoce y utiliza las propiedades de las operaciones en situaciones de resolución de problemas
- 3.3. Muestra flexibilidad a la hora de elegir el procedimiento más adecuado en la realización de cálculos numéricos.
- 3.4. Explica oralmente el proceso seguido

4. Utilizar estrategias de cálculo mental en cálculos relativos a la suma, resta, multiplicación y división simples

- 4.1. Utiliza con cierta agilidad estrategias de cálculo mental relativas a la suma y resta en situaciones sencillas.
- 4.2. Utiliza con cierta agilidad estrategias de cálculo mental relativas a la multiplicación y división en situaciones sencillas
- 4.3. Explica las estrategias de cálculo mental aplicadas en situaciones de cálculo sencillas
- 4.4. Selecciona con exactitud la estrategia adecuada dependiendo de la situación en que el cálculo se produce.

5. 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 que se va a medir. Asimismo, realizar simulaciones de compra y venta manejando las monedas y billetes de nuestro sistema monetario

- 5.1. Elige el instrumento y la unidad de medida más adecuados para realizar mediciones, en función del tamaño y naturaleza del objeto a medir.
- 5.2. Realiza estimaciones a partir de previsiones más o menos razonables.
- 5.3. Utiliza en situaciones de la vida cotidiana las unidades de medida convirtiendo unas en otras y expresando los resultados en la unidad de medida más adecuada.
- 5.4. Explica oralmente y por escrito los razonamientos seguidos en la medición y estimación de objetos.
- 5.5. Estima el valor de los objetos de uso cotidiano
- 5.6. Realiza con soltura pagos y devoluciones de cambios en situaciones reales

6. 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.

- 6.1. Utiliza propiedades geométricas (alineamiento, paralelismo, perpendicularidad...) como elementos de referencia para describir situaciones espaciales.
- 6.2. Se orienta partiendo de instrucciones orales y representaciones en el plano.
- 6.3. Sitúa en un plano objetos de su entorno más cercano
- 6.4. Utiliza de forma adecuada los movimientos en el plano para emitir y recibir informaciones sobre situaciones cotidianas
- 6.5. Utiliza de forma adecuada los movimientos en el plano para identificar y reproducir manifestaciones artísticas que incluyan simetrías y traslaciones.

7. Reconocer y describir formas y cuerpos geométricos del espacio (polígonos, círculos, cubos, prismas, pirámides, cilindros, conos, esferas).

- 7.1.Reconoce y describe figuras planas: polígonos, círculos,...).
- 7.2.Clasifica diferentes polígonos y conoce los conceptos de lado y vértice.
- 7.3.Reconoce y describe cuerpos geométricos (cubos, prismas, pirámides, cilindros, conos, esferas)
- 7.4.Compara y clasifica cuerpos geométricos utilizando diversos criterios.
- 7.5.Describe la forma de objetos utilizando el vocabulario geométrico básico

8. 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

- 8.1.Recoge y registra datos sobre hechos y objetos de la vida cotidiana.
- 8.2.Ordena los datos registrados atendiendo a un criterio de clasificación
- 8.3.Realiza un recuento efectivo de los datos recogidos.
- 8.4.Describe e interpreta gráficos sencillos relativos a situaciones familiares
- 8.5.Representa los datos obtenidos utilizando los gráficos estadísticos más adecuados a la situación, tabla o gráfica

9. Hacer estimaciones basadas en la experiencia sobre el resultado (posible, imposible, seguro) de sencillos juegos de azar.

- 9.1.Se familiariza con los conceptos y términos básicos sobre el azar: seguro, posible, imposible.
- 9.2.Valora los resultados de sencillos juegos de azar
- 9.3.Discierne entre lo posible, imposible y seguro.
- 9.4.Realiza estimaciones sobre el resultado de sencillos juegos de azar.

Ejemplo 3.- Los criterios de evaluación para el tercer ciclo en el área de Educación Física se concretan en:

Criterio/Indicadores	CCBB
1. Orientarse en el espacio tomando puntos de referencia, interpretando planos sencillos para desplazarse de un lugar a otro, escogiendo un camino adecuado y seguro.	CMAT CIMF CSYC CAIP
1.1 Interpretar planos de orientación sencillos de entornos habituales, orientándolos correctamente para localizar puntos relevantes del terreno en el plano y viceversa	CIMF CAIP
1.2 Completar un recorrido en situaciones de incertidumbre (parque o terreno natural sencillo), localizando controles situados sobre pasamanos (elementos lineales fáciles de seguir), puntos de decisión (lugares que implican cambio de dirección) y elementos no relevantes	CIMF CAIP
1.3 Seleccionar los caminos más adecuados (seguros, rápidos y fáciles) en recorridos de orientación que comporten elecciones de ruta, teniendo en cuenta las direcciones, distancias y elementos del terreno	CMAT CIMF CAIP
1.4. Respetar en los juegos de orientación, las normas de juego limpio y de seguridad acordadas	CIMF CSYC CAIP
2. Adaptar los desplazamientos, saltos y otras habilidades motrices básicas a la iniciación deportiva y a diferentes tipos de entornos que puedan ser desconocidos y presenten cierto grado de incertidumbre.	CIMF CPAA CAIP
2.1 Resolver problemas motores que obliguen a adecuar sus desplazamientos en carrera o salto, al medio, trayectoria y velocidad de los demás jugadores y móviles	CIMF CPAA
2.2 Adaptar los desplazamientos y saltos a medios con incertidumbre, y a las habilidades específicas de iniciación deportiva, siendo consecuente con sus posibilidades y	CIMF CPAA CAIP

limitaciones.	
2.3 Realizar con soltura giros simples o combinados sobre los tres ejes corporales en situaciones lúdicas o de iniciación deportiva	CIMF
2.4 Reconocer, a partir de la propia experiencia, que la práctica habitual y sistemática mejora las habilidades motrices	CIMF
3. Lanzar, pasar, recibir, conducir y golpear pelotas y otros móviles, en situaciones de juego, sin perder el control de los mismos, y anticipándose a su trayectoria y velocidad.	CIMF CAIP
3.1 Lanzar, pasar y recibir adecuando el movimiento a la distancia, trayectoria y velocidad de las pelotas o móviles y de los demás jugadores	CIMF CAIP
3.2 Conducir y golpear pelotas adecuando el movimiento al medio y a la distancia, trayectoria y velocidad del móvil y de los demás jugadores	CIMF CAIP
4. Mostrar conductas activas para incrementar globalmente la condición física a través del juego, ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento.	CIMF CPAA CAIP
4.1 Regular su esfuerzo durante la carrera aeróbica manteniendo el ritmo adecuado que le permita el control respiratorio	CIMF CPAA CAIP
4.2 Reconocer y diferenciar las distintas capacidades físicas básicas, qué sistemas orgánicos o aparatos influyen más directamente en ellas, y qué tipo de actividades las desarrollan	CIMF CAIP
4.3 Mostrar interés y actuar para desarrollar de forma global y en situaciones de juego, la resistencia aeróbica, la flexibilidad, la velocidad de desplazamiento y reacción y la fuerza adaptando sus acciones en función de las propias posibilidades y limitaciones corporales	CIMF CAIP
5. Actuar de forma coordinada y cooperativa para resolver retos o para oponerse a uno o varios adversarios en un juego colectivo, identificando y aplicando principios y reglas de acción, ya sea como atacante o como defensor.	CSYC CPAA CAIP
5.1 Resolver problemas motores con un alto componente decisional, de forma satisfactoria, aplicando, en función del juego, estrategias de cooperación o de colaboración-oposición	CSYC CPAA CAIP
5.2 Aplicar principios o reglas sencillas extraídas de situaciones de juego en nuevos contextos que las demanden	CPAA CAIP
5.3 Contribuir, aportar y ayudar al grupo en las tareas motrices cooperativas	CSYC CPAA CAIP
Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades deportivas el esfuerzo personal, el disfrute y las relaciones que se establecen con el grupo, actuando de acuerdo con ellos.	CSYC CAIP
6.1 Mostrar una buena predisposición hacia las actividades físicas y la superación personal	CAIP
6.2 Identificar y valorar en la actividad física el disfrute, el trabajo en equipo y a las personas con las que juega, por encima de los resultados	CSYC
6.3 Jugar sin mostrar discriminación o rechazo alguno hacia ningún compañero, especialmente si son del otro sexo	CSYC
7. Manifestar actitudes de colaboración, tolerancia, respeto de las diferencias, no discriminación y resolución de conflictos de forma pacífica en todos los ámbitos del área.	CSYC CAIP

7.1 Actuar con respeto, tolerancia y aceptación de las diferencias, en todos los ámbitos del área	CSYC CAIP
7.2 Controlar la agresividad, especialmente en los juegos de oposición, afrontando los conflictos desde una actitud pacífica y dialogante	CSYC CAIP
8. Conocer y practicar diferentes juegos tradicionales de Aragón y de otras zona geográficas valorando los primeros como parte de nuestro patrimonio cultural y los segundos como medio de conocimiento y acercamiento a otras culturas.	CSYC CCYA
8.1 Conocer y valorar, a partir de la práctica, un repertorio amplio de juegos, danzas y deportes tradicionales de la comunidad	CCYA
8.2 Elaborar varias fichas de juegos de sus mayores, proponiendo variaciones de los mismos que eliminen cualquier componente sexista o violento	CSYC CCYA
8.3 Conocer y valorar, a partir de la práctica, algunos juegos, danzas y deportes de otras comunidades o países	CSYC CCYA
9. Implicarse en un proyecto grupal para elaborar y representar composiciones coreográficas sencillas, montajes expresivos, dramatizaciones, etc. a partir de estímulos musicales, plásticos o verbales.	CSYC CCYA
9.1 Comunicar de forma comprensible mensajes, sensaciones o estados de ánimo, utilizando el gesto y el movimiento de forma desinhibida, en montajes expresivos o representaciones elaboradas por el grupo	CSYC CCYA
9.2 Implicarse con el grupo para crear, practicar y representar en público coreografías sencillas asignando movimientos a melodías, canciones o ritmos	CSYC CCYA
10. Consolidar hábitos saludables relacionados con la actividad física, identificando algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual de ejercicio físico y la mejora de la salud y actuar de acuerdo con ellas.	CIMF CAIP
10.1 Mostrar interés y buena disposición por la práctica habitual de actividad física.	CIMF CAIP
10.2 Conocer y valorar la importancia del calentamiento y de la vuelta a la calma en la práctica de actividad física, actuando en consecuencia	CIMF CAIP
10.3 Mostrar buena predisposición a asearse y cambiarse de camiseta tras el ejercicio	CIMF CAIP
10.4 Reconocer algunos de los beneficios para la salud de la actividad física, de los hábitos posturales, de una alimentación equilibrada y de una hidratación correcta	CIMF
11. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como recurso del área, para buscar información, elaborar documentos de trabajo o presentaciones, registrar parámetros sobre su propia actividad física, etc.	CCLI CIMF TICD CPAA
11.1 Usar las TIC, como herramienta de búsqueda de información textual, gráfica o audiovisual, vinculada al área, seleccionando fuentes fiables y diferenciando entre información objetiva y opiniones	CCLI TICD CPAA
11.2 Elaborar documentos o presentaciones sencillas sobre contenidos del área, con medios TIC	CCLI TICD CPAA
11.3 Tomar conciencia y ser capaz de explicar los riesgos para la salud de un uso abusivo de las pantallas de visualización de datos	CCLI CIMF
12. Opinar coherente y críticamente sobre las situaciones conflictivas y los aspectos positivos	CCLI

surgidos en la práctica de la actividad física y el deporte, entendiendo el punto de vista ajeno, utilizando la expresión oral y la escritura para reflexionar sobre su propia experiencia motriz y transmitirla.	CSYC
12.1 Hablar sobre situaciones conflictivas y positivas de la actividad física y el deporte, sobre contenidos del área o sus propias vivencias motrices exponiendo oralmente con coherencia y sentido crítico su punto de vista	CCLI CSYC
12.2 Escuchar a los demás entendiendo y respetando el punto de vista ajeno	CCLI CSYC
12.3 Escribir sobre situaciones conflictivas y positivas de la actividad física y el deporte, sobre contenidos del área o sus propias vivencias motrices, mostrando una adecuada planificación, contextualización (coherencia, cohesión y adecuación), revisión y presentación	CCLI CSYC
13. Participar en las actividades organizadas en el medio natural manifestando, de una forma activa y crítica, actitudes de respeto, valoración y defensa del medio ambiente.	CIMF CSYC CAIP
13.1 Participar de forma activa, voluntaria y placentera en las actividades físicas desarrolladas en el medio natural	CIMF CAIP
13.2 Manifestar actitudes de respeto, valoración y defensa del medio ambiente tanto en las salidas al entorno del barrio (parques) como al entorno natural (cumplimiento de las normas consensuadas, respeto a los seres vivos, recogida de basuras, etc.)	CIMF CSYC

4. Documentos de apoyo.

Para profundizar en el desarrollo de este apartado se incluyen, como anexos:

- Los criterios de evaluación como detonante de la programación docente.
- Ejemplo de asociación entre los diferentes elementos del currículo y la competencia aprender a aprender (CPAA): Etapa de Primaria.
- Ejemplo de asociación entre los diferentes elementos del currículo y la competencia en autonomía e iniciativa personal (CAYP): Etapa de Primaria.
- Mapa de relaciones curriculares. Perfil de área. 1^{er} ciclo de Primaria. (Concreción del perfil competencial).
- Mapa de relaciones curriculares. Perfil de área. 2^o ciclo de Primaria. (Concreción del perfil competencial).
- Mapa de relaciones curriculares. Perfil de área. 3^{er} ciclo de Primaria. (Concreción del perfil competencial).

f) Los contenidos y criterios de evaluación mínimos exigibles para superar el ciclo.

1. Referencias normativas y conceptualización.

La Orden de 9 de mayo de 2007 por la que se aprueba el currículo de Educación Primaria, en su anexo I referido a las competencias básicas, establece que

*La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas, como los informales y no formales. En segundo lugar, 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. Y, por último, orientar la enseñanza, al **permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible**, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.*

En el artículo 13.4 de esta Orden, se determina lo siguiente: *con el fin de garantizar el derecho que asiste a los alumnos a que su rendimiento escolar sea valorado con criterios de plena objetividad, **los centros darán a conocer los contenidos y criterios de evaluación mínimos exigibles para obtener una valoración positiva en las distintas áreas que integran el currículo.***

En el artículo 2.2 de la Orden de 26 de noviembre de 2007 sobre la evaluación en Educación primaria, se indica que... *Los **criterios de evaluación deberán concretarse en las programaciones didácticas, donde también se expresarán de manera explícita y precisa los mínimos exigibles para superar las correspondientes áreas**, así como los criterios de calificación y los instrumentos de evaluación que aplicará el profesorado en su práctica docente.*

Los mínimos exigibles deben ser precisos y explícitos. Pueden ser considerados como los "**aprendizajes imprescindibles**" que debe adquirir un alumno/a para superar una unidad didáctica, evaluación o curso. Es necesario identificar claramente el saber y saber hacer que el alumnado debe adquirir como mínimo para aprobar.

2. ¿Qué debería aparecer en este apartado en el documento de la programación didáctica? Recomendaciones para su desarrollo.

En el documento debería aparecer:

- Para cada uno de los criterios de evaluación establecidos, para el ciclo, en la Orden de 9 de mayo de 2007 por la que se aprueba el currículo de Educación Primaria, los indicadores que se consideran mínimos para superar el criterio de evaluación en dicho ciclo.

Algunos aspectos que hay que tener presentes en el desarrollo de este apartado:

- Ese “saber-saber hacer mínimo” debe estar vinculado a los criterios de evaluación del currículo y a los bloques de contenidos. El docente, en la labor de concreción de los criterios de evaluación y su relación con algunos de los elementos descritos en los bloques de contenidos, y las competencias básicas, fijará y dará a conocer el mínimo exigible para superar el área.
- El docente deberá tener en cuenta todos los criterios de evaluación. Desde cada criterio de evaluación, y teniendo en cuenta su relación con el resto de elementos del currículo, deberá explicitarse, al menos, un mínimo exigible a superar por el alumnado. El conjunto de los mínimos exigibles definidos en la programación y comunicados al alumnado y sus familias al comienzo de cada curso, supondrán la relación de aprendizajes imprescindibles que el alumnado debe superar en un área determinada.
- Sin embargo, no tienen por qué tener en cuenta todos los aspectos reflejados en los bloques de contenidos. Hay que recordar que el referente para evaluar al alumnado es el criterio de evaluación. Los contenidos deben ser considerados como un medio y no un fin en sí mismos, aunque será necesario establecer una coherencia entre el/los indicador/es de evaluación que establece el mínimo exigible y los contenidos mínimos que trabaja.
- A la hora de plasmarlos en la programación, no debiera caerse en el error de definir en apartados diferentes y sin ningún tipo de vinculación

(1) los criterios de evaluación mínimos

(2) los contenidos mínimos.

Esta circunstancia podría propiciar la falta de relación entre ambos elementos curriculares, dando como resultados un listado de criterios mínimos sin relación con otro listado de contenidos mínimos.

- Parece interesante recordar que los mínimos exigibles/aprendizajes imprescindibles se han de lograr al finalizar el ciclo. A lo largo de las diferentes unidades

didácticas/temas/proyectos del ciclo, el docente irá proponiendo situaciones de aprendizaje-evaluación diversas que evidencien la adquisición progresiva de dichos mínimos exigibles/aprendizajes imprescindibles. No sería recomendable vincular la adquisición de un determinado mínimo a una única pregunta-ítem-indicador de un instrumento de evaluación, o incluso a una única unidad didáctica/tema/proyecto, ya que la información se antoja insuficiente para poder determinar con cierto grado de objetividad que dicho mínimo ha sido suficientemente alcanzado. Será la puesta en práctica de diversas unidades didácticas/temas/proyectos utilizados en el ciclo, y la aplicación de instrumentos de evaluación variados, la fuente de información que fundamentará la adquisición suficiente de un determinado mínimo en un alumno/a.

- La definición precisa y explícita de los mínimos exigibles adquiere gran importancia no sólo a la hora de decidir si un alumno supera o no una determinada área, sino también en el diseño de los procesos de apoyo, refuerzo y recuperación al alumnado. Si el docente no determina y el alumnado no conoce los mínimos exigibles, difícilmente podrán definir un proceso de apoyo, refuerzo y/o recuperación adaptado a las necesidades y carencias precisas y explícitas del alumnado.
- En la programación didáctica puede ser interesante vincular el listado de mínimos exigibles de un curso-ciclo a los diferentes instrumentos de evaluación utilizados durante el mismo. A través de esta asociación, el ciclo podría comprobar posibles desajustes en el tratamiento de los mínimos exigibles (por ejemplo: asociación de un mínimo a un único instrumento, asociación de todos los mínimos a un mismo tipo de instrumento, etc.).
- Finalmente, podría ser de interés vincular en una misma tabla la relación y evolución de los mínimos exigibles de un área a lo largo de la etapa. A través de esta propuesta, el ciclo puede, en su caso, advertir solapamientos de los mínimos exigibles de diferentes cursos-ciclos, o excesiva distancia en cuanto al nivel de exigencia demandado al alumnado.
- Tal y como se observa en la tabla 5, la relación de los diferentes elementos del currículo (criterios de evaluación, competencias básicas, objetivos y contenidos), y su concreción en indicadores de evaluación, debe desembocar en el mínimo exigible (preciso y explícito) que debe alcanzar el alumnado para superar el ciclo. Dicho mínimo deberá mantener su referencia al criterio y contenido de la Orden de currículo y, en todos los casos, estará asociado a situaciones de aprendizaje contextualizadas que impliquen un saber hacer.

Tabla 5. ESQUEMA ORIENTATIVO PARA LA PRESENTACIÓN DE LA CONCRECIÓN DE UN CRITERIO DE EVALUACIÓN.

CRITERIO DE EVALUACIÓN (CE) (Orden de 9 de mayo de 2007)	Competencia Básica (CB) (Orden de 9 de mayo de 2007)								Objetivo Orden de 9 de mayo de 2007)		Bloque de Contenido (BC) (Orden de 9 de mayo de 2007)		CONCRECIÓN DEL CRITERIO DE EVALUACIÓN (Indicadores)	ASOCIACIÓN DE CADA INDICADOR CON ALGUNA DE LAS CCBB RELACIONADAS CON EL CRITERIO DE EVALUACIÓN	MÍNIMO EXIGIBLE (Preciso y explícito)
	CCLI	CMAT	CIMF	TICD	CSYC	CCYA	CPAA	CAIP	Nº	Redacción	Nº	Redacción			

Esta asociación debe ser tomada muy en cuenta por el docente/ciclo, ya que condicionará el PERFIL COMPETENCIAL del área en la evaluación compartida de las CCBB

El docente deberá relacionar el C.E. con algunas de las 8 competencias. El criterio de asociación debe ser restrictivo, es decir, cada C.E. suele estar asociado a 1 ó 2 competencias. Sólo en algún caso aparece relacionado con hasta 3 competencias básicas

En este momento, el docente selecciona el objetivo que está relacionado con el C.E.

En este apartado, el docente deberá copiar y pegar de la Orden curricular, el criterio de evaluación que sustenta la definición del mínimo exigible. Se recuerda que todos los C.E. deben tener su mínimo exigible.

PERFIL COMPETENCIAL: Conjunto de indicadores de diferentes áreas que están relacionados con una CB. Aquellas áreas que tengan más criterios de evaluación (por lo tanto indicadores), relacionados con una CB, serán las que tengan mayor valor ponderado en la calificación compartida de dicha CB.

En este momento, el docente selecciona el bloque de contenido que está relacionado con el C.E, y el aspecto concreto de dicho bloque

¿Qué voy a observar en mi alumnado a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la unidad didáctica-proyecto?

Finalmente, el docente deberá, teniendo en cuenta los aspectos curriculares anteriores, definir de manera precisa y explícita el nivel de aprendizaje que el alumnado deberá lograr para tener un resultado de Suficiente en el área. Suele ser muy útil el diseño de **rúbricas** para establecer dicho nivel de aprendizaje.

Esta será la información que deberá ser comunicada al alumnado y sus familias antes de comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El conjunto de los mínimos exigibles supondrá los aprendizajes **IMPRESINDIBLES** que el alumnado ha de adquirir para superar un curso.

Sin duda es la fase más compleja de la concreción del currículo. La experiencia del docente y el conocimiento de contexto son determinantes en el ajuste del mínimo exigible.

La evaluación inicial al alumnado puede permitir al docente ajustar, en su caso, la definición de los mínimos exigibles previstos para la unidad didáctica-proyecto.

La revisión mensual de la programación didáctica debería suponer una nueva oportunidad para revisar la adecuación de los mínimos exigibles.

- Un mínimo exigible debiera ser entendido como una situación de aprendizaje precisa y explícita (asociada a los indicadores de evaluación) que el alumnado debe saber y saber-hacer y que será considerada por el docente en su programación didáctica como un aprendizaje imprescindible sin el cual el alumnado podría tener graves dificultades para continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha área.

3. Ejemplos.

De acuerdo con la concreción en indicadores de los criterios de evaluación, los contenidos y criterios de evaluación mínimos para superar el área de Lengua Castellana y Literatura del segundo ciclo son:

Criterio/Indicadores	CCBB	Bloque de contenido⁷
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.	CCLI CAIP CSYC	Bloque 1 1.1/1.5/1.6
1.1 Participa en las situaciones comunicativas del aula	CCLI CAIP	
1.2 Respeta las normas básicas del intercambio lingüístico (turno de palabra)	CCLI CSYC	
1.3 Expone con claridad y entona adecuadamente	CCLI	
2.- Expresarse de forma oral mediante textos que presenten de manera sencilla y coherente conocimientos, ideas, hechos y vivencias.	CCLI CAIP	Bloque 1 1.3/1.5
2.1 Relata oralmente de modo coherente hechos o vivencias personales	CCLI CAIP	
2.2 Relata de modo coherente y articulado anécdotas, cuentos o noticias	CCLI	
2.3 Expone las ideas personales sobre un hecho o situación.	CCLI CAIP	
3.- Captar el sentido de textos orales de uso habitual, reconociendo las ideas principales y secundarias.	CCLI	Bloque 1 1.2/1.3
3.1 Reconoce los hechos principales de una noticia o hecho que se cuenta oralmente.	CCLI	
3.2 Reconoce los hechos secundarios de una noticia o hecho que se cuenta oralmente	CCLI	

⁷ Los números que se han asignado en cada bloque (ej. 1.4; 3.6 etc.) son los de los epígrafes de los contenidos oficiales del currículo si estos estuvieran numerados. El currículo aragonés no contempla esta numeración; sin embargo, es muy fácil contar empezando por el primer epígrafe, lógicamente. Cuando se indica "4.10" si en el bloque de contenidos número 4 contamos los epígrafes veremos que el que hace el número 10 es el que se puede relacionar con ese criterio o indicador que figura a su lado. En el bloque 2 hay otra subdivisión porque en el propio currículo se distingue entre 1) comprensión lectora y 2) expresión escrita. Por tanto, si decimos, por ejemplo, "2.2.3" se refiere al bloque de contenidos 2, apartado 2 de "expresión" y epígrafe 3.

4.- Localizar y recuperar información explícita y realizar inferencias directas en la lectura de textos	CCLI	Bloque 2 2.1.1/2.1.2/2.1.3
4.1 Localiza en un texto escrito informaciones específicas contenidas en ese texto.	CCLI	
4.2 Identifica el propósito del texto .	CCLI	
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..	CCLI CAIP	Bloque 2 2.1.2/2.1.6
5.1 Establece relaciones entre el texto leído y sus conocimientos o experiencias personales	CCLI CAIP	
5.2 Comprende lo que lee en voz alta o lo que escucha	CCLI	
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.	CCLI CPAA CAIP	Bloque 2 2.2.1/2.2.2/2.2.3
6.1 Redacta, reescribe y resume distintos tipos de textos	CCLI CPAA	
6.2 Organiza y estructura el texto en párrafos o apartados	CCLI	
6.3 Respeta las normas gramaticales y ortográficas	CCLI	
6.4 Incluye ideas y planteamientos personales (originalidad) Planifica el texto y revisa los borradores iniciales	CCLI CPAA CAIP	
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 y la recitación de poesías.	CSYA	Bloque 3 3,2/3.3
7.1 Identifica algunas características básicas de las narraciones literarias (principio y final, protagonistas, lugares de la acción, grado de verosimilitud)	CSYA	
7.2 Identifica algunas características básicas de la poesía (rima y otros elementos del ritmo)	CSYA	
7.3 Conoce algunos textos de la tradición oral y de la literatura infantil	CSYA	
8.- Usar la biblioteca del aula y del centro, conocer los mecanismos de su organización y de su funcionamiento y las posibilidades que ofrece	CSYC CAIP	Bloque 3 3.6
8.1 Conoce la organización y funcionamiento de la biblioteca del centro	CSYC CAIP	
8.2 Utiliza la biblioteca del centro con diversas finalidades: consultar libros, diccionarios, leer en ella, sacar libros prestados	CSYC CAIP	
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.	CCLI	Bloque 4 4.8
9.1 Reconoce los cambios producidos en las palabras (por medio de prefijos y sufijos)	CCLI	
9.2 Identifica los cambios producidos en enunciados o textos derivados de cambiar	CCLI	

el orden, insertar nuevas palabras o frases, suprimir palabras .		
9.3 Reconoce los efectos de esos cambios sobre el sentido del texto, el mantenimiento de su la coherencia, etc.	CCLI	
10.- Comprender y utilizar la terminología gramatical y lingüística propia del ciclo en las actividades de producción y comprensión de textos	CCLI	
10.1 Comprende la terminología gramatical y lingüística propia del ciclo (nombre, adjetivo, algunos tiempos verbales, prefijos, sufijos...)	CCLI	Bloque 4 4.9/4.10
10.2 Utiliza la terminología gramatical y lingüística propia del ciclo (nombre, adjetivo, algunos tiempos verbales, prefijos, sufijos...)	CCLI	
11.- Observar la diferencia entre la lengua oral y escrita, reconociendo el papel de las situaciones sociales como factor condicionante de los intercambios comunicativos.	CCLI	
11.1 Observa y distingue las principales diferencias entre el código oral y el escrito partir de ejemplos adecuados	CCLI	Bloque 4 4.2/4.6
11.2 Relaciona algunos usos de la lengua con determinadas situaciones o grupos sociales	CCLI	
12.- Localizar e identificar la diversidad lingüística de Aragón y el conjunto de España como una realidad social enriquecedora	CSYC	
12.1 Conoce la diversidad lingüística de Aragón	CSYC	Bloque 4 4.7
12.2 Conoce la diversidad lingüística de España	CSYC	

g) Los procedimientos e instrumentos de evaluación del aprendizaje de los alumnos.

1. Referencias normativas y conceptualización.

La Orden de 26 de noviembre de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación Primaria en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón establece que:

En el artículo 3.2A *través de la evaluación, que tendrá carácter continuo, el profesorado recogerá la información de manera permanente acerca del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje de sus alumnos. La utilización de técnicas, **procedimientos e instrumentos diversos** para llevarla a cabo deberá permitir la constatación de los progresos realizados por cada alumno, teniendo en cuenta su particular situación inicial y atendiendo a la diversidad de capacidades, actitudes y ritmos de aprendizaje.*

En el artículo 13.3A *Al comienzo de cada ciclo, **los procedimientos formales de evaluación**, su naturaleza, aplicación y criterios de corrección deberán ser conocidos por el alumnado, así como por sus padres, madres o tutores legales.*

Y en el Artículo 19.2 *Asimismo, se deberá informar sobre los contenidos y criterios de evaluación mínimos de cada una de las áreas exigibles para su valoración positiva, así como sobre los **procedimientos e instrumentos de evaluación que se van a aplicar** y los criterios de calificación y promoción del alumnado.*

En la Orden de 28 de agosto de 1995⁸, por la que se regula el procedimiento para garantizar el derecho de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato a que su rendimiento escolar sea evaluado conforme a criterios objetivos (Cuarto):

1.- *Los Profesores facilitarán a los alumnos o a sus padres o tutores las informaciones que se deriven de los **instrumentos de evaluación** utilizados para realizar las valoraciones del proceso de aprendizaje. Cuando la valoración se base en pruebas, ejercicios o trabajos escritos, los alumnos tendrán acceso a éstos, revisándolos con el profesor.*

2.- *A los efectos de lo establecido en la presente Orden **se entiende por instrumentos de evaluación todos aquellos documentos o registros utilizados por el***

⁸ Aplicable a la Educación Primaria de acuerdo a la disposición transitoria, cuarta de la Orden de 26 de noviembre de 2007, sobre la evaluación en Educación Primaria.

profesoradopara la observación sistemática y el seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno.

*3.- Los instrumentos de evaluación, en tanto que las informaciones que contienen justifican los acuerdos y decisiones adoptados respecto a un alumno, deberán ser conservados, al menos, **hasta tres meses después de adoptadas las decisiones y formuladas.***

Se entiende por procedimientos los métodos a través de los cuales se lleva a cabo la recogida de información sobre adquisición de competencias básicas, dominio de los contenidos o logro de los criterios de evaluación. El procedimiento responde a cómo se lleva a cabo está recogida.

Se entiende por instrumentos de evaluación todos aquellos documentos o registros utilizados por el profesorado para la observación sistemática y el seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno. Responden a la pregunta ¿con qué evaluar?, es decir los recursos específicos que se aplican. Así, por ejemplo, la observación directa, como procedimiento de evaluación, se materializa en la práctica a través de instrumentos de evaluación como una lista de control, una ficha de observación, el registro anecdótico, una grabación en vídeo, etc.

La evaluación implica un análisis exhaustivo no solo de los resultados sino de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Solo así se podrán establecer diagnósticos que permitan mejorar cualquier aspecto relacionado con ese proceso. Sin embargo, para que la ejemplificación sea lo más práctica y útil posible la focalizaremos únicamente en la evaluación de resultados y, por tanto, nos centraremos en un aspecto que podría contribuir a mejorar cualquier proceso de evaluación: **el uso de los criterios de evaluación como punto de partida para elaborar instrumentos que permitan evaluar los aprendizajes del alumnado**⁹.

Se pretende describir cómo partiendo de los “criterios de evaluación”, y también de las directrices generales que encuadran la “línea metodológica” y el “estilo de enseñanza” que el centro escolar asume como rasgo diferenciador de su propuesta educativa y, en consecuencia, lo concreta en el proyecto educativo y el proyecto curricular, se pueden elaborar de un modo riguroso diversos instrumentos para evaluar los aprendizajes de los alumnos (grado de consecución de los objetivos a través de los contenidos) y, asimismo la adquisición de competencias básicas.

⁹ Gómez, J. (2012). La evaluación de los contenidos curriculares y de las competencias básicas mediante criterios de evaluación (aplicaciones en la Educación Secundaria). *EDUSK. Revista monográfica de educación skepsis.org*, n. 3 Didáctica en General. São Paulo: skepsis.org. pp. url: < <http:// academiaskepsis.org/revistaEducacao.html>

Para ejemplificar una relación de procedimientos de evaluación, con sus instrumentos asociados, partimos de la establecida por el MEC (Proyecto Curricular de ESO, 1992). En algún caso se añade una descripción del instrumento de evaluación:

PROCEDIMIENTOS	INSTRUMENTOS
Observación sistemática	<p>Escalas de observación Permite establecer estimaciones dentro de un continuo</p> <p>Categorías Identifica la frecuencia (Ejemplo: Siempre, A veces, Nunca) o caracterización (Ejemplo: Iniciado, En proceso, Consolidado) de la conducta a observar</p> <p>Numérica Determina el logro y la intensidad del hecho evaluado. Se puede utilizar la gradación de 1 a 4, de 1 a 5, de 1 a 6, o la más tradicional de 1 a 10</p> <p>Descriptiva Incorpora frases descriptivas. Ejemplo: "Trabaja y trae el material pero no toma iniciativas", o bien, "Sugiere ideas y trabaja adecuadamente"...</p>
	<p>Listas de control Registra la ausencia o presencia de un determinado rasgo, conductas o secuencia de acciones. Se caracteriza por aceptar solamente dos características: si o no, lo logra o no lo logra, presente o ausente, etc.</p>
	<p>Registro anecdótico Fichas en la que se recogen comportamientos no previsibles de antemano y que pueden aportar información significativa para valorar carencias o actitudes positivas</p>
	<p>Diarios de clase Análisis sistemático y continuado de las tareas diarias realizadas en clase. Se pueden usar escalas de observación para el registro del seguimiento efectuado</p>
Análisis de producciones de los alumnos	<p>Monografías Texto argumentativo que presenta y analiza los datos, obtenidos de varias fuentes, sobre una determinada temática, analizados con visión crítica</p> <p>De compilación De investigación De análisis de experiencia</p>
	Resúmenes
	Trabajo de aplicación y síntesis
	Cuaderno de clase
	Cuaderno de campo
	Resolución de ejercicios y problemas
	Textos escritos
	Producciones orales
	Producciones plásticas o musicales
	Producciones motrices
	Investigaciones
Juegos de simulación y dramáticos	

Intercambios orales con los alumnos	Diálogo
	Entrevista Guión de la entrevista: Comunicación verbal planificada, utilizando guiones más o menos estructurados, que aporta datos útiles para conocer una determinada conducta. Son muy utilizadas en la resolución de situaciones problemáticas
	Asamblea
	Puesta en común
Pruebas específicas	Objetivas Con preguntas muy concretas y opciones de respuesta fija para que el alumno escoja, señale o complete De respuesta alterna De complementación Términos pareados
	Abiertas Con preguntas o temas en las que el alumno debe construir las respuestas
	Interpretación de datos Con material de introducción (ilustración, mapa,...) seguido de una serie de preguntas relativas a su interpretación
	Exposición de un tema
	Resolución de ejercicios y problemas
	Pruebas de capacidad motriz
Cuestionarios	
Grabaciones y análisis	
Observador externo	

A esta clasificación podríamos añadir:

a) Rúbricas¹⁰

Se llama rúbrica al conjunto de criterios y estándares ligados a los objetivos de aprendizaje usados para evaluar la actuación del alumnado en la creación de artículos, proyectos, ensayos y otras tareas.

Las rúbricas permiten estandarizar la evaluación de acuerdo con criterios específicos, haciendo la calificación más simple y transparente. Pueden llegar a constituir escalas, como las utilizadas en las evaluaciones de diagnóstico, si las respuestas pueden ser asociadas a unos determinados grupos de referencia normalizados.

En este sentido, conviene advertir que las rúbricas creadas a partir de los criterios de evaluación de las áreas curriculares se construyen antes de cualquier resultado, mientras que las escalas, asociadas a las evaluaciones censales de diagnóstico, se suelen construir una

¹⁰Proyecto COMBAS (CNIIE-MEC) 2011. Fase A1

vez obtenidos algunos resultados. En cualquier caso, los rangos definidos en una rúbrica no quedarán depurados hasta que dicha rúbrica se aplique al proceso de observar-evaluar-calificar al alumnado.

Las rúbricas que utilizaremos para desglosar el rango de los niveles de adquisición de los criterios de evaluación e indicadores podrá dividir los propios rangos en cuatro, cinco, o seis niveles de adquisición, facilitando el diseño de diversas actividades con distinto nivel de adquisición de éxito, lo que supone una orientación eficaz para una buena gestión del principio de atención a la diversidad. Se sugiere el rango de cuatro niveles como el más idóneo para la observación en clase de los indicadores concretados desde los criterios de evaluación.

A partir de los niveles de adquisición de las claves de los indicadores, podría debatirse (en el ciclo) cuáles son los rangos que pueden contribuir a evidenciar los aprendizajes imprescindibles o mínimos en una tarea/unidad didáctica/tema/proyecto, o del propio ciclo/curso.

b) Portafolio

Se plantea inicialmente como herramienta de autoevaluación en el aprendizaje de una lengua. Es lo que se conoce como el Portafolio europeo de las lenguas.

Es un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación que consiste en la aportación de producciones de diferente índole por parte del estudiante, a través de las cuáles se pueden juzgar sus capacidades en el marco de una disciplina o materia de estudio.

Estas producciones informan del proceso personal seguido por el estudiante, permitiéndole a él y los demás ver sus esfuerzos y logros en relación a los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos previamente.

El portafolio del estudiante responde a dos aspectos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje: implica toda una metodología de trabajo y de estrategias didácticas en la interacción entre docente y discente; y, por otro lado, es un método de evaluación que permite unir y coordinar un conjunto de evidencias para emitir una valoración lo más ajustada a la realidad que es difícil de adquirir con otros instrumentos de evaluación más tradicionales que aportan una visión más fragmentada.

2. ¿Qué debería aparecer en este apartado en el documento de la programación didáctica? Recomendaciones para su desarrollo.

En el documento debería aparecer:

El trabajo se aborda en dos niveles:

1) Una relación secuenciada de todos los instrumentos de evaluación que, dentro del procedimiento establecido, van a permitir evaluar al alumnado mediante una asociación de dichos instrumentos con los criterios de evaluación y sus indicadores.

2) En las unidades didácticas/temas/proyectos que conforman las programaciones didácticas una justificación de cada uno de los instrumentos previstos, así como su “nivel jerárquico” (o valor ponderado entre ellos).

Algunos aspectos que hay que tener presentes en el desarrollo de este apartado:

- Es importante señalar que no todos los criterios de evaluación son apropiados para cualquier instrumento de evaluación. Hay ciertos criterios de evaluación que darían pie a utilizar el “examen clásico”; y, sin embargo, otros criterios necesitarían de instrumentos asociados a guías de observación y, sobre todo, rúbricas para la valoración de las producciones del alumnado. Son estos segundos criterios de evaluación los que suelen plantear situaciones de enseñanza-aprendizaje-evaluación más asociados a las competencias básicas (aplicación de los saberes a determinados contextos).
- El concepto de procedimiento de evaluación tiene identidad propia y diferenciada de los instrumentos de evaluación y de los criterios de calificación.
- El procedimiento que se estipule deberá ir en consonancia con la normativa curricular, las concreciones metodológicas, las medidas de atención a la diversidad, los instrumentos y los criterios de calificación planteados en la propia programación didáctica.

3. Ejemplos.

Ejemplo 1.- Los procedimientos e instrumentos de evaluación que utilizaremos en el área de Lengua Castellana y Literatura para el segundo ciclo son:

- Pruebas específicas: objetivas de complementación y abiertas
Una por cada unidad o por cada dos unidades. Se elaborarán a partir de los indicadores de evaluación de cada unidad (incluimos un ejemplo para la unidad 4)
- Análisis de las producciones de los alumnos:
 - ✓ Trabajos de aplicación y síntesis
 - ✓ Textos escritos
 - ✓ Producciones orales

Se valorarán mediante una rúbrica elaborada a partir de los criterios/indicadores de evaluación del área para el ciclo (incluimos un ejemplo)

✓ Cuaderno de clase

Se valorará mediante la rúbrica que aportamos.

Unidad didáctica nº 4 de 4º de Educación Primaria

INDICADORES DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	RELACION CON LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN /INDICADORES	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN DE LA UNIDAD
1. Narra oralmente vivencias personales o cuenta noticias de una forma clara y ordenada	2.1, 2.2	Tarea oral del alumno (corregida mediante rúbrica)
2. Localiza y comprende las ideas o hechos principales en una noticia.	4.1, 4.2	Prueba escrita (el valor de cada pregunta se especificará en la prueba y los criterios de calificación estarán a disposición del alumnado)
3. Escribe textos narrativos (hechos de la vida cotidiana y noticias teniendo en cuenta las normas gramaticales y ortográficas (y en el caso de las noticias, respetando su estructura característica)	6.1, 6.2;6.3; 6.4	Tarea escrita del alumno (corregida mediante rúbrica)
4. Distingue los sustantivos individuales de los colectivos	10.1	Prueba escrita
5. Forma antónimos usando los prefijos adecuados en palabras de uso habitual	9.1	Prueba escrita
6. Escribe correctamente palabras con "b" o "v" en términos de uso cotidiano.	6.2	Prueba escrita Cuaderno del alumno
7. Identifica en textos adecuados al nivel algunas características básicas de las narraciones literarias (personajes, estructura...)	7.1	Tarea escrita del alumno (corregida mediante rúbrica)

✓ Un ejemplo de prueba escrita puede ser

Pregunta 1(indicador 2 Localiza y comprende las ideas o hechos principales en una noticia) (CCLI)

Lee el siguiente texto sobre lo que le ocurre a un niño de diez años y después responde a las preguntas (2,5 puntos)

Daniel tiene 10 años y lleva cinco sin ir al colegio. Es autista y sus padres prefieren tenerle en casa antes que escolarizarle en un centro de educación especial; exigen que se le atienda en un colegio ordinario con los apoyos que hagan falta. Pero la Junta de Castilla y León (la familia vive en Palencia) insiste en que un centro específico es la mejor opción, dadas las grandes necesidades de atención del chaval. Esta opinión de la Junta está respaldada por cinco informes de psicopedagogos especialistas en estos temas. En estos informes se dice que en este caso concreto el niño estaría mejor atendido en un centro de educación especial.

En el mismo sentido se han pronunciado los tribunales de Palencia y el Superior de Justicia de la comunidad, quienes dieron la razón al Gobierno autónomo. Sin embargo, ahora el Tribunal Constitucional acaba de admitir a trámite el recurso de la familia para revisar su caso.

Ahora además hay otro problema añadido: como el niño ha faltado reiteradamente a la escuela, pesa sobre los padres una denuncia de abandono, ya que la escolarización es obligatoria por ley en España desde los 6 a los 16 años. (*El País 30-04-13, adaptación*).

1) ¿Qué quieren los padres de Daniel?

2) ¿Qué opina la Junta de Castilla y León? (elige la opción correcta)

a) que Daniel debería ser escolarizado en un centro ordinario ; b) que Daniel debería ser escolarizado en un centro de educación especial; c) que Daniel debería continuar en casa con sus padres.

3) ¿Con quién están de acuerdo los psicopedagogos? (elige la opción correcta)

a) con los padres; b) con la Junta de Castilla y León

4) ¿Qué ha hecho el Tribunal Constitucional?

5) ¿Qué otro problema tienen ahora los padres de Daniel?

Pregunta 2 (indicador 3: escribe una noticia respetando su estructura característica y teniendo en cuenta las normas gramaticales y ortográficas) (CCLI/CPAA)

Escribe una noticia (cinco o seis líneas) sobre algo que haya ocurrido en tu barrio últimamente (puedes inventarla si no recuerdas nada). Debes incluir los datos básicos de cualquier noticia: qué ha ocurrido, quiénes han sido los protagonistas, dónde y cuándo ocurrió; por qué ha pasado eso) (2,5 puntos).

Pregunta 3 (indicador 4: distingue los sustantivos individuales de los colectivos) (CCLI)

Lee los siguientes sustantivos y colócalos, en el lugar que les corresponda formando parejas: pino, niño, copa, tenedor, elefante, cerdo, enjambre, abeja, cubertería, pandilla, piara, manada, futbolista, pinar, equipo, cristalería (2 puntos).

INDIVIDUALES	COLECTIVOS
EJEMPLO: pájaro	bandada

Pregunta 4 (indicador 5 Forma antónimos usando prefijos en palabras de uso habitual) (CCLI) (CPAA)

a) Indica cuáles son los antónimos o contrarios de las siguientes palabras. b) ¿Cómo los has formado? ¿Con qué prefijos se forman por tanto algunos antónimos en español? (2 puntos)

EJEMPLO	ORDENAR (una habitación)	DESORDENAR
1º	PURO	
2º	FELIZ	
3º	COMPONE	
4º	ÚTIL	
5º	PACIENTE	
6º	LEAL	
7º	CREÍBLE	
8º	ROMPIBLE	

Pregunta 5 (indicador 6 Escribe correctamente palabras con "b" o "v" en términos de uso cotidiano) (CCLI)

Coloca "b" o "v" en las palabras a las que les falta (1 punto)

Mi madre no me deja comer lo que me gusta. Echa pimienta a la pizza. Me compra chucherías una sola ___ez por semana. Hace cremas de ___erduras raras como el cala__acín o el apio. Se pone muy pesada con que prue__e comidas asquerosas (gam__as, almejas...) (...) Se pasa el día diciéndome que tengo que ser responsa__le (puede decirlo hasta doce __eces en 10 horas) . Yo odio esa pala__ra, a pesar de que ahora ya sé lo que significa. Cuando no conocía su significado la odia__a más aún. __oy a explicar esto último. (Care Santos, *Se vende mamá*)

✓ Un ejemplo de trabajo escrito puede ser:

UNIDAD 4

Indicador 3: Escribe textos narrativos (hechos de la vida cotidiana y noticias teniendo en cuenta las normas gramaticales y ortográficas (y en el caso de las noticias respetando su estructura característica).

Indicador 7: Identifica en textos adecuados al nivel algunas características básicas de las narraciones literarias (personajes, estructura).

TAREA: "Cosas que dice mi madre"

Lee atentamente las cosas que le dice a Óscar su madre y después responde a las preguntas y resuelve las actividades que vienen a continuación

Lista de frases odiosas que suele decir mi madre

- 1) «¿Cuántas veces tengo que decírtelo?». Lo peor de esta pregunta es que nunca espera respuesta. La primera vez que mamá la hizo, me quedé pensando, muy preocupado, sin saber cuántas veces realmente me parecían necesarias: ¿veinte?, ¿quince? Al final dije: «¿Diecisiete? » Lo dije en serio, no sé porqué tenía que enfadarse tanto. Aquel día aprendí que cuando los adultos hacen una pregunta, no siempre esperan que contestes.
- 2) «Ponte a hacer los deberes». Puffff... Creo que sobran los comentarios. ¿Nadie piensa inventar un robot que haga los deberes?
- 3) «Son las nueve y media: a la cama todo el mundo». Lo que me fastidia es que, en mi casa, «todo el mundo» soy yo, porque mis padres se quedan viendo la tele y el garbanzo nunca sale de su cuna, de modo que es difícil que pueda volver a ella.
- 4) «En diez minutos quiero ver la habitación recogida». Tengo una duda: ¿hay algún experimento serio que demuestre que en diez minutos es posible recoger una habitación? Yo todavía no lo he conseguido, y eso que llevo varios años intentándolo.
- 5) «Si no te comes la verdura, no crecerás». A veces mamá piensa que soy tonto. Alejandro, el del otro grupo, nunca se come la ensalada ni las judías verdes y es el más alto de la clase. Las cosas verdes que se comen deberían estar prohibidas. El verde es el color más horrible que existe. Las amenazas falsas de los padres son de color verde.
- 6) «Tu padre estaba antes». ¿Y eso le da derecho a no comer nunca verdura ni fruta y a tener a mamá para él solo durante tanto rato? No es justo. Y cuando lo digo sonrían, como si la envidia que le tengo no fuera algo muy grave de lo que deberían preocuparse.
- 7) «Lo primero es lo primero». Lo peor de esta frase es que «lo primero» siempre es algo horrible que hay que hacer, te guste o no, y, en serio, no sé por qué las cosas horribles tienen que ser las primeras.
- 8) «Ya eres mayor, Óscar: tienes que ser un poco más responsable». Las obligaciones de ser mayor varían según el momento, pero nunca son buenas. Y con respecto a lo otro: ¡me niego en redondo a ser responsable! Incluso ahora que sé lo que es.
- 9) «No, porque no». Esta debería estar en primer lugar. En un examen de inglés que hice a principio de curso, la primera pregunta era: «Can elephants eat chicken? Why?». Y contesté: «No because no», y no valió. No me parece nada justo.

10) «Y punto». Significa que mi madre se vuelve sorda. Digas lo que digas, ella ya no vuelve a hablar de eso y ni siquiera te hace caso. Es como intentar mantener una conversación con un radiador. (Care Santos, *Se vende mamá*)

- 1) ¿Qué personajes aparecen nombrados en el texto?
- 2) ¿Quién cuenta en este texto las cosas que dice la madre? : a) Óscar; b) su madre; c) un amigo
- 3) ¿Te parecen bien las cosas que le dice su madre a Óscar o crees que no hace falta? ¿Con quién estás más de acuerdo: con Óscar o con su madre? ¿Por qué?
- 4) ¿Hay alguna de estas frases que te las dicen a ti? ¿Cuáles? ¿Quién te las dice? ¿En qué momentos?
- 5) Trata de imitar lo que has visto en el texto y haz un listado de cuatro o cinco frases que repitan bastantes veces tu madre, tu padre o tus abuelos (y que no sean las que aparecen en este texto). Puedes consultar con tu compañero este punto (trabajo en parejas) por si os podéis dar ideas uno al otro.

6. Puesta en común

Cuando tengáis todos el punto 5 elaborado lo leeremos en voz alta para analizar y comentar las coincidencias y las diferencias entre unos y otros.

Criterios de evaluación del currículo e indicadores

A partir de algunos indicadores (se marcan en negrita) presentes en los criterios de evaluación 5, 6 y 7 se elabora una rúbrica para evaluar la tarea.

Conviene que las rúbricas elaboradas puedan servir para valorar varias tareas similares. Por ejemplo, la rúbrica que se transcribe a continuación podría servir para valorar otras tareas parecidas tal como se formula, o con ligeras variantes según la tarea de que se trate.

Criterio 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. (CCLI/CAIP)

Indicadores

5.1 Establece relaciones entre el texto leído y sus conocimientos o experiencias personales. (CCLI) (CAIP)

5.2. Comprende lo que lee en voz alta o lo que escucha **(CCLI)**

Criterio 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. (CCLC/CPAA)

Indicadores:

6.1 Redacta, reescribe y resume distintos tipos de textos (CCLI) (CPAA)

6.2 Organiza y estructura el texto en párrafos o apartados (CCLI) (CPAA)

6.3 Respeta las normas gramaticales y ortográficas (CCLI) (CPAA)

6.4 Planifica el texto y revisa los borradores iniciales (CCLI) (CPAA)

Criterio 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 y la recitación de poesías (CCYA)

Indicadores:

7.1 Identifica algunas características básicas de las narraciones literarias (principio y final, protagonistas, lugares de la acción, grado de verosimilitud) (CCYA)

7.2 Identifica algunas características básicas de la poesía (rima y otros elementos del ritmo) (CCYA)

7.3 Conoce algunos textos de la tradición oral y de la literatura infantil (CCYA)

RÚBRICA

Criterio 6	Organización del texto y morfosintaxis (párrafos y frases) (3 puntos)	<p>Escribe con frases agrupadas en párrafos (sobre todo en el punto 5). El orden de las frases es adecuado; no comete rupturas sintácticas y utiliza de modo correcto algunos conectores. No comete errores de tipo morfosintáctico (irregularidades verbales, leísmos, laísmos, ...)</p> <p>(CCLI/CPAA)</p> <p>Criterio de calificación : por cada error o inadecuación se restarán 0,40 puntos</p>
Criterio 6	Ortografía y puntuación (3 puntos)	<p>Usa correctamente las grafías y las tildes. Usa de modo adecuado el punto y seguido.</p> <p>(CCLI/CPAA)</p> <p>Criterio de calificación: por cada error ortográfico –uso incorrecto de grafías- o uso inadecuado de puntos y comas se restarán 0,40 puntos. Por cada error en el uso de las tildes o en la puntuación se restarán 0,20 puntos.</p>
Criterio 7	Conocimientos literarios (2 puntos)	<p>Identifica correctamente todos los personajes (cuatro) que aparecen en el texto (CCYA)</p> <p>Reconoce que el texto está escrito por el protagonista (Óscar)</p> <p>Criterio de calificación: un punto por acierto en cada una de las dos cuestiones planteadas</p>
Criterio 5	Integración de ideas e interpretación (2 puntos)	<p>Establece relaciones entre los contenidos del texto y su vida personal. (punto 4)</p> <p>(CCLI/CAIP)</p> <p>Expone de modo argumentado su opinión (punto 3)</p> <p>Criterio de calificación: un punto por cada una de las cuestiones planteadas si la respuesta es coherente y completa.</p>

✓ Ejemplo de cuaderno de clase

En el cuaderno se incluirán los ejercicios, actividades y tareas de clase y se utilizará también como portafolio de aprendizaje siguiendo el modelo que se propone a continuación.

Semanalmente el alumno cumplimentará con sus propias palabras estos dos apartados:

- a) Qué he aprendido:
 - qué cosas sé que no sabía antes
 - qué cosas sé hacer que no sabía hacer antes
- b) Qué dificultades he encontrado, qué problemas he tenido (si los ha habido); qué cuestiones no me han quedado muy claras o no he entendido

A partir del **criterio 6 de evaluación** y de sus indicadores 6.1, 6.2 y 6.3 se elabora la siguiente rúbrica:

Criterio de evaluación 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. (CCLI/CPAA/CAIP)

6.1 Organiza y estructura el texto en párrafos o apartados.

6.2 Respeta las normas gramaticales y ortográficas.

6.3 Incluye ideas y planteamientos personales (originalidad). Planifica el texto y revisa los borradores iniciales.

Inclusión de la totalidad de ejercicios, actividades y tareas, esquemas, resúmenes.... que se propongan y de las reflexiones sobre el aprendizaje (el cuaderno como portafolio) (CAA /CAIP).

Corrección lingüística. Respeto a las normas gramaticales y ortográficas (CCLI).

Los criterios de calificación constan en el apartado h) de la programación.

Ejemplo 2.- Proyecto en el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural del 2º ciclo

NIVEL EDUCATIVO		2º ciclo			Área: Conocimiento del medio natural, social y cultural				
DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN		Será variado y descriptivo para facilitar la labor de recogida de información. Además, se incluirá algún procedimiento con su correspondiente instrumento de evaluación para fomentar la autoevaluación en el alumnado. A lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación se atenderá al nivel de desarrollo alcanzado por los diferentes alumnos/as y, en su caso, las medidas de apoyo, refuerzo o recuperación que sean necesarias implementar.							
Nº DOC.	Título de la Unidad didáctica/proyecto/tema	EVALUACIÓN EN LA QUE SE VA A UTILIZAR			Criterio(s) de evaluación a los que hace referencia y relación con las CCBB .	Descripción del proyecto:	Indicadores de evaluación y relación con las CCBB	Criterio de calificación del indicador	Ponderación del instrumento respecto al resto de instrumentos utilizados en la evaluación de la unidad didáctica/proyecto/tema
		1º	2ª	3ª					
1	Proyecto "Mi cole limpio"	X			<p>CMSC 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 hacia el entorno.</p>	<p>Realizar de un trabajo colectivo en el que el alumnado deberá reconocer, explicar, y recoger datos sobre la relación de los cambios climáticos durante el primer trimestre y los cambios en la vegetación de su entorno próximo. Además, deberá identificar las variaciones más significativas en la vida de las personas a raíz de los cambios en el medio físico.</p>	<p>CMNS 1.1 <u>Reconoce</u> las relaciones entre algunos factores del medio físico (clima, vegetación) y las formas de vida y actuaciones de las personas. CPAA-CIMF</p>	25%	40%
							<p>CMNS 1.2 <u>Explica</u> las relaciones entre algunos factores del medio físico (relieve, suelo, clima, vegetación) y las formas de vida y actuaciones de las personas. CCLI-CIMF</p>	25%	
							<p>CMNS 1.3 Utiliza aparatos de medidas (termómetro y pluviómetro) y recoge datos para explicar las relaciones entre algunos factores del medio y las formas de vida y actuaciones de las personas CAIP-CIMF</p>	40%	
							<p>CMNS 1.4 Adopta actitudes de respeto por el equilibrio ecológico (reciclado del papel en clase y utilización de las papeleras). CIMF-CSYC</p>	10%	
					CCBB	<p>CCLI CPAA CAIP CIMF CSYC</p>			

Ejemplo 3.- La rúbrica como opción para acometer la graduación del nivel de aprendizaje de los diferentes indicadores de evaluación. En este caso, se identifican los indicadores mínimos exigibles, y con el resto de indicadores se debe graduar el nivel de adquisición hasta determinar el resto de posibles calificaciones.

Indicadores de evaluación	1-Insuficiente	2-Aceptable	3-Buena	4-Excelente
CMNS 1.1 <u>Reconoce</u> las relaciones entre algunos factores del medio físico (clima, vegetación) y las formas de vida y actuaciones de las personas. CPAA-CIMF	(...)	(...)	(...)	(...)
CMNS 1.2 <u>Explica</u> las relaciones entre algunos factores del medio físico (relieve, suelo, clima, vegetación) y las formas de vida y actuaciones de las personas. CCLI-CIMF	(...)	(...)	(...)	(...)
CMNS 1.3 Utiliza aparatos de medidas (termómetro y pluviómetro) y recoge datos para explicar las relaciones entre algunos factores del medio y las formas de vida y actuaciones de las personas CAIP-CIMF	(...)	(...)	(...)	(...)
CMNS 1.4 Adopta actitudes de respeto por el equilibrio ecológico (reciclado del papel en clase y utilización de las papeleras). CIMF-CSYC	(...)	(...)	(...)	(...)

Ejemplo 4.- Relacionar indicadores con sus instrumentos de evaluación ponderados y la propia ponderación entre los cuatro indicadores asociados al criterio de evaluación “nº1” del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural del 2º ciclo. Para acometer con facilidad técnica la siguiente estructura de calificación, se sugiera la posibilidad de utilizar, por ejemplo, una hoja Excel. Esta sugerencia se verá todavía más potenciada en el momento de acometer la evaluación compartida de las CCBB (ver documento de apoyo “perfil de área-perfil competencial”).

Indicadores de evaluación	Observación	Prueba Escrita	Prueba Oral	Proyecto grupal	Cuaderno de clase	Criterio de calificación del indicador
CMNS 1.1 <u>Reconoce</u> las relaciones entre algunos factores del medio físico (clima, vegetación) y las formas de vida y actuaciones de las personas. CPAA-CIMF		X				25%
CMNS 1.2 <u>Explica</u> las relaciones entre algunos factores del medio físico (relieve, suelo, clima, vegetación) y las formas de vida y actuaciones de las personas. CCLI-CIMF		X	X	X	x	25%
CMNS 1.3 Utiliza aparatos de medidas (termómetro y pluviómetro) y recoge datos para explicar las relaciones entre algunos factores del medio y las formas de vida y actuaciones de las personas. CAIP-CIMF	x				x	40%
CMNS 1.4 Adopta actitudes de respeto por el equilibrio ecológico (reciclado del papel en clase y utilización de las papeleras). CIMF-CSYC	X		X			10%
Ponderación de los instrumentos de evaluación en la UD	25%	25%	10%	15%	25%	

Ejemplo 4.- Instrumentos de evaluación utilizados en una unidad didáctica del área de Educación Física del segundo ciclo.

Unidad didáctica	Orientación (segundo nivel del segundo ciclo de educación primaria)		
Periodo de aplicación	A determinar por el docente	Lugar	Centro y parque (a concretar por el docente)
		Material	Habitual de las clases de EF.
Finalidad de unidad didáctica	Desarrollar la capacidad de orientarse en el terreno a partir de la lectura de un plano, mostrando la actitud positiva necesaria para adaptar sus conductas motrices a distintas situaciones y medios de una forma segura.		

Criterio de evaluación (Prog. Didáctica)	Competencia básica	Indicadores para la evaluación		Criterio de calificación (incluyendo mínimo exigible)	Instrumento de evaluación	Peso del instrumento en la calificación de la UD/Proyecto/tema
2	CMAT CIMF CPAA CAIP	2.1.- Realiza un recorrido en solitario en un espacio conocido recopilando información de 10 puntos repartidos por un mapa, en un tiempo establecido para verificar que aplica los aprendizajes específicos de la etapa 5.	CMAT CIMF CPAA CAIP	Para obtener un suficiente en la aplicación del instrumento: El alumnado debe obtener una puntuación de 4 puntos sobre 10.	Ficha 6. Prueba de ejecución. Búsqueda de pistas.	70%
8 12 13	CIMF CSYC CAIP	8.1.- Participa en los juegos con actitudes de colaboración, reconociendo y valorando positivamente las modalidades cooperativas. 8.2. - Participa y disfruta del juego con independencia de quienes sean los compañeros y respetando las diferencias de nivel, género, cultura u otras. 12.1.- Respeta las normas de las situaciones de aprendizaje, valorando su necesidad para asegurar el juego limpio y la seguridad personal. 13.1.- Conoce y respeta en las salidas fuera del colegio las normas básicas de circulación como peatones relativas al uso de las aceras, cruces de peatones y semáforos. 13.2.- Reconoce y valora las posibilidades lúdicas de los parques para el deporte de orientación.	CSYC CSYC CSYC CIMF CIMF CAIP	Para obtener un suficiente en la aplicación del instrumento: El alumnado debe obtener una puntuación de 13 puntos sobre 20.	Ficha 3. Escala de Clasificación	30%
Para superar la unidad didáctica con la calificación de SUFICIENTE el alumnado ha de ser capaz de: Superar cada instrumento de evaluación con un suficiente.						

h) Criterios de calificación que se vayan a aplicar

1. Referencias normativas y conceptualización.

La Orden de 26 de noviembre de 2007 sobre evaluación en Educación Primaria establece:

*Artículo 2.2: Los criterios de evaluación deberán concretarse en las **programaciones didácticas**, donde también se expresarán de manera explícita y precisa los mínimos exigibles para superar las correspondientes áreas, así como los **criterios de calificación** y los instrumentos de evaluación que aplicará el profesorado en su práctica docente.*

Artículo 5.4: Los resultados de la evaluación de los alumnos se expresarán en todos los ciclos de la Educación primaria, desde el curso 2007/2008, en los siguientes términos: Insuficiente (IN), Suficiente (SU), Bien (BI), Notable (NT) y Sobresaliente (SB), de los que se considerará calificación negativa la de Insuficiente y positivas todas las demás

Artículo 19 1. Con el fin de garantizar el derecho que asiste a los alumnos a que su rendimiento escolar sea valorado conforme a criterios de plena objetividad, el profesorado informará a los padres, madres o tutores legales del alumnado, a principios de curso, acerca de la programación de objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación que se van a trabajar en el ciclo.

*2. Asimismo, se deberá informar sobre los contenidos y criterios de evaluación mínimos de cada una de las áreas exigibles para su valoración positiva, así como sobre los procedimientos e instrumentos de evaluación que se van a aplicar y los **criterios de calificación y promoción del alumnado**.*

La disposición transitoria cuarta de la Orden de 26 de noviembre de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación primaria extiende el alcance de la Orden de 28 de agosto de 1995 a la Educación Primaria:

En tanto el Departamento de Educación, Cultura y Deporte no establezca el nuevo procedimiento para regular el derecho de los alumnos a una evaluación objetiva, de acuerdo con la transitoria undécima de Ley Orgánica de Educación, los padres, madres o tutores legales podrán formular reclamaciones sobre las valoraciones del aprendizaje de sus hijos de acuerdo con el procedimiento establecido en la Orden de 28 de agosto de 1995 (BOE de 20 de septiembre). A estos efectos, todas las referencias que se

hacen en la mencionada Orden a los Departamentos se entenderán hechas a los Equipos de Ciclo.

Esta orden de 28 de agosto de 1995 determina:

*Tercero 2. Asimismo, al comienzo del curso escolar, el Jefe de cada departamento didáctico elaborará la información relativa a la programación didáctica que dará a conocer a los alumnos a través de los Profesores de las distintas áreas y materias asignadas al departamento. Esta información incluirá los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del ciclo o curso respectivo para su área o materia, los mínimos exigibles para obtener una valoración positiva, **los criterios de calificación**, así como los procedimientos de evaluación del aprendizaje que se van a utilizar.*

Hay que tener en cuenta que las calificaciones son, tal y como dice la normativa, la expresión de los resultados de la evaluación, que en el caso de Educación Primaria será de carácter cualitativo. No son, por tanto, el fin del proceso de evaluación, sino un medio de expresión y de información.

En cuanto que es expresión de resultados, deberían describir el nivel de los aprendizajes adquiridos, por lo que las calificaciones tienen que estar relacionadas con ellos, de manera que una determinada calificación (numérica/terminológica) esté asociada al logro de un determinado espectro de aprendizajes adquiridos.

Los criterios de calificación estarán relacionados con los criterios de evaluación y, por tanto, con el grado de adquisición de las competencias básicas, darán garantías de objetividad al proceso calificador y fortalecerán la función formativa de la evaluación.

Tal y como se ha recogido en el apartado e), la calificación otorgada al alumno y, por consiguiente la determinación del grado de adquisición de los aprendizajes, permitirá realizar un ajustado diagnóstico de los aprendizajes adquiridos y, en consecuencia, diseñar las actividades de apoyo, refuerzo, recuperación y, en su caso, de ampliación. Dichas actividades deberán plantearse tanto para el caso de áreas no superadas, como para su correspondiente vinculación al grado de adquisición de determinadas competencias básicas. En este último caso, deberá existir la correspondiente coordinación entre las áreas implicadas en el perfil competencial.

Teniendo en cuenta que el criterio de evaluación pone de manifiesto el aprendizaje esperado, los criterios de calificación estarán relacionados con ellos. No es suficiente la asignación de un valor porcentual a los instrumentos de evaluación. Complementariamente, sería necesario especificar, valorar y graduar los aspectos que se evalúan a través de ellos.

2. ¿Qué debería aparecer en este apartado en el documento de la programación didáctica? Recomendaciones para su desarrollo.

En el documento debería aparecer:

El trabajo se desarrolla en tres niveles:

1) Los instrumentos de evaluación deberán ser elaborados a partir de los criterios de evaluación y su concreción en indicadores. A partir de esta asociación sería posible explicitar, no sólo la ponderación de cada instrumento en la calificación, sino también los criterios de calificación asociados al propio indicador o indicadores en cada instrumento.

2) Cómo se va a obtener la calificación final de cada trimestre (peso de la UD/temas/proyectos que el alumno realiza).

3) Cómo se va a obtener la calificación de cada evaluación y la final de ciclo.

Algunos aspectos que hay que tener presente en el desarrollo de este apartado:

- Debemos definir cuáles son los aprendizajes que se pretenden alcanzar en un curso en cada área, tratando de graduarlos para que sirvan como referente para la asignación de las calificaciones.
- No sólo deben estar perfectamente definidos los criterios y contenidos mínimos, sino otros que describan diferentes niveles de logro y, por tanto, de calificación.
- Cada calificación debería estar asociada con los indicadores de evaluación que describen los aprendizajes logrados, independientemente del instrumento utilizado para la captura de la información.
- Jamás debe utilizarse la calificación como elemento punitivo que se otorga independientemente de los aprendizajes realizados por los alumnos: se debe evaluar y calificar lo que se enseña de manera intencional, planificada, explícita y sistemática, y determinadas conductas deben tener otro ámbito de control y corrección diferente.
- Los contenidos de cada área incorporan, en torno a la adquisición de las competencias básicas y al desarrollo de los objetivos, una serie de conocimientos, destrezas y actitudes que se presentan agrupados en bloques.
- El aprendizaje de dichos contenidos aplicados a uno o varios contextos debería ser considerado como un conjunto que lleva implícitos y en relación los “conocimientos”, “destrezas” y “actitudes”, con lo que no cabe tratar de evaluar y calificar de manera diferenciada cada uno de ellos. Esta circunstancia es compatible con la evidencia de

que pueden existir determinados indicadores de evaluación, concretados desde los criterios de evaluación, que planteen aspectos actitudinales a observar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. En este caso, el profesorado del ciclo podría optar por calificar dichos indicadores en todas aquellas situaciones de aprendizaje que se considere oportuno a lo largo de un curso/ciclo.

- Con el fin de poder comprobar de manera más precisa los diferentes niveles de logro de un determinado aprendizaje, se sugiere la conveniencia de trabajar con una matriz o rúbrica de valoración en donde se describan niveles de logro de aprendizajes en un área (a través de los indicadores que hemos definido a partir de criterios de evaluación) y, en todo caso, la referencia a que las fuentes de recogida de esa información pueden ser variadas, dado que lo importante es constatar los niveles de aprendizaje, no atribuir éstos a un determinado instrumento en una proporción, con respecto a otros, generalmente aleatoria.

3. Ejemplos.

Ejemplo 1.- Los criterios de calificación para el área de Lengua Castellana y Literatura en el segundo ciclo son los siguientes:

- Pruebas específicas: objetivas de complementación y abiertas
50% de la calificación
- Análisis de las producciones de los alumnos:
 - ✓ Trabajos de aplicación y síntesis
 - ✓ Textos escritos

Se califica utilizando la siguiente rúbrica:

Criterio 6	Organización del texto y morfosintaxis (párrafos y frases) (3 puntos)	Escribe con frases agrupadas en párrafos (sobre todo en el punto 5). El orden de las frases es adecuado; no comete rupturas sintácticas y utiliza de modo correcto algunos conectores. No comete errores de tipo morfosintáctico (irregularidades verbales, leísmos, laísmos, ...) (CCLI/CPAA) Criterio de calificación : por cada error o inadecuación se restarán 0,40 puntos
Criterio 6	Ortografía y puntuación (3 puntos)	Usa correctamente las grafías y las tildes. Usa de modo adecuado el punto y seguido. (CCLI/CPAA) Criterio de calificación : por cada error ortográfico –uso incorrecto de grafías- o uso inadecuado de puntos y comas se restarán 0,40 puntos. Por cada error en el uso de las tildes o en la puntuación se restarán 0,20 puntos.
Criterio 7	Conocimientos literarios (2 puntos)	Identifica correctamente todos los personajes (cuatro) que aparecen en el texto (CCYA) Reconoce que el texto está escrito por el protagonista (Óscar) Criterio de calificación : un punto por acierto en cada una de las dos cuestiones planteadas
Criterio 5	Integración de ideas e interpretación (2 puntos)	Establece relaciones entre los contenidos del texto y su vida personal. (punto 4) (CCLI/CAIP) Expone de modo argumentado su opinión (punto 3) Criterio de calificación : un punto por cada una de las cuestiones planteadas si la respuesta es coherente y completa.

✓ Producciones orales

30% de la calificación

✓ Cuaderno de clase

20% de la calificación

Se califica utilizando la siguiente rubrica:

Criterio 6	Inclusión de la totalidad de ejercicios, actividades y tareas, esquemas, resúmenes... que se propongan y de las reflexiones sobre el aprendizaje (el cuaderno como portafolio) (CAA /CAIP) Criterio de calificación: por cada actividad, esquema , apartado del portafolio, etc. que el alumno no haya incluido se restarán 0,40 puntos	6 puntos
Criterio 6	Corrección lingüística // Respeto a las normas gramaticales y ortográficas (CL) Criterio de calificación: por cada error morfosintáctico u ortográfico –uso incorrecto de grafías- o uso inadecuado de puntos y comas se restarán 0,40 puntos. Por cada error en el uso de las tildes o en la puntuación se restarán 0,20 puntos.	4 puntos

Ejemplo 2.- Rúbrica de calificación al final de ciclo

- Educación Primaria, curso de referencia 4º curso. Área de Matemáticas. Partimos de la concreción de los criterios de evaluación del área para el tercer ciclo.

CRITERIO/INDICADORES(2º CICLO DE PRIMARIA)	MÍNIMO
1. 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	
Selecciona las operaciones adecuadas a la situación a resolver	SF
Resuelve problemas utilizando dos de las cuatro operaciones básicas.	SF
Aplica los conocimientos adquiridos en situaciones de resolución de problemas	B
Explica oralmente el proceso seguido en la resolución de problemas	N
Sabe usar más de un procedimiento en la resolución de situaciones problemáticas	SB
2. 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.	
Lee, cuenta, escribe y compara números naturales de hasta 6 cifras	SF
Conoce el valor de posición en los números de hasta 6 cifras.	SF
Compone y descompone números en unidades, decenas, centenas, unidades de millar, decenas de millar y centenas de millar.	B
Interpreta y emite informaciones en contextos de la vida cotidiana empleando números de hasta 6 cifras	N
Hace estimaciones de cantidades	SB
3. 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	
Aplica, con números naturales, los algoritmos de suma, resta, multiplicación y división por una cifra.	SF
Conoce y utiliza las propiedades de las operaciones en situaciones de resolución de problemas	B
Muestra flexibilidad a la hora de elegir el procedimiento más adecuado en la realización de cálculos numéricos.	N
Explica oralmente el proceso seguido	SB
4. Utilizar estrategias de cálculo mental en cálculos relativos a la suma, resta, multiplicación y división simples	
Utiliza con cierta agilidad estrategias de cálculo mental relativas a la suma y resta en situaciones sencillas.	SF
Utiliza con cierta agilidad estrategias de cálculo mental relativas a la multiplicación y división en situaciones sencillas	B
Explica las estrategias de cálculo mental aplicadas en situaciones de cálculo sencillas	SB
Selecciona con exactitud la estrategia adecuada dependiendo de la situación en que el cálculo se produce.	N
5. 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 que se va a medir. Asimismo, realizar simulaciones de compra y venta manejando las monedas y billetes de nuestro sistema monetario	
Elige el instrumento y la unidad de medida más adecuada para realizar mediciones, en función del tamaño y naturaleza del objeto a medir.	SF
Realiza estimaciones a partir de previsiones más o menos razonables.	N
Utiliza en situaciones de la vida cotidiana las unidades de medida convirtiendo unas en otras expresando los resultados en la unidad de medida más adecuada.	B
Explica oralmente y por escrito los razonamientos seguidos en la medición y estimación de objetos.	SB
Estima el valor de los objetos de uso cotidiano	SF
Realiza con soltura pagos y devoluciones de cambios en situaciones reales	B
6. 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.	
Utiliza propiedades geométricas (alineamiento, paralelismo, perpendicularidad...) como elementos de referencia para describir situaciones espaciales.	SF
Se orienta partiendo de instrucciones orales y representaciones en el plano.	B
Sitúa en un plano objetos de su entorno más cercano	SF
Utiliza de forma adecuada los movimientos en el plano para emitir y recibir informaciones sobre situaciones cotidianas	N
Utiliza de forma adecuada los movimientos en el plano para identificar y reproducir manifestaciones artísticas que incluyan simetrías y traslaciones.	SB

7. Reconocer y describir formas y cuerpos geométricos del espacio (polígonos, círculos, cubos, prismas, pirámides, cilindros, conos, esferas).	
Reconoce y describe figuras planas: polígonos, círculos,...	SF
Clasifica diferentes polígonos y conoce los conceptos de lado y vértice.	B
Reconoce y describe cuerpos geométricos (cubos, prismas, pirámides, cilindros, conos, esferas)	SF
Compara y clasifica cuerpos geométricos utilizando diversos criterios.	N
Describe la forma de objetos utilizando el vocabulario geométrico básico	SB
8. 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	
Recoge y registra datos sobre hechos y objetos de la vida cotidiana.	SF
Ordena los datos registrados atendiendo a un criterio de clasificación	SF
Realiza un recuento efectivo de los datos recogidos.	B
Describe e interpreta gráficos sencillos relativos a situaciones familiares	N
Representa los datos obtenidos utilizando los gráficos estadísticos más adecuados a la situación, tabla o gráfica	SB
9. Hacer estimaciones basadas en la experiencia sobre el resultado (posible, imposible, seguro) de sencillos juegos de azar.	
Se familiariza con los conceptos y términos básicos sobre el azar: seguro, posible, imposible.	SF
Valora los resultados de sencillos juegos de azar	B
Discierne entre lo posible, imposible y seguro.	N
Realiza estimaciones sobre el resultado de sencillos juegos de azar.	SB

EJEMPLO DE RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE FINAL DE CICLO (MATEMÁTICAS-2º CILO)

Insuficiente	Los alumnos no tienen adquiridos los aprendizajes matemáticos básicos	No tienen adquiridos los aprendizajes básicos descritos en la calificación "suficiente"
Suficiente	Los alumnos tienen aprendizajes matemáticos básicos	<ul style="list-style-type: none"> - Selecciona las operaciones adecuadas a la situación a resolver - Resuelve problemas utilizando dos de las cuatro operaciones básicas - Lee, cuenta, escribe y compara números naturales de hasta 6 cifras - Conoce el valor de posición en los números de hasta 6 cifras - Aplica, con números naturales, los algoritmos de suma, resta, multiplicación y división por una cifra - Utiliza con cierta agilidad estrategias de cálculo mental relativas a la suma y resta en situaciones sencillas. - Elige el instrumento y la unidad de medida más adecuada para realizar mediciones, en función del tamaño y naturaleza del objeto a medir - Estima el valor de los objetos de uso cotidiano - Utiliza propiedades geométricas (alineamiento, paralelismo, perpendicularidad...) como elementos de referencia para describir situaciones espaciales - Sitúa en un plano objetos de su entorno más cercano - Reconoce y describe figuras planas: polígonos, círculos,... - Reconoce y describe cuerpos geométricos (cubos, prismas, pirámides, cilindros, conos, esferas) - Recoge y registra datos sobre hechos y objetos de la vida cotidiana - Ordena los datos registrados atendiendo a un criterio de clasificación
Bien	Los alumnos son capaces de aplicar conocimientos matemáticos básicos en situaciones sencillas	<ul style="list-style-type: none"> - Aplica los conocimientos adquiridos en situaciones de resolución de problemas - Compone y descompone números en unidades, decenas, centenas, unidades de millar, decenas de millar y centenas de millar. - Conoce y utiliza las propiedades de las operaciones en situaciones de resolución de problemas - Utiliza con cierta agilidad estrategias de cálculo mental relativas a la multiplicación y división en situaciones sencillas - Utiliza en situaciones de la vida cotidiana las unidades de medida convirtiendo unas en otras expresando los resultados en la unidad de medida más adecuada - Se orienta partiendo de instrucciones orales y representaciones en el plano - Clasifica diferentes polígonos y conoce los conceptos de lado y vértice. - Realiza un recuento efectivo de los datos recogidos - Valora los resultados de sencillos juegos de azar
Notable	Los alumnos son capaces de utilizar sus conocimientos y comprensión para resolver problemas	<ul style="list-style-type: none"> - Explica oralmente el proceso seguido en la resolución de problemas - Interpreta y emite informaciones en contextos de la vida cotidiana empleando números de hasta 6 cifras - Muestra flexibilidad a la hora de elegir el procedimiento más adecuado en la realización de cálculos numéricos - Explica las estrategias de cálculo mental aplicadas en situaciones de cálculo sencillas - Realiza estimaciones a partir de previsiones más o menos razonables - Utiliza de forma adecuada los movimientos en el plano para emitir y recibir informaciones sobre situaciones cotidianas - Compara y clasifica cuerpos geométricos utilizando diversos criterios - Describe e interpreta gráficos sencillos relativos a situaciones familiares - Discierne entre lo posible, imposible y seguro
Sobresaliente	Los alumnos son capaces de utilizar	<ul style="list-style-type: none"> - Sabe usar más de un procedimiento en la resolución de situaciones problemáticas

	<p>sus conocimientos y comprensión en una variedad de situaciones relativamente complejas y de explicar su razonamiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hace estimaciones de cantidades - Explica oralmente el proceso seguido - Selecciona con exactitud la estrategia adecuada dependiendo de la situación en que el cálculo se produce - Explica oralmente y por escrito los razonamientos seguidos en la medición y estimación de objetos - Utiliza de forma adecuada los movimientos en el plano para identificar y reproducir manifestaciones artísticas que incluyan simetrías y traslaciones - Describe la forma de objetos utilizando el vocabulario geométrico básico - Representa los datos obtenidos utilizando los gráficos estadísticos más adecuados a la situación, tabla o gráfica - Realiza estimaciones sobre el resultado de sencillos juegos de azar.
--	---	---

4. Documentos de apoyo.

Para profundizar en el desarrollo de este apartado se incluyen, como anexos:

- El valor de las diferentes áreas-materias (primaria-secundaria), en la evaluación compartida de las competencias básicas
- Reflexiones sobre la elaboración de rubricas de evaluación

i) La metodología didáctica que se va aplicar.

1. Referencias normativas y conceptualización.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en su artículo 6 establece que por currículo, a los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, **métodos pedagógicos** y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley.

Y en el artículo 2. 2, señala que se deberá prestar una atención prioritaria al **conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza** y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, **la investigación, la experimentación y la renovación educativa**, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, **la autonomía pedagógica**, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación.

En su artículo 19 la propia Ley traza los principios pedagógicos para la etapa de Educación Primaria.

En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la **diversidad del alumnado**, en la **atención individualizada**, en la **prevención de las dificultades** de aprendizaje y en la puesta en práctica de **mecanismos de refuerzo** tan pronto como se detecten estas dificultades.

Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la **comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación** y la **educación en valores** se trabajarán en todas las áreas.

A fin de fomentar el **hábito de la lectura** se dedicará un tiempo diario a la misma.

En los mismos términos se contempla en el Real Decreto 1513/2006 de Enseñanzas Mínimas para la Etapa de Educación Primaria.

La Orden 9 de mayo de 2007 por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria en Aragón contempla unos principios metodológicos generales válidos para toda la etapa y para todas las áreas.

Artículo 11. Principios metodológicos generales

- a) *Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben tender a un **enfoque globalizador e integrador** de las áreas del currículo como principio didáctico de esta etapa, de modo que permitan la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado en las **diferentes situaciones de los procesos de enseñanza**.*
- b) *El **papel activo del alumnado** es uno de los factores en la realización de los aprendizajes escolares. Es el alumno quien en último término modifica y reelabora sus esquemas de conocimiento, construyendo su propio aprendizaje. En este proceso el profesorado debe ayudar al alumno **activar sus conocimientos**, de tal manera que le permita establecer relaciones entre los contenidos y experiencias previas y los nuevos contenidos, así como el uso de la memorización comprensiva.*
- c) *El papel del profesorado será decisivo para garantizar la funcionalidad de los aprendizajes, a través del **desarrollo de las competencias básicas**, de tal manera que sea posible la aplicación práctica del conocimiento adquirido y, sobre todo, que los contenidos sean necesarios y útiles para llevar a cabo otros aprendizajes y para abordar ordenadamente la adquisición de otros contenidos.*
- d) *Los contenidos deben presentarse con una estructuración clara de sus relaciones, planteando la **interrelación entre distintos contenidos** de una misma área y entre contenidos de diferentes áreas.*
- e) *Debe favorecerse el desarrollo de **procesos cognitivos, la autorregulación y la valoración del propio aprendizaje**. Por ello, será preciso incidir en actividades que permitan la **indagación, el planteamiento y resolución de problemas de la vida cotidiana, así como la búsqueda, selección y procesamiento de la información**.*
- f) ***Las tecnologías de la información y la comunicación** han de constituir una herramienta cotidiana en las actividades de enseñanza y aprendizaje de las diferentes áreas, como **instrumento de trabajo** para explorar, analizar e intercambiar información.*
- g) *Los métodos de trabajo guardan una estrecha relación con **el clima del aula**, donde la **convivencia constituye uno de los aprendizajes esenciales** en la educación básica. Por ello, deben contener los necesarios elementos de variedad, de adaptación a las personas y de equilibrio entre el trabajo personal y el cooperativo. Han de ir asociados, en consecuencia, a una regulación de la participación de los alumnos, de tal forma que, con su intervención, favorezcan el aprovechamiento del tiempo, la confianza y la colaboración.*

- h) **La diversidad de capacidades, motivaciones e intereses del alumnado** requiere la formulación de un **currículo flexible, capaz de dar respuesta a esadiversidad**. Por ello, la concreción del currículo permitirá incorporar procedimientos diversos que susciten el interés del alumnado y que favorezcan diversos tipos de agrupamientos para facilitar la motivación de los alumnos y el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- i) Con objeto de facilitar el tránsito entre las etapas educativas, los procesos de enseñanza y aprendizaje se irán adaptando progresivamente a las peculiaridades organizativas y metodológicas más adecuadas para el progreso de los alumnos.

Como ha quedado reflejado anteriormente, la metodología es una parte fundamental del currículo. Podríamos decir que es la base del verdadero aprendizaje. Su importancia radica en la misión que tiene, que no es otra que buscar el mejor camino para que los alumnos logren los aprendizajes propuestos. Hace referencia al conjunto de criterios, principios y estrategias que el profesorado selecciona para orientar la acción educativa, Responde a la pregunta de cómo enseñar.

Es la metodología, por encima de otros aspectos, la que debe verse afectada por una forma de entender la práctica educativa basada en el enfoque competencial.

No existe una metodología única relacionada con la educación por competencias. Serán los maestros los que decidan los métodos y tendencias que les parezcan más adecuados para este tipo de educación.

Así pues, si consideramos el método como una de las mejores fuentes de aprendizaje, es evidente la importancia que debe darse a su presencia y fundamentación en las programaciones didácticas.

Es necesario partir de las siguientes premisas iniciales:

- **Desde la perspectiva psicológica:** partir del nivel de desarrollo del alumno, asegurar aprendizajes constructivos y significativos, favorecer el aprendizaje autónomo, desarrollo del potencial del alumno, comunicación a través del diálogo,
- **Desde la perspectiva pedagógica:** partir de la evaluación inicial de los alumnos, de sus conocimientos previos, motivar adecuadamente, fomentar la zona de desarrollo potencial para la adquisición de nuevos aprendizajes, fomentar un clima afectivo en clase, adaptación de la acción educativa a las diferentes capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje.

2. ¿Qué debería aparecer en este apartado en el documento de la programación didáctica? Recomendaciones para su desarrollo.

Los equipos docentes deben decidir la metodología a aplicar según el área curricular y el ciclo, pero siempre partiendo de los principios generales que para la etapa establece la normativa vigente y el contexto educativo del centro.

Partiendo de los principios metodológicos generales establecidos para la etapa, y que se han concretado en el Proyecto Curricular de Etapa, en este punto debería aparecer:

- Las **estrategias y técnicas de enseñanza** apropiadas para el **desarrollo de las competencias básicas** de los alumnos en relación con el área correspondiente, que supondrá dar un paso de una enseñanza solo basada en el **saber** a otra centrada en el **saber hacer y saber actuar**.
- En este sentido, resulta útil la existencia de una amplia variedad de modelos y métodos de enseñanza, cada uno con sus propios valores educativos. No se trata de optar por uno o por otro de manera excluyente, sino de conocer sus características y elegir el adecuado en cada momento, dependiendo de los aprendizajes, de los tipos de tareas, de los alumnos y de la programación. Resultan particularmente útiles las metodologías más activas y de participación, favorecedoras de un aprendizaje significativo, que propicien tareas abiertas y motivadoras, contextualizadas de forma adecuada, que favorezcan el pensamiento creativo, que ayuden a estructurar y organizar los aprendizajes y atiendan a la diversidad como: **proyectos de trabajo, aprendizaje cooperativo, resolución de problemas, enseñanza no directiva**.
- La **tipología de tareas, actividades y ejercicios** integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje que den respuesta a este planteamiento competencial.
- El **papel del profesor y de los alumnos**.
- Los **efectos didáctico- educativos** que se pretende lograr.
- Los **procesos cognitivos** que desarrollan.
- El **agrupamiento de alumnos**: gran grupo, pequeño grupo, equipos de trabajo cooperativo, individual...
- La **organización de espacios**: aula, biblioteca, gimnasio...
- Organización de tiempos.
- La **motivación** inicial, los incentivos, los refuerzos y la motivación final.

3. Ejemplo.

Orientaciones didácticas del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural.

Los equipos de ciclo de cada centro organizarán y presentarán los contenidos para cada nivel atendiendo a las variables que en cada caso se establezcan, secuenciarán los criterios de evaluación, estableciendo aquellos que parezcan más relevantes y concertarán cuantos acuerdos establezcan con los otros equipos para alcanzar los objetivos planteados y adquirir las CCBB. Así pues, el trabajo en equipo del profesorado es fundamental para concertar estrategias, señalar ritmos, graduar contenidos a lo largo de los distintos niveles, compartir experiencias.

En consecuencia, habrá que diseñar tareas y actividades que ofrezcan al alumnado experiencias ricas en situaciones de participación, en las que puedan dar opiniones y asumir responsabilidades, plantearse y resolver conflictos; en definitiva, formarse como seres autónomos dentro de un grupo cooperativo.

El papel activo del alumnado en la construcción de su propio aprendizaje amplifica la trascendencia que esta área tiene para el desarrollo individual.

La caracterización del medio como algo cambiante es una meta que se debe plantear para el alumnado de esta etapa. La adecuada percepción del entorno se apoya sin duda en el reconocimiento de los elementos y factores clave del medio físico, social y cultural, pero tiene su justa dimensión cuando se valora la incidencia que la presencia de las personas, de sus actividades económicas y sociales, genera en el conjunto complejo que hemos definido como medio.

Pero hay otras pautas de trabajo que es necesario modular y que afectan de forma particular a los diferentes bloques de contenidos. **La importancia del desarrollo del pensamiento científico-técnico es cada día más fundamental** para interpretar la información que se recibe, para tomar decisiones sobre cómo actuar en un mundo tan complejo. Para la consolidación de ese dominio se requiere un método de trabajo que examine lo mismo los objetos y espacios cotidianos que los procesos tecnológicos, que explore por un lado la distribución de fenómenos en el espacio físico y por otro la globalidad del medio ambiente. Para ello se necesitan estrategias que permitan la correcta observación, el planteamiento de preguntas, el desarrollo programado de sencillas indagaciones o investigaciones, la búsqueda concertada de unas mínimas conclusiones y la comunicación de resultados.

El mantenimiento y mejora de la salud es otro de los aspectos que se deben trabajar en el área. El estudio del propio cuerpo se aborda desde el conocimiento de la importancia que determinadas prácticas físicas o de estilo de vida tienen para la salud y de los riesgos de

determinados hábitos individuales o sociales. Estos aspectos se escenifican mediante estudios de casos conocidos por el alumnado, sucedidos en la vida diaria con sus amigos o familias o difundidos a través de los medios de comunicación, cuya utilización programada es un magnífico recurso para la acción educativa.

El área atiende también a **las diferentes formas de organización territorial, social, política y económica de España en general y de Aragón en particular**. Unas y otras evidencian una creciente pluralidad que es necesario conocer y exigen la implicación en la construcción de las sociedades del futuro. La construcción de una competencia con marcado carácter social y ciudadano exige la utilización de técnicas participativas, del diálogo y técnicas de estudio activo, de la comunicación en público, la toma de decisiones y la puesta en marcha de pequeñas actuaciones.

Finalmente, el área aborda contenidos **sobre materiales, sobre energía y acerca de los objetos, máquinas y tecnologías**. La investigación programada sobre cuestiones relevantes de la vida cotidiana relacionadas con el uso de los objetos, de máquinas y tecnologías da pie al conocimiento del funcionamiento de los medios, pero también aproxima a la valoración de nuestra dependencia de esos recursos. La realización de cuestionarios sobre la energía aporta las primeras aproximaciones de nuestros escolares al hecho común del uso energético y permite proyectar las medidas individuales y colectivas para mejorarlo.

El deseado tránsito desde lo simple a lo complejo, de lo personal a lo colectivo, de lo próximo a lo lejano, de los hechos a las relaciones es siempre costoso, pero se produce mejor si se formaliza una secuencia ordenada; es la intención del currículo establecido.

Así pues, si la finalidad prioritaria del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural es **conocer la condición natural del ser humano como parte de la naturaleza y las leyes de esta, así como la interacción natural y social; por eso, la introducción y comprensión de los nuevos contenidos del área**: (Geografía, Historia, Sociedad y Cultura, Ciencia y Tecnología), se realiza de forma progresiva y nos exige plantear secuencias didácticas teniendo en cuenta las siguientes premisas:

- a) La curiosidad por descubrir y buscar respuestas hace que sea el momento para iniciar a nuestros alumnos en la **experimentación** mediante el desarrollo de **estrategias de aprendizaje con los métodos propios de la ciencia**, sus procedimientos y pasos a seguir:
 - ✓ Observación y búsqueda de información.
 - ✓ Asociación, relación y razonamiento a partir de la información disponible.
 - ✓ Realización de pequeñas investigaciones.
 - ✓ Expresión de las conclusiones propias.

- b) La comprensión lectora y la expresión oral y escrita de contenidos, estrategias y procesos son requisitos imprescindibles para que el aprendizaje sea eficaz.
- c) El desarrollo de los **valores relacionados con la conservación del medioambiente** se afianza gracias al aumento de la capacidad para desenvolverse en el medio físico y social, así como para adquirir hábitos y actitudes de cuidado y respeto hacia él.
- d) La manera sistemática de trabajar la orientación en el espacio debido al superior y rápido desarrollo de la motricidad gruesa junto con la curiosidad por conocer los límites del propio cuerpo.
- e) **La presentación ordenada de las actividades** de orientación temporal como consecuencia de la evolución hacia el pensamiento sincrético y concreto.
- f) El inicio en el reconocimiento y **uso de las TIC** apoyado en el mayor conocimiento del medio físico, su necesidad de experimentar y descubrir, y el pensamiento analógico característico de los niños de estas edades.
- g) La creciente incorporación del juicio crítico en sus comportamientos, y una autonomía superior, hacen que podamos ayudarles a establecer una relación creativa e independiente con el uso de los medios de comunicación y las propias NTIC.
- h) **La integración social** se empieza a desarrollar en este ciclo desde los ámbitos más próximos (familia, colegio, amigos...) o intermedios (barrio, localidad) a los más alejados de su realidad (culturas y costumbres de otras comunidades o países).
- i) El énfasis en el trabajo sobre actitudes, hábitos y valores como los de:
 - ✓ Crecimiento personal.
 - ✓ Relación con los otros.
 - ✓ Enriquecimiento con lo diferente.
 - ✓ Respeto a las normas.
 - ✓ Aceptación de las reglas de convivencia.
 - ✓ Interés por los principios y leyes que regulan la sociedad.
 - ✓ Curiosidad por sus formas de gobierno y las instituciones en general.
- j) El **trabajo en equipo** hace que vayan poco a poco interiorizando sentimientos y actitudes de cooperación, altruismo, tolerancia, no discriminación, compromiso y solidaridad.

j) Las estrategias para desarrollar procesos globalizados de enseñanza y aprendizaje

1. Referencias normativas y conceptualización.

Como ha quedado reflejado en el apartado anterior, la metodología es un elemento fundamental del currículo al ofrecer las vías idóneas para que los alumnos logren los aprendizajes propuestos.

El Real Decreto 1513/2006 de enseñanzas mínimas para la etapa de Educación Primaria, al tratar los principios generales de la etapa, nos dice en el artículo 1.2 que la Educación Primaria *se organiza en áreas con un carácter global e integrador*. En el artículo 4.6 justifica ese *carácter global de la etapa, dada la necesidad de integrar las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado en estas edades*, por lo que *la acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado* (artículo 4.7). Como, obviamente, ese carácter globalizado podría entrar en conflicto con la organización del currículo y las clases por áreas, en el artículo 8.2 aclara que *el horario asignado a las áreas debe entenderse como el tiempo necesario para el trabajo en cada una de ellas, sin menoscabo del carácter global e integrador de la etapa*.

La Orden 9 de mayo de 2007 por la que se aprueba el currículo de Aragón para la Educación Primaria contempla (artículos 2.2 y 12.1) y ahonda en dichas consideraciones. En la introducción de la norma, al hablar de los contenidos de aprendizaje, leemos: *El equipo de profesores y profesoras de Primaria, en las respectivas programaciones, diseñará actividades de enseñanza y aprendizaje diferenciadas para trabajar cada uno de esos contenidos de forma globalizada*". Es decir, aunque los contenidos se organizan en áreas de conocimiento, el desarrollo de los mismos mantendrá un *carácter global e integrador* (artículo 9.1).

Dentro de los principios metodológicos generales válidos para toda la etapa y para todas las áreas, el artículo 11.a contempla como el primero de ellos la globalización:

Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben tender a un enfoque globalizador e integrador de las áreas del currículo como principio didáctico de esta etapa, de modo que permitan la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado en las diferentes situaciones de los procesos de enseñanza.

El artículo. 20 sobre las programaciones didácticas, en su apartado 1 insiste en que en su desarrollo *Se considerarán los principios metodológicos generales establecidos en esta*

Orden, la contribución al desarrollo de las competencias básicas, la educación en valores democráticos y la globalización de la enseñanza.

En algunas de las áreas curriculares encontramos referencias explícitas muy reveladoras de la relevancia de este principio metodológico. Así, por ejemplo en Educación artística leemos:

Es consustancial a la Educación artística la integración de saberes. Cualquier contenido procedente de otras áreas de conocimiento puede ser profundizado en su comprensión a través de la actividad expresiva y comunicativa, que opera como marco vertebrador de capacidades y contenidos. Aplicar el punto de vista artístico al mundo de la naturaleza y de la historia, a la experiencia lectora y audiovisual, etc., es un modo privilegiado de concretar el carácter globalizador del aprendizaje en esta etapa.

En diferentes momentos se alude al tema en Educación física, como por ejemplo:

La contextualización de los contenidos en torno a situaciones, centros de interés, problemas cercanos a la experiencia del alumnado o proyectos que integran las distintas experiencias y aprendizajes permite un enfoque globalizador acorde con la percepción de la realidad y las características del pensamiento infantil propias de estas edades. El aprendizaje globalizado permite, teniendo en cuenta las necesidades e intereses del alumnado, determinar un tema o eje globalizador en torno al cual se organizan los objetivos, contenidos y situaciones de aprendizaje que podrán enriquecer sus saberes iniciales.

En Educación para la ciudadanía, recogemos uno de los fragmentos en torno a la importancia de la globalización de los aprendizajes:

En esta etapa las actividades concretas deben incardinarse, siempre que sea posible, en unidades de significado de mayor envergadura (proyectos de trabajo, centros de interés, investigaciones de diferentes tipos, etc.). Estas metodologías globalizadoras que parten del medio del alumno potencian la capacidad de aprender al aportar motivación y contribuyen a interrelacionar los contenidos conceptuales con los procedimentales y los actitudinales dentro del área y entre diferentes áreas de conocimiento.

Ya en las antiguas cajas rojas del MEC, podíamos leer:

... cuanto más globalizado sea el aprendizaje, mayor será su significatividad, más estable será su retención –debido al número de relaciones vinculantes con esquemas de conocimiento disponibles- y mayor será la transferencia y funcionalidad. Esta es la

razón de fondo por la que debe intentarse que el aprendizaje escolar sea siempre lo más globalizador posible.

Las estrategias de globalización persiguen, para ello, relacionar los saberes, suscitando un aprendizaje rico y profundo de la complejidad del propio pensamiento humano y de la realidad.

El enfoque globalizador tiene su punto de partida en entender:

- Cómo se presenta el conocimiento en la realidad.
- Cómo es percibida la realidad por los alumnos.
- Cómo debe facilitar la escuela el acceso del alumnado al conocimiento.

En los tres casos la respuesta es: global. Y esto nos lleva a orientar la enseñanza no tanto desde cómo es la asignatura sino sobre cómo es la realidad y cómo aprende el niño. Como afirma Zabala (1999: 24), en los métodos globalizados *“Las disciplinas no son el objeto de estudio sino el medio para lograr el conocimiento de la realidad”*.

El enfoque globalizador persigue integrar las propuestas de enseñanza y aprendizaje, los contenidos y experiencias educativas mostrando puntos de encuentro válidos para varias o todas las áreas. Supone resaltar las relaciones entre los conocimientos y vincularlas a contextos significativos para el niño.

Vigotsky, Piaget, Ausubel, Bruner, entre otros pedagogos y psicólogos avalaron suficientemente la contribución de la significación a la construcción del aprendizaje en el niño. El aprendizaje se hace significativo cuando el alumno llega a establecer nexos de unión entre los nuevos contenidos y los que ya posee. Desde la certeza de que en la vida las situaciones y el conocimiento no se presentan artificialmente parcelados, tal y como la ciencia tradicional y las áreas curriculares lo presentan, sino de forma global, la globalización se erige en una forma irrenunciable para construir el aprendizaje en la edad escolar.

Tomando en consideración el planteamiento de trabajo por competencias y la evidencia de la complejidad de la realidad (Morín, E., 1999), es especialmente relevante la inclusión de estrategias de globalización que permitan organizar los contenidos de aprendizaje estableciendo el mayor número posible de relaciones. Trabajar de forma globalizada nos permite avanzar más allá de las visiones fragmentarias propias de cada asignatura. Supone entender la educación y el conocimiento desde una perspectiva diferente a la que deriva de la yuxtaposición de los elementos independientes relativos a cada área curricular, ofreciendo recursos cognitivos y capacidades para comprender y responder a la complejidad de la realidad y del conocimiento.

Bernardo (1997: 22) lo expresa elocuentemente al decirnos que la globalización es: *“un modo de trabajar que considera a todas las disciplinas como colaboradoras para la comprensión de un única y compleja realidad. En la vida no existen `disciplinas` separadas, sino problemas”*.

Es necesaria, en este caso, una labor compartida y coordinada con los maestros, para conectar entre sí y con una relación definida, las diferentes áreas (estrategias de globalización), pero también los aprendizajes que la norma considera como transversales (valores democráticos, animación a la lectura y desarrollo de la comprensión y expresión oral y escrita, TIC). La globalización y la transversalidad, que acabamos de ver, se complementarían con la necesaria visión intradisciplinar que nos invita a considerar que los argumentos expuestos para globalizar las áreas deben tenerse presentes a nivel interno en cada una de ellas respecto a los bloques de contenidos que las integran.

Numerosas metodologías han abordado el enfoque globalizado y dado un giro a los métodos analíticos tradicionales. Desde las propuestas de Montessori, a los centros de interés de Decroly, el método de proyectos de Kilpatrick, los complejos de interés de Freinet, etc. Sin ánimo de ser exhaustivos proponemos diversos ejemplos de estrategias que siguen esta orientación:

- **La investigación:** Va más allá de una mera actividad y adquiere rango de estrategia integradora del aprendizaje conectando todo tipo de contenidos, capacidades y competencias a través de la búsqueda y la indagación. Puede adquirir un formato más científico (definir el problema, hipótesis, recogida de datos y experimentación, resultados y conclusiones) o de ahondamiento en torno a temas de interés (formulación de preguntas, búsqueda de información, organización y reelaboración de la misma, presentación de resultados).
- **El uso didáctico del periódico y otros medios de comunicación** (revistas, radio, TV o vídeo, cine...): Permite que el alumnado desarrolle sus capacidades de búsqueda de información, análisis, investigación, redacción, síntesis, creación..., integrando ámbitos (conceptual, procedimental y actitudinal) y contenidos de las más variadas áreas (lenguas, matemáticas, medio natural y social, plástica, TIC, etc.). El aprendizaje se conecta con el entorno cercano al niño y se amplía paulatinamente desde lo local a lo regional, nacional e internacional.
- **Presentación de los contenidos de forma contextualizada:** Es decir, a partir de contextos o situaciones problemáticas significativas, funcionales, motivantes, que atraigan al alumnado. Porque en la vida los contenidos no se presentan de forma descontextualizada, sino a través de contextos concretos y reales. La adecuada

contextualización (contextos que tengan relación con su vida cotidiana y necesidades personales, que relacionan lo nuevo con lo que sabía y con sus necesidades futuras) procura sentido, otorga funcionalidad y suscita el interés por el aprendizaje.

Un recurso muy actual que encuentra en el uso de contextos su estímulo de partida son las tareas competenciales. Tanto en su orientación más sencilla, que sigue el modelo propuesto por PISA, como las llamadas tareas integrales (más cercanas a la metodología de proyectos), se considera clave partir de estímulos o escenarios suficientemente atractivos, funcionales, que solicitan del alumno poner en acción diversas competencias y áreas.

- **Centros de interés:** se elige un tema concreto motivador para el alumnado (por ejemplo, la prehistoria o el cuerpo humano), haciendo que las propuestas de Lengua o Artística, los problemas matemáticos, etc., se contextualicen en ese tema. Convendría evitar caer en una conexión meramente anecdótica (multiplicar el número de huesos por número de personas o clasificar los nombres de los músculos según su sílaba tónica) que aporta escasa motivación y transferencia de los aprendizajes más allá del contexto concreto de aplicación.

Podría darse una globalización más profunda si realmente desde cada área se busca una implicación más elaborada y no circunstancial (cómo usaba el lenguaje el hombre prehistórico; cómo se expresaba artísticamente y en qué ha cambiado hoy; qué partes y funciones del cuerpo humano facilitan el lenguaje; cómo nos ayudan las matemáticas a entender el funcionamiento o los límites del cuerpo humano a través de las proporciones, geometría, estimaciones...).

- **Proyectos** (aprendizaje basado en proyectos): El método original de Kilpatrick se basa en la elaboración de un producto (periódico escolar, montaje teatral, máquina, decoración de la clase...). La línea actual de las tareas integradas (del proyecto Atlántida) mantiene esa orientación.

En los proyectos de trabajo avanzamos un paso más en el enfoque globalizador. Así, partiendo de un tema de interés para el alumnado y el profesorado, de un problema o una serie de preguntas a investigar, no se busca integrar de forma meramente sumativa las áreas sino de desarrollar formas de organización y de puesta en práctica de capacidades que nos permitan abordar el tema o problema.

El énfasis se pone en los procesos cognitivos, en las estrategias de trabajo, en los procedimientos aplicados, que muy comúnmente involucrarán simultáneamente (no por separado) aspectos de muy diversas disciplinas. La prehistoria o el cuerpo humano adquieren un valor relativo frente a la capacidad de elaborar buenas preguntas sobre

esos temas, de buscar información, organizarla y reflexionar sobre ella, de elaborar presentaciones o exponer oralmente los resultados al grupo o la comunidad.

La metodología de trabajo por proyectos es el referente clave en las Key Scholl, que representan el proyecto más ambicioso de aplicación en primaria de las inteligencias múltiples de (Gardner, 2005). Sus ocho inteligencias, al igual que las ocho competencias básicas no presentan una adscripción disciplinaria cerrada, sino que requieren de todas las áreas para su desarrollo.

El enfoque globalizador asume, como vemos, que la función básica de la enseñanza es potenciar en el alumnado *“las capacidades que les permitan dar respuesta a los problemas reales en todos los ámbitos de desarrollo personal, ya sean sociales, afectivos o profesionales, y que sabemos que por su naturaleza jamás serán simples”* (Zabala, 1999: 29). Como lo expresa Bernardo: *“se hace necesario, pues, estudiar las asignaturas en función de los problemas, y no al revés”* (1997: 21). Las competencias básicas se posicionan claramente en esa línea.

Podemos comprobar cómo desde las mismas finalidades educativas contempladas en la normativa, desde la psicología evolutiva y las teorías del aprendizaje, y desde la más recientes perspectivas de la ciencia (ciencia de la complejidad), el aprendizaje debe permitir establecer el máximo número de relaciones entre los contenidos o saberes, combinar capacidades, integrar herramientas y procedimientos que, procedentes de diversas áreas, se ponen al servicio de la comprensión profunda de la realidad desde métodos o enfoques globalizadores.

2. ¿Qué debería aparecer en este apartado en el documento de la programación didáctica? Recomendaciones para su desarrollo.

- En consonancia con los principios metodológicos generales establecidos para la etapa, y recogidos en el apartado de metodología debería hacerse referencia a las estrategias y opciones metodológicas concretas con las que se pretende afrontar el enfoque globalizador de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Sería oportuno incidir en aspectos relevantes de la puesta en marcha de las propuestas de globalización, como son el papel del profesor y de los alumnos, la organización de tiempos, espacios y recursos, o las medidas previstas para la actuación coordinada del profesorado.

k) Los recursos didácticos que se vayan a utilizar, incluidos los materiales curriculares y libros de texto para uso del alumnado

1. Referencias normativas y conceptualización.

En la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón se determina:

Artículo 4.3 (sobre la contextualización a la realidad aragonesa) El Departamento competente en materia educativa proporcionará orientaciones y prestará especial apoyo a la elaboración de materiales curriculares que favorezcan el desarrollo del conjunto del currículo, especialmente de los procesos relativos a su contextualización a la realidad de nuestra Comunidad autónoma.

Adicional Quinta. Materiales curriculares y libros de texto

1. Los equipos didácticos de ciclo o, en su caso, el órgano de coordinación didáctica que corresponda tendrán autonomía para elegir los libros de texto y demás materiales curriculares que se vayan a utilizar en cada curso. Tales materiales deberán adaptarse al currículo establecido y al concretado en el propio centro.

2. Los materiales curriculares y libros de texto adoptados deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como los principios y valores establecidos en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

¿Qué es un recurso didáctico?

Una definición clásica de lo que son materiales curriculares la ofrece Gimeno Sacristán: *“cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza. Es decir, los materiales comunican contenidos para su aprendizaje y pueden servir para estimular y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, total o parcialmente.”* (Gimeno, 1991: 10)

Un recurso didáctico es cualquier material elaborado o seleccionado con una determinada finalidad, la enseñanza y el aprendizaje de determinados contenidos y para el desarrollo de competencias en el alumnado. El concepto no debe limitarse a los elementos estándar elaborados por otras personas (libros de texto, por ejemplo), sino que debe incluir cualquier elemento elaborado por el docente, por el equipo docente (fichas, webquest, por ejemplo), o disponible en el medio inmediato (bien elementos del propio centro, bien elementos del entorno, bien elementos personales), siempre que respondan coherentemente a la finalidad que se persigue.

¿Cuál debe ser su papel en el proceso de aprendizaje?

Un recurso didáctico no debe ser simplemente un medio a través del cual articular un proceso de enseñanza que pretende hacer efectivos unos determinados aprendizajes en los alumnos. De acuerdo con Martínez Bonafé (1992, 2002), un recurso didáctico... *es también, y fundamentalmente, un modo de concebir el desarrollo del currículo y el trabajo de los profesores y los estudiantes. El material codifica la cultura seleccionada en el currículo y le da una forma pedagógica.*

Por tanto, los recursos didácticos deben guardar una fuerte coherencia con los elementos del currículo: se debe tener claro qué es lo que se quiere enseñar (competencias, objetivos, contenidos), cómo se quiere enseñar (metodología), y cuáles van a ser los aprendizajes esperados (criterios de evaluación).

Esto implica tener presente a la hora de seleccionar recursos qué competencias se quieren desarrollar, qué contenidos se deben incluir y cómo debe ser su presentación, qué tipo de capacidades deben poner en juego los alumnos y, por tanto, qué tipo de tareas, actividades y rutinas deben ofrecer para que esos tipos de aprendizaje se puedan concretar.

Nunca se debe dar un proceso a la inversa, es decir, que los recursos y materiales didácticos determinen lo que debemos enseñar y, por ende, los alumnos aprender. Son consecuencia de la programación, no la programación misma.

Los recursos didácticos utilizados en un aprendizaje deben ser múltiples, nunca únicos: un aprendizaje siempre es multidimensional, por lo que se debe evitar, salvo en el caso de tareas o rutinas muy sencillas, un único recurso didáctico como medio de aprendizaje.

2. ¿Qué debería aparecer en este apartado en el documento de la programación didáctica? Recomendaciones para su desarrollo.

- En el proyecto curricular deben aparecer, a grandes rasgos, las líneas y criterios generales acordados en el centro para la utilización de distintos recursos y materiales didácticos: utilización o no de libros de texto, el papel que desempeñará en las distintas

materias o áreas, utilización de las TIC, recursos estables del centro que están a disposición (biblioteca, centro de documentación), uso de recursos contextuales, salidas, etc.

- En la programación didáctica de cada área se deberán especificar más estos extremos: qué libro de texto (si se usa) se va a utilizar y cuáles son los criterios por los que se ha elegido, cuál será su papel en el desarrollo de la programación, qué otros recursos didácticos o materiales complementarios se van a utilizar (mapas, materiales digitales, entorno, cuadernos de refuerzo...), ya asociados a determinadas unidades didácticas o bien como material complementario. Es necesario determinar también cuáles son las fuentes de recursos que se van a utilizar para la atención a la diversidad (materiales de refuerzo, materiales, en su caso, de profundización), y para la realización de las adaptaciones curriculares.
- De la misma manera que la programación didáctica se desarrolla a través de unidades más pequeñas (en extensión temporal y de contenido) y más concretas, se deben precisar cuáles son los recursos que se van a utilizar en cada una de ellas. Estos recursos estarán definidos por los criterios generales de la programación didáctica, por lo que se quiere enseñar y por el contexto de aprendizaje (incluidos las características de los alumnos) en el que se llevarán a cabo.
- Así, en cada unidad de enseñanza aprendizaje (cualquiera que sea su formato final: unidad didáctica, proyecto...) se deben tener claros los contenidos que se ponen en juego en función de los criterios de evaluación a los que correspondan (y por tanto, de manera “diferida”, los objetivos y las competencias a las que contribuyen).
- Debe tenerse presente también cómo se quiere que se pongan en juego, es decir, qué tipo de aprendizajes se quiere conseguir con su aplicación. Según el tipo de aprendizajes (memorístico, intuitivo, deductivo...), deberá determinarse la presentación de dichos contenidos, la forma de abordarlos, las tareas, actividades y rutinas que llevan implícitos.
- Finalmente, para la selección de un recurso didáctico se deben tener en cuenta también las condiciones del contexto de aprendizaje: no es lo mismo seleccionar recursos para trabajar en una unitaria con varios niveles que hacerlo para una clase más homogénea de 25 alumnos, o trabajar una adaptación curricular con uno o dos.
- Por tanto, en las programaciones de aula se debe prever la utilización de los recursos didácticos. Para ello es imprescindible empezar por la definición (descripción) de las tareas que un determinado aprendizaje exige. A partir de ahí habrá que determinar qué

fases implica la realización de la tarea, las actividades y el material que se prevé en cada caso,

3. Ejemplos.

Los materiales y recursos didácticos que utilizaremos en el área de Matemáticas del primer ciclo son los siguientes:

- Libro del alumno de la editorial elegida.
- CD-ROM de Recursos Didácticos.
- Cuadernos complementarios: cálculo, problemas.
- Cuadernos de actividades.
- Enciclopedias y búsqueda en la red.
- Periódicos y revistas.
- Ábacos, regletas, bloques multibase, plantillas y tablas de valores en las que se representen los órdenes de unidades, etc.
- Balanzas y básculas.
- Calculadora básica, con las cuatro operaciones aritméticas, para la realización de cálculos, investigaciones, comprobación de los cálculos realizados, etc.
- Calendarios, frisos del tiempo.
- Colección de problemas de una y dos operaciones.
- Colección estándar de pesas y de medidas de capacidad.
- Cronómetros, relojes analógicos y digitales...
- Cuadrículas opacas y transparentes.
- Cuerdas, cintas, cordeles... como auxiliares para medir distancias relativamente grandes en el aula o en el patio.
- Dobles decímetros escolares de uso individual.
- Dominós para asociar fracciones y resultados.
- Envases y etiquetas de productos comerciales en los que figure la capacidad o el peso.

- Escalímetros y regla.
- Instrumentos de dibujo (regla, escuadra, cartabón, compás y transportador).
- Juego de monedas simuladas en plástico o cartón para la representación de compras y cambios.
- Juegos de cartulinas.
- Mapa de carreteras de la provincia o la comunidad autónoma, en el que vengan señaladas o recogidas en tablas las distancias entre poblaciones.
- Planos diversos.
- Materiales manipulables:
 - ✓ cartulinas
 - ✓ conjuntos de objetos
 - ✓ espejos
 - ✓ fichas
 - ✓ figuras geométricas
 - ✓ geoplanos,
 - ✓ juegos de dominós
 - ✓ mecanos
 - ✓ papel cuadriculado y de diferentes tipos y colores
 - ✓ plantillas con figuras geométricas que representen la unidad, fácilmente fraccionables
 - ✓ plantillas transparentes
 - ✓ puzles que permitan fraccionar figuras
 - ✓ varillas
- Metros de distintos tipos: cinta métrica, metro de carpintero...
- Prospectos, etiquetas de ropa, folletos, etc., donde vengan medidas de longitud expresadas en unidades distintas a las del SMD. Para comparar las distintas reglas que rigen cada sistema, y valorar la sencillez del Sistema Métrico Decimal.
- Recipientes graduados en litros, en decilitros, en centilitros y en mililitros.
- Recta numérica graduada para situar y localizar números.
- Rueda métrica. Para medir distancias.

- Tablas de multiplicar.
- Tablas de valores.
- Unidades representadas en materiales tangibles.

4.- Algunas fuentes de recursos didácticos.

Los recursos actualmente disponibles, fuera de los libros de texto, pueden ser infinitos gracias a la red. No obstante, se recomienda la utilización de fuentes de recursos que de una u otra manera estén filtrados o contrastados. Se podría ofrecer, a título orientativo la clasificación que ofrece CATEDU en su página web

- <http://www.catedu.es/webcatedu/index.php/recursosdidacticos>, y que sintetizamos a continuación:
 - Catálogo sitios web Catálogo de enlaces web a paginas de interés
 - Obras de consulta Enciclopedias, Atlas, Mapas, RAE...
 - Primaria Portales temáticos y recursos para de Primaria

I) Las medidas de atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares para los alumnos que las precisen.

1. Referencias normativas y conceptualización.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación plantea la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, teniendo al mismo tiempo en cuenta la diversidad de sus intereses, características y situaciones personales y establece la atención a la diversidad como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.

En su preámbulo establece lo siguiente:

En la etapa primaria se pone el énfasis en la atención a la diversidad del alumnado y en la prevención de las dificultades de aprendizaje, actuando tan pronto como éstas se detecten.

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

Y en el articulado:

Artículo 1. Principios.

El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios:

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.

Artículo 4.

3. Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para los alumnos, se adoptará la atención a la diversidad como principio fundamental. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente Ley.

Artículo 19. Principios pedagógicos.

*1. En esta etapa se pondrá especial énfasis en la **atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada**, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades*

Y en la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón.

Artículo 2 Principios generales

*2. La Educación primaria comprende seis años académicos, que se cursarán ordinariamente entre los seis y los doce años de edad; se ordena en tres ciclos, cada uno de ellos de dos años de duración, y **se organiza en áreas con un carácter global e integrador.***

Artículo 4. Contextualización a la realidad de la Comunidad autónoma

*En un contexto global, cada vez más complejo y cambiante e inmerso en la sociedad de la información y del conocimiento, teniendo en cuenta las peculiaridades demográficas de la Comunidad autónoma de Aragón, se considera que **la diversidad del alumnado requiere una formación amplia que garantice a todos el desarrollo progresivo de las competencias básicas hasta finalizar la Educación obligatoria y les permita seguir formándose a lo largo de toda la vida.** Con la finalidad de dar respuesta a estas necesidades, las estrategias básicas para la aplicación y desarrollo del currículo de la Comunidad autónoma de Aragón serán las siguientes:*

*a) **La atención a la diversidad de todo el alumnado desde una perspectiva inclusiva y compensadora**, a fin de dar respuesta a sus necesidades educativas, considerando sus intereses, motivaciones y capacidades para el aprendizaje en un entorno normalizado*

Artículo 19. 2. El Proyecto curricular de etapa incluirá:

c) El Plan de atención a la diversidad.

Por tanto, el ciclo debe, según lo recogido en el Proyecto Curricular de Etapa, definir y precisar las medidas necesarias para atender a todo el alumnado, buscando una respuesta adecuada a sus características y necesidades; y abordar, además, los grupos de alumnos y alumnas que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar.

Medidas ordinarias de atención a la diversidad desde la programación didáctica y la organización del centro/ciclo.

De acuerdo con la Orden de 22 de agosto de 2002, del Departamento de Educación y Ciencia por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y los Centros Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón

Artículo 90. De conformidad con la Comisión de Coordinación Pedagógica el Jefe de Estudios establecerá un plan de apoyos, incardinado en el Plan de Acción Tutorial, que deberá centrarse en las áreas instrumentales y que deberá ser individualizado para cada alumno, detallando en el mismo el objeto del apoyo arealizar, horario previsto de atención directa, conexión con el desarrollo curricular del grupo en el que está ubicado el alumno, sistema de comunicación con la familia del progreso del alumno al recibir ese apoyo específico y forma de apoyo, que se realizará preferentemente dentro del aula y, solo en casos excepcionales, fuera del aula de referencia del alumno.

La Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se establecen medidas de Intervención Educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en situaciones personales sociales o culturales desfavorecidas o que manifieste dificultades graves de adaptación escolar en su artículo sexto (Actuaciones en Educación Infantil y Educación Primaria) determina que:

Las actuaciones en estas etapas educativas podrán incluir, entre otras, las siguientes medidas:

- Curriculares: adecuación del currículo a las necesidades del alumnado; diseño de actividades que potencien el desarrollo de sus capacidades básicas fomentando metodologías cooperativas y activas; inclusión en el currículo de elementos de las distintas culturas y grupos sociales presentes en el centro; desarrollo de las

competencias comunicativas y elaboración de materiales adecuados a las características del alumnado.

- Organizativas: adecuación de horarios a las necesidades del alumnado en actividades lectivas y complementarias, agrupamientos flexibles e intervenciones puntuales fuera del aula con otro profesorado.

- Tutoriales: acción tutorial de seguimiento individualizado de los alumnos, acercamiento de las familias al centro y desarrollo de programas familia-escuela.

El artículo 16.3 de la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria precisa las medidas generales de atención a la diversidad:

Los mecanismos de apoyo, que deberán ponerse en práctica tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaje, serán tanto organizativos como curriculares. Entre las medidas de atención a la diversidad que los centros podrán desarrollar dentro del marco de su autonomía pedagógica se incluirán, entre otras, el apoyo en el grupo ordinario; los agrupamientos flexibles, que serán abiertos y no discriminatorios; los desdoblamientos de grupo, las adaptaciones no significativas del currículo, los programas de apoyo educativo y las tutorías especializadas. Asimismo, se podrán aplicar otros programas que el Departamento competente en materia educativa determine.

El ciclo deberá concretar la forma de aplicar estas medidas y la necesaria coordinación entre el profesorado cuando se establezcan agrupamientos flexibles, refuerzo, apoyo,...

Medidas extraordinarias de atención a la diversidad desde la programación didáctica y la organización del centro/ciclo.

El artículo decimoquinto de la Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual se dedica a las adaptaciones curriculares:

1. En relación con los alumnos con necesidades educativas especiales y una vez que se hayan agotado las medidas ordinarias de atención a la diversidad, se llevarán a cabo adaptaciones curriculares, previa evaluación psicopedagógica realizada por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica o, en su caso, por los Departamentos de Orientación.

2. Los profesores que atiendan a alumnos con necesidades educativas especiales realizarán, con el asesoramiento y apoyo de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica o de los Departamentos de Orientación, según proceda, las adaptaciones curriculares pertinentes para ayudar a estos alumnos a progresar en el logro de los objetivos educativos.

3. Se entiende por adaptación curricular individual, toda modificación que se realice en los diferentes elementos curriculares (objetivos, contenidos, criterios de evaluación, metodología, organización) para responder a las necesidades educativas especiales que de modo transitorio o permanente pueda presentar un alumno a lo largo de su escolaridad.

4. Se consideran adaptaciones de acceso al currículo a todas aquellas medidas de eliminación de barreras (arquitectónicas y/o de la comunicación), ayudas técnicas, personales y/o metodológicas que necesita el alumno para acceder al currículo.

5. Se consideran adaptaciones curriculares no significativas aquellas modificaciones en la evaluación y/o en la temporalización de los contenidos, así como la eliminación de algunos de ellos que no se consideren básicos. La Resolución de 7/09/12 añade, podrán consistir en: a) adaptaciones en los procedimientos de evaluación, b) adecuación de las condiciones organizativas y metodológicas de las actividades, c) priorización de contenidos.

6. La adaptación curricular significativa es una medida extraordinaria que supone la eliminación de objetivos de una o varias áreas del ciclo o de la etapa. Esta medida se aplicará únicamente cuando resulten insuficientes todas las medidas ordinarias de adecuación del currículo.

Respuesta educativa a alumnos con altas capacidades desde la programación didáctica

- 1.- Medidas ordinarias de enriquecimiento curricular (o también llamado profundización).
- 2.- Medidas extraordinarias: Adaptación curricular significativa de ampliación. Consiste en el enriquecimiento de los objetivos y contenidos, los criterios de evaluación y la metodología específica. Se realizará cuando se valore el rendimiento excepcional en una o varias áreas curriculares (artículo decimoquinto de la Orden de 25 de junio de 2001).

2. ¿Qué debería aparecer en este apartado en el documento de la programación didáctica? Recomendaciones para su desarrollo.

En el documento debería aparecer:

- La atención a la diversidad no solo es un punto más de la programación didáctica sino una manera de entender la relación entre sus diferentes componentes (objetivos, criterios de evaluación, contenidos, competencias básicas y la metodología) y, en definitiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación que desarrollamos con el alumnado.
- Debe tenerse presente en todas las decisiones curriculares, en especial en aquellas en las que el ciclo tiene autonomía en la concreción de algunos elementos del currículo. Nos estamos refiriendo a la concreción de los criterios de evaluación en indicadores y su asociación a los contenidos para la determinación precisa y explícita de los mínimos exigibles. Si la referencia para la evaluación del alumnado son los criterios de evaluación de las áreas, y los centros (dentro de las atribuciones de sus ciclos) han decidido la concreción de los aprendizajes imprescindibles o mínimos exigibles, el alumnado situado por debajo de ese grado mínimo será el que prioritariamente (que no exclusivamente) recibirá las propuesta de enseñanza-aprendizaje de este apartado.
- Es esencial que los centros determinen la graduación de esos indicadores (de mayor a menor complejidad) para poder establecer el grado de adquisición de los aprendizajes (en especial el grado en el que consideramos que un indicador se ha adquirido suficientemente). Una adecuada graduación de los indicadores (de cada criterio de evaluación) será el referente fundamental para establecer el nivel de competencia curricular (NCC) del alumnado y a partir de allí, determinar la propuesta que precise. Para la determinación del grado de adquisición de cada indicador se sugiere la posibilidad de elaborar rúbricas con diferentes niveles de desempeño.
- Evidentemente, no se puede desvincular el tratamiento a la diversidad de la metodología, la organización del grupo clase y los recursos a utilizar. Trabajar desde el punto de vista de procurar que el alumno adquiera los aprendizajes imprescindibles de competencia curricular necesaria implica reflexionar sobre todos los elementos de la programación didáctica en el momento en que ésta se realiza, en la revisión de la misma y en la evaluación final del proceso de enseñanza aprendizaje y de la práctica docente que se plasma en la Memoria del ciclo y sirve de base para la programación del curso siguiente.
- Del establecimiento del nivel de competencia curricular del grupo clase (evidenciado a partir de la evaluación inicial), que tomaría como referencia los mínimos exigibles asociados al curso-ciclo anterior, se derivan:
 - ✓ Medidas generales de grupo (metodológicas, curriculares y organizativas).
 - ✓ Actividades de refuerzo y profundización o enriquecimiento curricular.

- ✓ Planes individuales para el alumnado que no promociona.
 - ✓ Adaptaciones curriculares no significativas de grupo o individuales (metodológicas, organizativas, en los procedimientos e instrumentos de evaluación, en la priorización de contenidos).
 - ✓ Adaptaciones curriculares significativas individuales para alumnado con necesidades educativas especiales o con otras necesidades específicas de apoyo educativo que las precisen.
 - ✓ Adaptaciones curriculares significativas de ampliación para alumnado con altas capacidades.
- En cualquier caso, las medidas de atención a la diversidad pueden y deben contar con el asesoramiento de los servicios de orientación del centro.

Ejemplo de secuencia a seguir:

A continuación se enumeran algunos aspectos que el docente podría tener en cuenta a la hora de establecer medidas de atención a la diversidad individualizadas. Parece interesante diferenciar entre aquellas medidas cuya implementación como medidas de atención a la diversidad dependen de aquellos que tienen la responsabilidad de dirigir-organizar el centro y sus recursos (equipo directivo), de esas otras medidas (metodológicas, de adecuación de los aspectos referidos a la evaluación, el estilo docente, etc.), que dependen únicamente del propio docente y, por lo tanto, tan sólo se requiere tener de la formación y la motivación suficientes.

Aspectos organizativos:

- Elaboración de los grupos clase.
- Apoyo dentro del aula.
- Apoyo fuera del aula,
- Agrupaciones flexibles.
- Refuerzo en el seno del grupo de iguales.
- Trabajo en colaboración o en equipo.
- Estructura de clase cooperativa.
- Horario diferenciado.
- Profesorado asignado a cada grupo.

Aspectos metodológicos:

- Incidir en el “saber” y en el “saber hacer”.
- Potenciar el uso del lenguaje oral, en situaciones espontáneas y en actividades planificadas de comunicación.
- Combinar periodos cortos de atención con acción manipulativa.

- Hacer uso explícito del refuerzo social (cualquier alabanza) para dar apoyo, no solo al rendimiento, sino al hecho de estar sobre las tareas.
- Proporcionar refuerzo positivo al hecho de terminar la tarea.
- Cambiar de formatos, para evitar la monotonía y el desinterés.
- Mezclar actividades de alto y bajo interés(es conveniente empezar con las menos atractivas), intercalándolas.
- Emplear, en determinados momentos, materiales informáticos de aprendizaje (siempre como medio y no como fin).
- Proporcionar pequeños descansos, frecuentes y regulares.
- Promover que las tareas sean interesantes. Se aumenta el interés de las tareas permitiendo, en ocasiones, que los niños trabajen junto a sus compañeros o en pequeños grupos, utilizando materiales visuales, auditivos o manipulativos y combinando las actividades de mayor interés con aquellas de menor interés.
- Se retiene mucha más información cuando lee, oye, ve, dice y hace que cuando sólo escucha.
- Es conveniente dividir las tareas en etapas breves. Determinar el tiempo de trabajo/atención y ajustar el trabajo a ese tiempo, que poco a poco deberá aumentarse a medida que el niño progresa.
- Organizar las tareas por etapas e incluso valorar la posibilidad de que puedan ser completadas en diferentes horarios.
- Permitir que el alumno, en ocasiones, pueda elegir entre diferentes tareas.
- Asignar menor cantidad de ejercicios. Es mejor que realice menor cantidad y bien hechos, que muchos y mal.
- Hacerles preguntas frecuentes y secuenciadas con marcadores temporales. Ej.: ¿Por dónde empezamos? ¿Y después de esto qué viene?
- Asignación de responsabilidades específicas al alumno con sobreactividad motora.

Adecuación de las actividades de aprendizaje:

- Ampliación del tiempo para realizar cualquier actividad escolar.
- Valorar las actividades por sus contenidos y no por sus errores de escritura.
- Repetir las informaciones y explicaciones tantas veces como sea necesario.
- Fotocopias de apoyo para reforzar actividades y contenidos que no comprende.
- Respetar el ritmo propio de aprendizaje; para ello, individualizar la atención, en la medida de lo posible.
- Para algunos alumnos, como los TDAH, hay que aplicar la máxima “menos es más”. Lo importante es asegurarnos que saben hacer, no la cantidad que realicen.
- Procurar que siempre acaben con una actividad que les salga bien.

- Sobre los deberes y tareas a realizar, el objetivo es mejorar su ejecución, adaptándolos a las necesidades del alumno.
- El olvido a la hora de entregar trabajos programados con antelación, puede parecer fingido, pero puede ser real (contrastar con padres).
- Recordar fechas de entrega.

Adecuación de la evaluación:

- De carácter general:
 - Tener en cuenta en las pruebas escritas su posible dificultad con la expresión escrita.
 - Mayor disponibilidad de tiempo para realizar las pruebas.
 - Confirmación de la comprensión semántica de la información contenida en los enunciados de las preguntas. Si no se está seguro, leérselas.
 - No hacer copiar los enunciados para centrarse en el desarrollo de la tarea.
 - Permitir el uso de medios informáticos o digitales para realizar cualquier actividad que requiera lenguaje escrito.
 - Facilitar la alternancia de realizar exámenes de forma oral.
 - Adecuación de los exámenes.
 - Combinar diferentes formatos de pregunta en una misma prueba: de desarrollo, V/F, completar un esquema, definiciones, opción múltiple, frases para completar.
 - Trabajar, antes de la prueba, con muestras de formato de examen.
 - Permitir en cualquier momento el acceso a las instrucciones.
 - Supervisar que han respondido todo antes de entregar un examen.
 - Recordar al alumno que revise el examen antes de entregarlo.
 - Guiarle para reconducir la atención.
- De carácter específico:
 - Necesidad de tener elaborada la programación didáctica habiendo identificado claramente los apartados referidos a la evaluación del alumnado (criterios de evaluación, procedimientos e instrumentos de evaluación, contenidos y criterios de evaluación mínimos exigibles y criterios de calificación).
 - Fundamentar la evaluación-calificación y planes de apoyo al alumnado en una evaluación criterial (referida a los criterios de evaluación y su concreción en indicadores de evaluación).
 - Definición explícita y precisa de los mínimos exigibles (aprendizajes imprescindibles).

- Posible elaboración de rúbricas para la identificación de los grados de aprendizaje referidos a los diferentes indicadores de evaluación, y especialmente, a los mínimos exigibles.
- Evaluación de los puntos débiles detectados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. En especial, identificación de aquellos mínimos exigibles que no se han conseguido (final de curso-ciclo, o que durante el curso se detectan dificultades en su adquisición).
- Elaboración de planes de apoyo y refuerzo individualizados (medidas ordinarias), asociados a los mínimos exigibles deficitarios.
- Posibles Adaptaciones Curriculares Significativas al ACNEE o ACNEAE, ante la evidencia de un desfase curricular de más de dos años.

m) Las estrategias de animación a la lectura y el desarrollo de la expresión oral y escrita.

1. Referencias normativas y conceptualización.

La concreción del apartado de las programaciones didácticas de ciclo referidas a las estrategias de animación a la lectura y el desarrollo de la expresión oral y escrita requiere, en primer término, una revisión de la normativa vigente en Aragón para calibrar la importancia que se le otorga en ella.

Con fundamento en las leyes educativas y sus desarrollos reglamentarios de ámbito estatal, el Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte (DEUCD en adelante) concretó en la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón las directrices que deberán guiar la actuación de los docentes en lo que respecta a este apartado. La relectura del conjunto de esta orden es tarea imprescindible, si bien se van a recordar aquí algunos puntos esenciales relativos a la cuestión de este epígrafe.

Así, el artículo 8 indica que el alumnado deberá desarrollar a lo largo de la Educación Primaria y haber adquirido al final de la enseñanza básica, entre otras, la competencia en comunicación lingüística y específica que

8.4. La lectura constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias básicas. Los centros, al organizar su práctica docente, deberán garantizar la incorporación de un tiempo diario de lectura, no inferior a treinta minutos, a lo largo de todos los cursos de la etapa.

Más adelante, se establece esta concreción relativa a las áreas de conocimiento en esta etapa:

9.5. En la Educación primaria tendrán especial consideración los aprendizajes de carácter instrumental para la adquisición de otros conocimientos. En todas las áreas se planificarán actividades que sirvan para motivar al alumnado y estimular su interés por:

a) La lectura y la escritura, así como el desarrollo de la capacidad para dialogar y expresarse en público. Dichas actividades tendrán como objetivo, además de promover el hábito lector, asegurar el progreso de cada alumno en la comprensión, interpretación, producción y uso social y comunicativo de diversos tipos de textos.

Se dedica el artículo 19 al Proyecto curricular de etapa y se establecen, entre otras, varias concreciones que afectan a este apartado de las programaciones didácticas.

En el artículo 20 se indican los elementos que deben contener las programaciones didácticas y, expresamente, las estrategias de animación a la lectura y el desarrollo de la expresión oral y escrita.

Cabe traer a colación otros apartados de esta orden que, además de su obligado cumplimiento, trazan algunas posibles líneas de trabajo que los equipos docentes deben tener en cuenta. Así, el art. 18.3: *Los centros promoverán, asimismo, acuerdos con las familias en los que se especifiquen las actividades que ambos se comprometen a desarrollar para facilitar el progreso educativo de los alumnos.*

Y, finalmente, los fundamentales artículos 16 y 17, relativos a la atención a la diversidad, de los que se destacan en nota algunos apartados.

6. La escolarización del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo, al que se refiere el artículo 13 del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación primaria, se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico. Cuando presenten graves carencias lingüísticas, recibirán una atención específica que será, en todo caso, simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios, con los que compartirán el mayor tiempo posible del horario semanal.

Artículo 17. 7. Los centros educativos adoptarán programas y medidas de acogida para los alumnos de nueva incorporación a lo largo de cualquiera de los cursos de la Educación primaria.

1.1.- Por dónde continuar

La lectura reflexiva del apartado anterior y las concreciones previas tanto del Proyecto Curricular de la etapa como de los restantes apartados de la programación didáctica proporcionan, de suyo, bases sólidas para que los equipos de ciclo puedan continuar el trabajo.

En efecto, los pasos previos habrán permitido concretar los criterios oficiales de evaluación que se prescriben para cada una de las áreas. Desde esas concreciones es posible configurar los perfiles competenciales que definen cada una de las competencias básicas. De ahí, el equipo de ciclo puede extraer valiosas informaciones sobre lo que se pretende conseguir en materia de competencia en comunicación lingüística.

Puede ser útil comparar lo que se haya establecido en el centro con lo que se propone desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) en el marco del programa

COMBAS que se está desarrollando. Y, en este sentido, se puede consultar lo que se deriva del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, norma básica para todo el Estado. El documento recoge el trabajo de un equipo técnico multidisciplinar que ha concretado el perfil competencial en comunicación lingüística en cada uno de los ciclos de la Educación Primaria y se puede contrastar el resultado con lo que ha concluido el centro docente, sin perjuicio de que la participación en proyectos lingüísticos en lenguas extranjeras o en modalidades lingüísticas propias de Aragón haya ampliado el conjunto de los indicadores que configuran este perfil competencial concreto.

Es posible que, además, los miembros del equipo de ciclo puedan aportar su bagaje de lecturas y de experiencias acumuladas durante años por su participación en algunos programas institucionales del DEUCD como el Programa de mejora de bibliotecas escolares y fomento de la lectura y la escritura, el Programa Leer Juntos, el Programa de Cooperación Territorial "Rutas Literarias" u otros similares del DEUCD o del MEDC. Tampoco son desdeñables las lecturas previas sobre mejora de la competencia lectora y el desarrollo del hábito lector en el alumnado. En todo caso, en el centro existe un ejemplar de Pan de lectura del Gobierno de Aragón. Sugerencias para un plan de lectura, escritura y expresión oral, volumen coordinado por Mercedes Cabellud Albiac (Zaragoza, DECD, 2011), que contiene no un modelo expreso, pero sí un amplio abanico de propuestas y vivencias para estimular el interés por la lectura y muchos aspectos de la competencia en comunicación lingüística. Finalmente, la participación del centro en las evaluaciones censales de diagnóstico en 4º curso ha podido aportar algunas claves adicionales sobre la lectura como una de las competencias básicas que desempeña un extraordinario papel en el desarrollo personal y social de cada alumno por su estrecho vínculo con los procesos de hablar, escribir y escuchar. El actual Plan de Lectura del centro, de seguro, es asimismo un buen punto de partida para sentar o perfilar más profundamente las bases de este apartado.

El consenso fundamental del equipo de ciclo tiene que establecerse en torno a un concepto de lectura que desborde la simplicidad de decodificar la escritura y alcance la complejidad de un conjunto de actos de comunicación que abarcan códigos orales, escritos y visuales y que requiere el establecimiento de objetivos generales y de estrategias que incluyan el desarrollo del currículo, la metodología, la organización del centro, las actuaciones de refuerzo y de apoyo al alumnado, la biblioteca, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, las familias y la propia formación del profesorado.

Otro punto de acuerdo imprescindible en el equipo estriba en que todas las áreas de conocimiento que componen la educación primaria deben integrar el aprendizaje de la

competencia lectora y, desde ellas, establecer las estrategias y las actuaciones que mejoren dicha competencia y fomenten el hábito de lectura en el alumnado.

1. 2.- Errores que podemos evitar, mejoras que podemos abordar

Las actuaciones de evaluación de determinados programas implantados por el DEUCD advierten de posibles mejoras sobre lo que ya están desarrollando, de hecho, los centros educativos aragoneses:

- a) Es importante compartir un concepto actualizado de 'lectura', en el sentido de capacidad no únicamente de comprender un texto, sino de reflexionar sobre el mismo a partir del razonamiento personal y las experiencias propias, de acuerdo con la definición que propone el proyecto OCDE/PISA. Ello exigirá que el alumno desarrolle conocimientos, estrategias y destrezas para comprender y usar los textos escritos y tenga posibilidad de reflexionar realmente sobre ellos para integrar las lecturas en sus esquemas previos de conocimiento, reelaborar estos y usarlas en sus actividades futuras.
- b) Asimismo, la necesaria continuidad en las estrategias de mejora de la competencia entre los cursos de un ciclo, entre ciclos y entre etapas, sin perjuicio de la creciente complejidad de las actividades.
- c) Se requiere, con frecuencia, actualizar los enfoques metodológicos generados para la adquisición de la lectura y la escritura en contextos sociales en los que los medios de comunicación de masas y las tecnologías de la información y la comunicación tenían menor relevancia que en la actualidad.
- d) Son fundamentales la planificación y organización escolar para abarcar la diversidad de tipos de textos, situaciones comunicativas y géneros discursivos. Se trata de que los alumnos estén capacitados para abordar no sólo textos continuos (como los narrativos, expositivos, descriptivos, argumentativos, etc.) que se han venido trabajando tradicionalmente en la escuela, sino también otras variedades que los alumnos encontrarán cotidianamente, conocidos como textos discontinuos, que presentan de otro modo la información o la intención: mapas, anuncios, diagramas, tablas, cuadros y gráficos, etc.
- e) La integración de programas institucionales de fomento de la lectura en el desarrollo del currículo, más allá de experiencias aisladas que acoge y desarrolla una parte del claustro de profesores.

1. 3.- Los objetivos de un plan de lectura

- a) El objetivo principal debe ser conseguir que el alumno integre la lectura entre sus hábitos.
- b) Favorecer el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y, en consecuencia, del hábito de leer desde todas las áreas de conocimiento del currículo, sin renunciar a la especificidad de cada una.
- c) Mejorar la práctica profesional en cuanto a la coherencia, continuidad de los enfoques didácticos acordados, tecnificación y sistematicidad en la planificación y despliegue del plan. Favorecer desde el centro la existencia de planes de formación del profesorado para alcanzar este objetivo.
- d) Conseguir que el centro disponga de materiales y recursos adecuados y diversificados para facilitar la consecución del resto de objetivos del plan.
- e) Adaptar el funcionamiento de la biblioteca escolar al nuevo currículo y, para ello, implantar su uso sistemático para que se convierta en centro de recursos y un elemento dinámico capaz de favorecer el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y el plan de lectura del centro. Este objetivo tal vez requiera de una revisión previa del Proyecto Educativo para que recoja los aspectos esenciales de la importancia que otorga el centro a la consecución del hábito lector en sus alumnos y, en el marco del Reglamento de Régimen Interior, una revisión de las normas de uso de la biblioteca escolar y de las partidas presupuestarias asignadas a la adquisición de los materiales y recursos que se requieren para el correcto desarrollo del plan.

Los profesores disponen de una valiosa fuente de información en las experiencias que se han llevado a cabo en esta comunidad autónoma. Dada su trayectoria, es muy probable que el centro haya participado en alguna de las acciones del Programa de mejora de bibliotecas escolares y fomento de la lectura y escritura. Si es así, el punto de partida ya estará establecido. Además, el DEUCD mantiene actualizada la página web <http://www.catedu.es/bibliotecasescolaresaragon/>, que puede ser un instrumento útil para planificar o mejorar el uso y aprovechamiento de la biblioteca escolar. La última convocatoria (ORDEN de 4 de diciembre de 2012, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se convoca a los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón para su participación en el Programa de mejora de bibliotecas escolares y fomento de la lectura y la escritura durante el curso 2012-2013) contiene indicaciones precisas sobre los

objetivos específicos de este programa, que se reproducen al pie por su utilidad manifiesta, de cara a articular acciones para todo el centro.¹¹

- f) Asegurar desde los equipos de ciclo que se dedica el tiempo específico a la lectura que determinen las normas vigentes, media hora diaria en el curso 2012/2013.

1. 4.- El proyecto curricular de la etapa

Dado que las programaciones didácticas forman parte fundamental del Proyecto Curricular (PC) de la etapa, es imprescindible que en él hayan quedado reflejados determinados acuerdos generales compartidos, consensuados y acordados en los órganos competentes. Estos acuerdos no pueden ser desarrollados en la presente propuesta, aunque se recuerdan algunos, por si pudieran ser de utilidad:

- a) El PC debe dejar claro que todas las áreas comparten la responsabilidad de la mejora de la competencia en comunicación lingüística de todo el alumnado y de la aplicación efectiva del plan de lectura.
- b) Debe incluir expresamente las estrategias y líneas generales de animación a la lectura y el desarrollo de la expresión y comprensión oral y escrita en todas las áreas de la etapa.
- c) Deben quedar establecidas las responsabilidades que se asumen en la organización escolar para favorecer la enseñanza de la lectura, la coordinación del plan de lectura, el control de tiempos, la selección de materiales y recursos, el uso de la biblioteca.¹²

¹¹ Artículo 3.2. a) Favorecer el desarrollo y adquisición de la competencia en comunicación lingüística.

b) Utilizar la biblioteca como instrumento para la adquisición de las ocho competencias básicas, potenciando los vínculos entre las mismas.

c) Mejorar las actuaciones dirigidas al fomento de la lectura, la escritura, la expresión oral y escrita, y la formación de los alumnos en el uso de fuentes de información en todos los soportes.

d) Incorporar el uso de la biblioteca en el currículo y en el trabajo de aula mediante estructuras metodológicas y de organización innovadoras que faciliten al profesorado la integración curricular de la biblioteca en el Proyecto Educativo de los centros.

e) Adquirir destrezas para la búsqueda, selección y tratamiento de la información en todos los soportes de cara a la acción pedagógica del profesorado y a su labor como formadores de sus alumnos.

f) Fomentar actividades pedagógicas en las que, además de contar con el apoyo del equipo directivo, participe una parte significativa del profesorado.

g) Mejorar la atención a los usuarios de la biblioteca (alumnado, profesorado, padres/madres y personas del entorno del centro) y la organización de la misma. Favorecer la creación de un grupo de lectura donde participen diferentes estamentos de la comunidad educativa.

h) Actualizar los fondos documentales de la biblioteca escolar.

i) Establecer una catalogación correcta según los criterios de la CDU, modificada por las últimas aportaciones en bibliotecas escolares, e informatización.

j) Adecuar y actualizar el mobiliario y el equipamiento básico: libros, revistas, partituras, grabaciones de vídeo y audio, juegos educativos, juegos táctiles, acceso a Internet, software y otros recursos.

k) Ampliar y actualizar los materiales educativos de apoyo al alumnado en general y específicamente al alumnado con necesidades educativas especiales y para la formación e integración del alumnado extranjero.

l) Poner en marcha actividades de la biblioteca escolar que faciliten la implicación del entorno escolar en las actividades culturales del centro y fomenten el hábito de la lectura y de la escritura, así como las interacciones necesarias con las bibliotecas públicas.

m) Fomentar la creación de redes de bibliotecas para el intercambio de documentación, recursos, actividades, etc.

- d) En el proyecto curricular del centro debe poder apreciarse la vinculación de los programas o proyectos institucionales que puedan tener una conexión directa o indirecta con el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.¹³
- e) Asimismo es conveniente que se fijen los procedimientos concretos que se van a seguir para que las familias participen en el desarrollo del plan de lectura.
- f) Es razonable que se prevea un marco general de colaboración con entidades públicas y privadas (p.ej., la biblioteca pública de la localidad, editoriales de libros, revistas o prensa), así como con personas que puedan aportar experiencias o sugerencias en el desarrollo del Plan de lectura del centro.
- g) Puede resultar importante establecer asimismo los criterios, procedimientos e instrumentos para evaluar los resultados del Plan de lectura. Para ello es imprescindible conocer el punto de partida con los indicadores que se estime razonable precisar inicialmente¹⁴.

¹²En este sentido, si se asigna a un profesor la responsabilidad de coordinar el Plan de lectura, deberían establecerse sus funciones. Se ofrecen algunas sugerencias:

- Coordinar las lecturas de libros que se van a realizar cada curso escolar en cada uno de los ciclos.
- Informar al profesorado de los recursos didácticos
- Conocer los materiales y recursos con que cuentan las bibliotecas del centro y de las aulas, con la ayuda del responsable de biblioteca, a fin de planificar con él nuevas adquisiciones y asesorar al profesorado, especialmente al de nueva incorporación al centro.
- Colaborar con el responsable de formación del centro en la previsión de las actuaciones que respondan a las necesidades del profesorado en esta materia.
- Planificar reuniones periódicas con los alumnos para proponerles lecturas, informarles de adquisiciones y, en definitiva, motivarles para la lectura.
- Participar en las reuniones de padres a fin de favorecer compromisos en materia de lectura y ofrecerles información y motivación para que participen en determinadas actuaciones del plan.

No es inviable la existencia de un equipo de apoyo al coordinador, con profesores de diversos ciclos y especialidades, con la dedicación horaria de los períodos de obligada permanencia en el centro que la Dirección y la Jefatura de Estudios consideren que se pueden liberar para favorecer la implantación del plan de lectura.

¹³ Además de los programas bilingües específicos, se recuerdan aquí el Programa de mejora de bibliotecas escolares y fomento de la lectura y la escritura, el Programa Leer Juntos, el Programa de Cooperación Territorial "Rutas Literarias", Invitación a la lectura, PROA, Contratos-programa con centros educativos para el incremento del éxito escolar, Programa de desarrollo de capacidades, etc., y especialmente los centros autorizados para aplicar la Resolución de 29 de mayo de 2007, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se aprueba, con carácter experimental, el programa de atención a la diversidad "aulas de español para alumnos inmigrantes" en los centros de educación infantil y primaria y en los institutos de educación secundaria que escolarizan alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma.

¹⁴Se sugieren algunos indicadores:

- Situación actual de las prácticas lectoras en el centro.
- Uso de la biblioteca escolar: actividades docentes, como trabajos por proyectos en ella; préstamos, etc.
- Índices presupuestarios en la adquisición de libros y recursos documentales.
- Resultados globales de las evaluaciones censales de diagnóstico por lo que respecta a la competencia en comunicación lingüística.
- Participación de las familias en el desarrollo del plan de lectura.
- Actividades de formación del profesorado vinculadas al hábito lector de los alumnos.
- Existencia de una organización escolar que posibilite el desarrollo de un plan de lectura: horarios, tiempos, espacios, responsables.
- Concreción de un plan de evaluación riguroso y sistemático de carácter anual.

- h) El PC debe reflejar los acuerdos generales pertinentes para que las programaciones de las áreas en cada uno de los ciclos especifiquen las cuestiones vinculadas al desarrollo del Plan de lectura.

1. 5.- Las concreciones en la programación didáctica

Los miembros de los equipos de ciclo deberían tener presentes los cambios que ha introducido la sociedad de la información y la comunicación a la hora de diseñar las estrategias para favorecer el acercamiento de los alumnos de educación primaria a la lectura.

También es preciso acordar cómo se va explicar a los alumnos, con un lenguaje adecuado a cada nivel, y a los padres, los objetivos que se persiguen con el plan de lectura, así como una descripción de las actividades básicas que se van a desarrollar con él.

Además de lo dicho, cabe plantearse en el ámbito de cada ciclo qué estrategias mentales deberá poner en marcha el alumnado de esta etapa a lo largo de la misma, progresivamente en cuanto al número de ellas y con un creciente nivel de dificultad para discernir y concretar las de cada nivel. Se citan a continuación algunas, que deben seleccionarse por ciclos, pues no todas son adecuadas para todos:

- a) Identificación de problemas de lectura. Corrección de errores.
- b) Activación de los conocimientos previos.
- c) Relación de lo leído con cuestiones conexas.
- d) Recapitulación, resumen, idea principal y aspectos accesorios.
- e) Construcción del significado del texto y evaluación de su comprensión.
- f) Comprensión de la estructura del texto.
- g) Elaboración y verificación de hipótesis en la anticipación de contenidos.
- h) Determinación de los objetivos de la lectura y uso de lo leído para fines académicos y no académicos.
- i) **Avanzar progresivamente en la comprensión de las funciones lingüísticas predominantes en el texto.**
- j) Comentar un texto.
- k) Glosar un texto.

Se indican a continuación otras consideraciones de carácter general:

- a) La programación de cada una de las áreas que conforman cada ciclo debe contener la concreción precisa de las estrategias metodológicas que se aplicarán para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y el fomento del hábito lector. Con ellas, debería garantizarse que
 - Se van a usar fuentes de información y documentación diversas.

- Se propondrá a los alumnos situaciones comunicativas variadas.
- Se abordarán distintos tipos de textos y de géneros discursivos en función de las características de los alumnos de cada nivel y con las adaptaciones curriculares que sean precisas.
- Las actividades del plan de lectura se llevarán a cabo en formatos y soportes diversificados.
- Se diseñarán actividades específicas para los alumnos de incorporación tardía al sistema educativo español y, especialmente, para quienes no tengan conocimientos suficientes de la lengua española como lengua vehicular habitual de la enseñanza, en el marco de lo establecido en la Resolución de 29 de mayo de 2007 de la Dirección General de Política Educativa por la que se autoriza el Programa de acogida y de integración de alumnos inmigrantes y se dictan instrucciones para su desarrollo u otros programas de similares características.
- Se pondrá un especial empeño en que los alumnos con necesidades educativas especiales avancen hasta donde sea posible en la competencia en comunicación lingüística mediante el diseño de actividades específicas en sus adaptaciones curriculares individualizadas.
- Del mismo modo, se atenderán las necesidades de los alumnos que requieran refuerzo y apoyo educativo en la consecución de la competencia en comunicación lingüística por otros motivos personales, familiares o sociales.

En síntesis, se trata de concretar las estrategias que capaciten al alumnado, en función del desarrollo general en cada uno de los niveles de enseñanza y de los proyectos y actividades que se programen en cada ciclo, para

- informarse
 - investigar
 - criticar ideas, argumentos, informaciones
 - expresarse oralmente en diferentes situaciones comunicativas
 - argumentar y justificar ideas personales, etc.
- b) Con independencia de lo que finalmente concreten las programaciones de aula, es preciso que cada programación de área incluya en el apartado que mejor se considere (p. ej. el correspondiente a la organización y secuenciación de los contenidos de las áreas de aprendizaje en los distintos cursos escolares que conforman el ciclo en unidades didácticas, proyectos, etc. o/y el relativo a la incorporación de la educación en valores democráticos como contenido de carácter transversal, que pueden constituirse en elementos organizadores de los contenidos) y determine las situaciones de

comunicación, tipos de texto y géneros que serán objeto de actividades concretas para desarrollar la competencia lectora. Es preciso insistir en que deben garantizarse actividades de comprensión y expresión oral y escrita y con textos de tipología variada y, expresamente:

- Textos continuos: narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos, etc.
 - Textos discontinuos: gráficos, esquemas, tablas, mapas, anuncios, diagramas, etc.
 - Textos mixtos.
- c) Específicamente, al programar las actividades vinculadas al plan de lectura, los profesores del ciclo deberán prever y concretar las estrategias lectoras que se han propuesto desplegar. Algunas de las más comunes son las siguientes:
- Leer con un fin.
 - Activar conocimientos previos antes de la lectura.
 - Ampliar de forma compresiva el vocabulario novedoso, con un nivel creciente de complejidad.
 - Reconocer palabras y comprender conceptos durante la lectura.
 - Recapitular periódicamente mientras se aborda un texto.
 - Inferir a partir de un texto, en función del nivel de desarrollo de los alumnos.
 - Jerarquizar las ideas de un texto.
 - Comprender la estructura del texto propuesto y realizar un esquema sobre él.
 - Resumir un texto.
 - Criticar el contenido de un texto.
 - Reflexionar sobre la forma del texto y las funciones lingüísticas predominantes presentes en él.
- d) Asimismo, la programación de cada área debería incluir la previsión del uso axial de la biblioteca escolar, en tanto que recurso educativo que puede apoyar el trabajo de profesores y alumnos, y propiciar el desarrollo del currículo mediante intervenciones pedagógicas que fomenten el aprendizaje autónomo de los alumnos.

2. Documentos de apoyo.

En los documentos siguientes, que se incorporan como anexos, se ofrece información complementaria y la propuesta de instrumentos básicos para la concreción de las distintas sugerencias realizadas para este apartado de la programación didáctica de las áreas de cada ciclo:

- Perfil de la competencia en comunicación lingüística en cada ciclo de educación primaria.
- Marco teórico y matriz de la competencia en comunicación lingüística. Evaluación de diagnóstico. Educación primaria.
- Marco teórico y matriz de la competencia en comunicación lingüística. Inglés. Evaluación de diagnóstico. Educación primaria.
- Cuadro de lecturas del curso escolar.
- Cuadro horario general de los tiempos mínimos dedicados a la lectura a lo largo del curso escolar.
- Tipología de textos trabajados en cada área a lo largo de un período.

n) Las medidas necesarias para la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación

1. Referencias normativas y conceptualización.

En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación aparece ya en el preámbulo la idea de que para mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de formación y educación hay que “...**garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación**”.

En las sucesivas etapas educativas se verifica su presencia como uno de los objetivos de las mismas, estableciendo, como era de esperar, una adecuada gradación:

Para Educación Primaria (*artículo 17i*) **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.**

De igual forma, en la etapa obligatoria de Primaria como principio pedagógico (*artículo 19*) se incide en que “*Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas...las tecnologías de la información y la comunicación...se trabajarán en todas las áreas.*”

Por otra parte, también se adquiere cierto grado de compromiso en su promoción y desarrollo al vincularse a:

- La formación permanente (*artículo 102.3*) **Las Administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito.**
- La dotación de medios materiales y humanos (*artículo 112.2*)...**los centros dispondrán de la infraestructura informática necesaria para garantizar la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos.**
- La provisión de los recursos necesarios para la mejora de los aprendizajes y apoyo al profesorado (*artículo 157.1*) **f) El establecimiento de programas de refuerzo del aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación.**

En la Orden de 9 de mayo de 2007 por la que se aprueba el currículo para la educación primaria se incide en su importancia ya en el preámbulo al afirmar que *“Con el fin de que la sociedad de la información y el conocimiento esté presente en las aulas aragonesas, se potencia la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como recurso didáctico para los procesos de enseñanza-aprendizaje en todas las áreas”*.

A continuación, el artículo 4.1 respecto de la contextualización a la realidad de la comunidad autónoma, se hace énfasis en la idea: **f) La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un instrumento valioso al servicio de todo tipo de aprendizajes.**

En línea con lo indicado por la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, constituyen uno de los objetivos de etapa con la lógica graduación señalada, a saber, en Primaria (artículo 7) *“j) 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”*.

Por otra parte se incide en su carácter transversal (artículo 9.6) *La comunicación audiovisual y las tecnologías de la información y la comunicación se utilizarán en todas las áreas de conocimiento como recurso didáctico.*

También se recoge dentro de los principios metodológicos generales aplicables a cada etapa con idéntico enunciado (artículo 11) *Las tecnologías de la información y la comunicación han de constituir una herramienta cotidiana en las actividades de enseñanza y aprendizaje de las diferentes áreas, como instrumento de trabajo para explorar, analizar e intercambiar información.*

2. ¿Qué debería aparecer en este apartado en el documento de la programación didáctica? Recomendaciones para su desarrollo.

- Debemos distinguir entre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como recurso metodológico y de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo que implica la competencia básica de tratamiento de la información y competencia digital.
- La competencia básica de tratamiento de la información y competencia digital, que debe evaluarse, 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 comunicar.

- La utilización como recurso didáctico requiere:
 - ✓ Somera descripción de las implicaciones metodológicas del uso de los recursos TIC propuestos, así como su adecuada justificación.
 - ✓ Enumeración de los recursos utilizados con indicación concreta de la secuencia didáctica reflejada previamente en la programación (unidades didácticas) en que van a utilizarse
- La evaluación de la competencia requerirá:
 - ✓ Su vinculación con los criterios de evaluación, los indicadores producto de la concreción de los mismos y los mínimos establecidos en la programación didáctica, si es caso.
 - ✓ Enumeración de los instrumentos de evaluación aplicados a las TIC de forma directa o indirecta.

Algunos aspectos que hay que tener presente en el desarrollo de este apartado:

- No se trata de proponer generalidades del tipo “Se procurará acudir a la sala de ordenadores cuando sea posible”. Se trata de definir técnicas metodológicas concretas vinculadas a momentos concretos del proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma que quede plenamente justificada la decisión de su uso y las implicaciones que tal decisión conlleva.
- Las enumeraciones recomendadas deben constituir una mera recopilación de las menciones a los recursos TIC que ya se han realizado en otras partes de la programación didáctica, sólo que sistematizadas.

3. Ejemplos.

1.- Las formas más habituales en que se utilizan las tecnologías en las aulas de Educación Primaria son:

- ✓ Exposición del profesor apoyada en tecnologías.

El profesorado utiliza el ordenador y un proyector para mejorar su explicación. Se emplean recursos (presentaciones, simulaciones virtuales, contenidos multimedia...), que puede haber preparado el propio profesor o que han sido elaborados por terceros (editoriales, otros profesionales...).

- ✓ Ejercitación mediante programas educativos.

Utilizaremos programas, habitualmente elaborados por otros (editoriales, otros profesionales,...). A veces es el propio profesorado quien los construye, utilizando herramientas de autor; en este último caso, suele garantizarse mayor cercanía a los objetivos curriculares que se estén trabajando, un ajuste más fino a las necesidades educativas del grupo y, especialmente, el uso de contenidos más cercanos a cada alumno y alumna (por ejemplo, cuando se utilizan las propias fotos del alumnado para confeccionar puzzles).

- ✓ Aprendizaje por investigación, utilizando las tecnologías como recurso.

Se trata de fomentar el *aprendizaje activo* y lo más autónomo posible por parte del alumnado, que se ve impulsado a tomar decisiones en torno a cómo proceder en el aprendizaje, qué recursos utilizar, cómo seleccionar y elaborar la información encontrada, cómo organizar y repartir el trabajo entre los miembros del grupo, cómo presentar el producto resultante... El profesorado se sitúa así en el papel de *orientador, guía, mediador...*

Algunas actividades referentes a la utilización de las tecnologías son las siguientes:

- Uso de los ordenadores y/o de Internet como fuente de información: buscadores, enciclopedias, y otros materiales de consulta e investigación (como las denominadas *Webquests*, o páginas web en las que el profesor da algunas pautas para guiar el trabajo de búsqueda del alumnado, incluyendo la consulta, estudio crítico y elaboración de trabajos a partir de recursos variados entre los que se incluyen determinadas direcciones de Internet).
- Elaboración de trabajos y todo tipo de producciones utilizando diversas herramientas informáticas y/o multimedia.
- Presentaciones del alumnado a su grupo.
- Uso de medios de comunicación (radio, correo electrónico...) como recurso educativo.
- En general, todo tipo de trabajo por proyectos de aprendizaje gestionados por el alumnado con el profesorado actuando como guía.

2.- Ejemplo de evaluación criterial:

Evaluación de una propuesta de enseñanza-aprendizaje, en Conocimiento del medio natural, social y cultural del tercer ciclo de Primaria asociada a un criterio de evaluación relacionado con la competencia digital.

Criterio de evaluación normativo	Concreción o Desglose (i.e. Indicadores)	Mínimo (si procede)	Secuencia	Instrumento de Evaluación Vinculado
			Didáctica (i.e. unidades)	
10. Presentar un informe, utilizando soporte papel y digital , sobre problemas o situaciones sencillas de la vida social o del marco escolar, recogiendo información de diferentes fuentes (directas, libros, Internet), siguiendo un plan de trabajo y expresando conclusiones.	C 10.1. (...) C 10.2. (...) C 10.3. (...) C 10.4. (...)	C 10.1. (...)	Unidad 6	Instrumento 3 del Anexo al apartado de Instrumentos de la programación didáctica: Rúbrica de evaluación de unapresentación digital.
	C 10.4. (...) C 10.5. (...) C 10.6. (...)	C 10.5. (...)	Unidad 8	Instrumento 4 del Anexo de Instrumentos de la programación didáctica. (...)
	(...)	(...)	(...)	(...)

3- Ejemplo de instrumento de evaluación nº3 de la unidad didáctica 6.

Criterio de evaluación que lo fundamenta: 10. Presentar un informe, utilizando soporte papel y digital , sobre problemas o situaciones sencillas de la vida social o del marco escolar, recogiendo información de diferentes fuentes (directas, libros, Internet), siguiendo un plan de trabajo y expresando conclusiones.				
Rúbrica para la Evaluación de una exposición utilizando una utilizando presentación digital.				
INDICADORES*	GRADUACIÓN (Total de 20 puntos)			
	Excelente 5 pts	Muy bien 4 pts	Regular 2 pts	Pobre 1 pts
10.1 Contenido	<ul style="list-style-type: none"> Las diapositivas contienen información relevante. El contenido está basado en la información de las lecturas e incluye alguna otra adicional fundamentada en una investigación del tema. Es apropiada para los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> Las diapositivas contienen solamente alguna información relevante. El contenido está expuesto brevemente y se necesita más información. Incluye alguna información adicional fundada en una investigación del tema y es apropiada a los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> Las diapositivas contienen mínima información relevante. El contenido está ligeramente expuesto, pero se necesita más material. No incluye información adicional que denote una investigación del tema, no es apropiada para los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> Las diapositivas no contienen información relevante. El contenido está encaminado, pero no elaborado, ni es apropiado para los alumnos.
10.2 Imágenes	<ul style="list-style-type: none"> Las diapositivas son atractivas y el texto es comprensible. Se utilizan imágenes y efectos para realzar la presentación. El contenido tiene relación con las imágenes. 	<ul style="list-style-type: none"> Las diapositivas son atractivas y el texto es comprensible. Más de la mitad las diapositivas contienen imágenes y efectos para realzar la presentación. El contenido tiene 	<ul style="list-style-type: none"> El texto es comprensible. La cantidad de texto es excesivo para el tamaño de las diapositivas. Menos de la mitad las diapositivas contienen imágenes y efectos para realzar la 	<ul style="list-style-type: none"> El texto no es comprensible. La cantidad de texto es excesivo para el tamaño de las diapositivas. Pocas diapositivas contienen imágenes y efectos para realzar la presentación.

		relación con las imágenes.	presentación. ▪ El contenido tiene relación solamente en ocasiones, con las imágenes.	▪ El contenido tiene poca relación con las imágenes
10.3 Organización de la presentación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La presentación es coherente. ▪ Todo el material utiliza un lenguaje adecuado al tema y a la edad de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La presentación es coherente. ▪ La mayor parte del material utiliza un lenguaje adecuado al tema y a la edad de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le falta coherencia a la presentación. ▪ La mayor parte del material utiliza un lenguaje adecuado al tema y a la edad de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le falta coherencia a la presentación. ▪ El material utiliza un lenguaje poco adecuado al tema y a la edad de los alumnos.
10.4 Presentación en general	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Todos los criterios fueron observados y aventajan las expectativas del asesor. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Algunos criterios fueron observados, pero de todas formas aventajan las expectativas del asesor. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La menor parte de los criterios fueron observados y las expectativas del asesor se alcanzaron mínimamente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faltó observar los criterios y no se alcanzan las expectativas del asesor.

* Evidentemente, deberían guardar relación con los aspectos reflejados en el desglose y concreción de los criterios de evaluación.

4. Documentos de apoyo.

Para profundizar en el desarrollo del apartado se incluye como anexo:

- Las tecnologías de la información y la comunicación: presencia en las programaciones didácticas.

ñ) Las actividades complementarias y extraescolares programadas por el equipo didáctico de ciclo de acuerdo con el Programa anual de actividades complementarias y extraescolares establecidas por el centro.

1. Referencias normativas y conceptualización.

Son actividades escolares complementarias las establecidas por el centro con carácter no lucrativo dentro del horario lectivo y para complementar la actividad habitual del aula. Pueden tener lugar dentro o fuera del centro y puede participar el conjunto de los alumnos del grupo, curso, ciclo, etapa o nivel.

Se consideran actividades extraescolares las encaminadas a potenciar la apertura del centro a su entorno y a procurar la formación integral del alumnado en aspectos referidos a la ampliación de su horizonte cultural, la preparación para su inserción en la sociedad o el uso del tiempo libre.

Las actividades extraescolares se realizarán fuera del horario lectivo, tendrán carácter voluntario para todos los alumnos del centro y no deben contener enseñanzas susceptibles de evaluación a efectos académicos de los alumnos.

Las actividades complementarias y extraescolares configuran un pilar importante en la educación integral del alumnado. Son varias las referencias normativas que deberíamos tener en consideración dentro de la programación didáctica.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece entre las funciones del profesorado (artículo 91) la promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.

Se nombran de manera explícita en la Orden de 9 de mayo de 2007, y más precisamente en el artículo 8.3 (competencias básicas), expresando lo siguiente:

La organización y funcionamiento de los centros, las actividades docentes, las formas de relación que se establezcan entre los integrantes de la comunidad educativa y las actividades complementarias y extraescolares facilitarán también el desarrollo de las competencias básicas.

Es en la Orden de 22 de agosto de 2002 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria, en su apartado 2.5 referido al Programa anual de actividades complementarias y extraescolares, donde se concreta que:

51.- El Equipo Directivo elaborará el Programa Anual de Actividades Complementarias y Extraescolares, según las directrices del Consejo Escolar, a cuya aprobación será sometido, de acuerdo con lo establecido en el Artículo 50 del Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y Colegios de Primaria. Recogerá las propuestas del Claustro, de los Equipos Didácticos de ciclo y de los representantes de padres y alumnos. Dichas actividades serán realizadas por los Equipos Didácticos y coordinadas por el Jefe de Estudios.

52.- Las actividades complementarias y extraescolares tendrán carácter voluntario para alumnos y profesores, no constituirán discriminación para ningún miembro de la comunidad educativa y carecerán de ánimo de lucro.

53.- La organización de actividades complementarias y extraescolares que se incluyan en el programa anual podrá realizarse directamente por el mismo Centro, en colaboración con el Ayuntamiento de la localidad o a través de asociaciones colaboradoras, pudiendo aportar esas entidades sus propios fondos para sufragar los gastos derivados de dichas actividades.

54.- El programa anual de actividades complementarias y extraescolares incluirá:

a) Las actividades complementarias que vayan a realizarse.

b) Las actividades extraescolares de carácter cultural que se realicen en colaboración con los diversos sectores de la comunidad educativa o en aplicación de acuerdos con otras entidades.

c) Los viajes de estudio y los intercambios escolares que se pretendan realizar.

d) Las actividades deportivas y artísticas que se vayan a celebrar dentro y fuera del recinto escolar.

e) La organización, el funcionamiento y el horario de la biblioteca.

f) Cuantas otras se consideren convenientes.

55.- El programa de actividades complementarias y extraescolares se incluirá en la Programación General Anual y al finalizar el curso se realizará una valoración del mismo que deberá ser incluida en la Memoria Anual.

2. ¿Qué debería aparecer en este apartado en el documento de la programación didáctica? Recomendaciones para su desarrollo.

En el documento debería aparecer:

- Las actividades complementarias y extraescolares que se vayan a realizar durante el ciclo.

Algunos aspectos que hay que tener presente en el desarrollo de este apartado:

- Lo establecido en las programaciones didácticas debe estar en consonancia con lo establecido en el RRI de los centros.
- Estas actividades no constituirán discriminación para ningún miembro de la comunidad educativa y carecerán de ánimo de lucro.
- El programa de actividades complementarias y extraescolares se incluirá en la Programación General Anual que deberá ser aprobado por el Consejo Escolar y al finalizar el curso se realizará una valoración del mismo que deberá ser incluida en la Memoria Anual.

o) Procedimiento para que el equipo didáctico de ciclo valore y revise el proceso y el resultado de la programación didáctica.

1. Referencias normativas y conceptualización.

La Orden de 9 de mayo de 2007 por la que se aprueba el currículo de Educación Primaria, en su artículo 13.7 establece que *“El profesorado evaluará tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente. Igualmente evaluará el Proyecto curricular, las programaciones didácticas y el desarrollo del currículo en relación con su adecuación a las necesidades y características del alumnado del centro”*.

En la introducción de la Orden de 26 de noviembre de 2007 sobre la evaluación en Educación primaria, se expone que *“...la evaluación se concibe como un proceso que /.../ ha de tener por objeto tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza”*.

La evaluación afecta por tanto, no sólo a los procesos de aprendizaje del alumnado sino también al resto de elementos implicados en el proceso de enseñanza, al profesor y al mismo diseño curricular, evaluando los objetivos, contenidos, competencias básicas, metodología, recursos organizativos y materiales, y el propio sistema de evaluación. En este sentido, a los datos aportados por la evaluación continua de los alumnos, parece conveniente incorporar información sobre la idoneidad de los distintos componentes de la programación.

La investigación en evaluación educativa y evaluación de programas ha optado en las últimas décadas por enfoques globales e integradores orientados a la mejora, que avalan la necesidad de evaluar tanto el producto como la planificación del programa, su aplicación e impacto (Scriven, 1973; Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Pérez Juste, 1995, 2006; Bausela, 2003; Tejada, 2004; Reboloso *et al*, 2008; Pérez Llantada *et al*, 2009).

Desde una perspectiva amplia, la evaluación de la propia programación podría presentar tres momentos diferenciados.

- a. El primero de ellos nos invita, tras su planificación y previamente a su desarrollo y aplicación en unidades o proyectos de trabajo, a testear la inclusión, idoneidad y pertinencia de todos los elementos curriculares prescriptivos (ver ejemplo de ficha de evaluación de la programación didáctica).

- b. El segundo momento alude a la reorientación continua que la aplicación en el aula de la programación, puede aportar sobre los procesos de implementación. Instrumentos de evaluación como el cuaderno o diario del profesor y el registro anecdótico, aportarán consideraciones, juicios, sugerencias..., que luego serán objeto de una más profunda reflexión al final del proceso evaluador. Las opiniones del alumnado a través de sus autoevaluaciones o las puestas en común son también una referencia importante para una valoración más participativa y compartida del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- c. Por último, será al final del proceso, tras la aplicación real de la programación, cuando tengamos una perspectiva más completa que se completará con los resultados de la evaluación del aprendizaje del alumnado.

La conjunción de los tres momentos genera información fiable y válida suficiente para emitir juicios de valor que den soporte a la función formativa de la evaluación y permitan reconducir, tomar decisiones y mejorar las programaciones, sus procesos de aplicación y los resultados de su puesta en marcha.

2. ¿Qué debería aparecer en este apartado en el documento de la programación didáctica? Recomendaciones para su desarrollo.

En el documento debería aparecer:

- La especificación de los procedimientos o instrumentos concretos que permitan evaluar la propia programación didáctica, su proceso de aplicación y los resultados obtenidos.

3. Ejemplos.

Ficha de evaluación de la programación didáctica

0= no se contempla 1= se contempla de forma parcial 2= bien 3= excelente	
OBJETIVOS	
Se incluyen los objetivos generales del área y con la numeración establecida en la orden de currículo	
Quedan conectados con los criterios de evaluación (CE) y sus indicadores, comprobando que todos los objetivos serán abordados a lo largo del ciclo	
COMPETENCIAS BÁSICAS	
Se especifica el tratamiento general que se le va a dar a cada competencia al exponer la contribución del área al desarrollo de las mismas	
Las competencias se conectan con los criterios de evaluación y su concreción en indicadores, para poder ser evaluadas	
Se presentan desde el área estrategias para la animación a la lectura y el desarrollo de la comprensión y expresión oral y escrita	
Consideración de medidas para incorporar las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje	

CONTENIDOS	
Secuenciación coherente en cada uno de los niveles del ciclo	
Organización temporal de los contenidos a lo largo del curso, en unidades de trabajo, temas o proyectos.	
Presentación integrada de los contenidos sin necesidad de diferenciar en conceptuales, procedimentales y actitudinales	
Vinculación de los contenidos con situaciones reales, significativas, funcionales o motivantes para el alumnado	
EVALUACIÓN	
Se incluyen los CE del área y con la numeración establecida en la orden de currículo	
Concreción de indicadores de evaluación a partir del análisis y desglose de los CE del currículo	
Concreción suficiente de los indicadores para ser observables o medibles	
Se relacionan procedimientos e instrumentos de evaluación variados	
Los instrumentos de evaluación quedan asociados a los CE y sus indicadores	
Se concretan los criterios de calificación aportando un valor ponderado orientativo a los diferentes instrumentos de evaluación	
Para cada uno de los CE se indican los indicadores que se consideran como aprendizajes mínimos para superarlo	
Los indicadores que expresan los mínimos exigibles aparecen en diversas unidades, temas o proyectos para garantizar suficientemente su adquisición	
Información a las familias y al alumnado de los CE, procedimientos e instrumentos de evaluación, criterios de calificación y mínimos exigibles	
Actividades de apoyo, refuerzo y recuperación para atender a la diversidad teniendo en cuenta los aprendizajes considerados como mínimos	
Autorregulación del propio aprendizaje: uso de la autoevaluación y la coevaluación por el alumnado	
Se consideran procedimientos para valorar y revisar la programación didáctica	
METODOLOGÍA	
Uso variado y coherente de diferentes métodos y estilos de enseñanza	
Estrategias para desarrollar procesos globalizados de enseñanza y aprendizaje	
Consideración de metodologías que consideran el papel activo del alumno como factor decisivo del aprendizaje	
Previsión de tareas y propuestas didácticas contextualizadas en situaciones o problemas significativos, funcionales y motivantes para el alumnado	
Metodologías de trabajo cooperativo	
Importancia de la investigación por parte del alumnado: metodología de proyectos, descubrimiento guiado, resolución de problemas de la vida cotidiana, webquest...	
Recursos didácticos, incluidos los materiales curriculares y libros de texto para el alumnado	
Organización flexible de los recursos espacio-temporales, agrupamientos y materiales	
OTROS ASPECTOS	
Incorporación de la forma de abordar los valores democráticos que establece el currículo	
Asociación temporal de los distintos valores democráticos con la unidades, temas o proyectos en los que se van a trabajar	
Medidas de atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares precisas	
Coordinación entre el profesorado que interviene con el grupo de alumnos	
Coordinación del profesorado a nivel vertical: ciclos y etapas	
Actividades extraescolares y complementarias	

4. Bibliografía.

A continuación presentamos, por apartados, algunas referencias bibliográficas de interés.

b) La contribución de cada área al desarrollo de las competencias básicas

Ambrós, A. (2009). *La programación de unidades didácticas por competencias*. Aula de Innovación Educativa. 180, 26-32.

Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Clave y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona. Graó.

Garagorri, X. (2007). *Propuestas curriculares basadas en competencias en el ámbito europeo*. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 56-59.

Zabala, A. Y Arnau, L. (2007). *Cómo comprender y enseñar competencias*. 11 ideas clave. Barcelona. Graó.

Monográfico de la Revista Aula de Innovación Educativa, número 161. *Innovación educativa: Las competencias en la educación escolar*.

d) La incorporación de la educación en valores democráticos como contenido de carácter transversal.

Acín, R. y otros (2009). *Salud y didáctica de la mirada*. Gobierno de Aragón. Zaragoza. (www.cineysalud.com)

Álvarez, M. N. y otros. (2008). *Valores y temas transversales en el currículum*. Grao. Barcelona.

Arnot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Morata. Madrid.

Busquets, M^a. D. y Otros (1993). *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. Santillana. Madrid.

González, E. y Merino, B. (coord.) (2009). *Ganar salud en la escuela. Guía para conseguirlo*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Madrid.

Gómez Bahillo, C. (coord.) (2004) *La inmigración en Aragón. Hacia su inclusión educativa, social y laboral en un mundo globalizado*. Gobierno de Aragón. Zaragoza.

Yus, R. (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Graó. Barcelona.

j) Las estrategias para desarrollar procesos globalizados de enseñanza y aprendizaje

Bernardo, J. (1997). *Hacia una enseñanza eficaz*. Madrid. Rialp.

Gardner, H. (2005). *Las inteligencias múltiples*. Madrid. Pasidós

Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Graó. Barcelona

Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO

k) Los recursos didácticos que se vayan a utilizar, incluyendo los materiales curriculares y libros de texto.

Area Moreira, M. (2007): *De la biblioteca al centro de recursos para el aprendizaje y la investigación*. Barcelona, Octaedro.

Area Moreira, M., Parcerisa, A., Rodríguez, J. (coords.) (2010): *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. Graó. Barcelona.

Ballesta Pagán, J. (1995): *Función didáctica de los materiales curriculares*. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, Nº 5, julio.

Cruz Suárez, M.J. (2010): *Los materiales curriculares en educación primaria*. El Lapicero (primer periódico digital de educación de Sevilla), mayo, en <http://www.ellapicero.net/node/4084>.

Gimeno, J. (1991). *Los materiales y la enseñanza*. Cuadernos de Pedagogía, 194.10-15

González Jiménez, F.E. y Macías Gómez, E. (2001): *Criterios para valorar materiales curriculares. Una propuesta de elaboración referida al rendimiento escolar*. Revista Complutense de Educación, vol. 12, nº 1, pp. 179-212.

Martínez Bonafé, J. (1992). *Siete cuestiones y una propuesta*. Cuadernos de Pedagogía, 203. 8-13.

Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid, Morata.

Parcerisa, Artur (2006): *Materiales curriculares. Como elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Graó, Barcelona, 6ª edición.

Pere Molina, J., Devis, J., Peiró, C. (2008): *Materiales curriculares. Clasificación y uso en Educación Física*. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, Nº 33 Julio, pp.183 – 197.

Valls Montés, R. (2011): *Cambios y continuidades en los manuales y materiales curriculares de de Historia de la Educación Secundaria Obligatoria*.
<http://amarauna.org/uztariz/pdf/artikuluak/aldizkaria1705.pdf>.

Velilla Gil, J. (2007): *La Ciudad. Materiales curriculares para educación secundaria elaborados desde la perspectiva de la consecución de las competencias básicas de la etapa. Experimentación en el aula*, en Marrón Gaité y otros (2007): *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*. Valencia, disponible en http://catedu.es/materialesccss/Comunic_Competencias.pdf.

o) Procedimiento para que el equipo didáctico de ciclo valore y revise el proceso y el resultado de la programación didáctica.

Bausela, E. (2003). *Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP*. Revista Complutense de Educación, Vol. 14, Nº 2. 361-376.

Pérez Juste. R. (1995) *Un modelo para la evaluación interna y externa de programas educativos*. En Pérez Juste, García Llamas, J.L., Martínez Mediano, C. (coords.) *Evaluación de programas y centros educativos*. (pp. 31-168). Madrid: UNED.

Pérez Juste. R. (2006) *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.

Pérez-Llantada, M.C., López. A. y Gutiérrez, M.T. (2009). *Evaluación de programas e intervenciones en Psicología*. Madrid: Dykinson.

Reboloso, E., Fernández-Ramírez, B. y Cantón, P. (2008). *Evaluación de programas de intervención social*. Madrid: Síntesis.

Scriven, M.C. (1973). *Goal Free Evaluation*. E. House (comp.): *School Evaluation: The Politics and Process*. Berkeley: Mac Cutchau.

Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.

Tejada, J. (2004). *Evaluación de programas*. MóduloVI: Investigación e innovación formativa. Grupo CIFO. Barcelona.UAB. Consultado el 25-06-12:
http://www.dipujaen.es/export/sites/default/galerias/galeriaDescargas/diputacion/dipujaen/formacion/centro-documental/Evaluacixn_programas_de_formacixn.pdf

4. Enlaces de interés.

Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa

El Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) puede considerarse como una unidad generadora de conocimiento sobre educación, al servicio del sistema educativo español a través del Ministerio de Educación. La misión específica del CNIIE es la mediación entre el conocimiento generado en materia educativa y la toma de decisiones, sobre todo desde la administración educativa del Estado, pero también desde las autonómicas o desde los centros escolares, así como desde las administraciones supranacionales. Las áreas competenciales del CNIIE (Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa) poseen una fuerte interrelación entre ellas, mediante la secuencia: investigación educativa, transferencia de resultados vía innovación y diseminación del conocimiento mediante la formación del profesorado.

<http://www.mecd.gob.es/cniie>

<https://www.educacion.es/horizontales/publicaciones.html>

<https://www.educacion.es/publiventa/inicio.action>

<https://www.educacion.es/publiventa/catalogo.action?cod=E>

Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

Página del departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón que debe ser la referencia para convocatorias, concursos, recursos, etc.

<http://www.educaragon.org/>

<http://www.educaragon.org/arboles/arbOL.asp?guiaeducativa=42&strseccion=A1A31>

<http://www.catedu.es/webcatedu/>

<http://www.carei.es/portada.php>

<http://www.educaragon.org/arboles/arbOL.asp?strseccion=PPI06&sepRuta=Sistema%20Educativo/>

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado es la unidad del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte responsable de la integración de las TIC en las etapas educativas no universitarias. Tiene rango de Subdirección General integrada en la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial que, a su vez, forma parte de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.

<http://www.ite.educacion.es/>

Otras Web de interés

En la web de competencias básicas. Centros de profesores y recursos de Aragón, posemos encontrar múltiples recursos.

www.competenciasbasicas.net