

**PROGRAMACIONES
DIDÁCTICAS
PARA ESO Y BACHILLERATO**

*Una propuesta
práctica y fundamentada*

Elio Pérez Calle
Raül Solbes Monzó

© Elio Pérez Calle
Raül Solbes Monzó

© Derechos de edición:
Nau Llibres
Periodista Badía 10. 46010 Valencia. Tel.: 96 360 33 36
E-mail: nau@naullibres.com - web: www.naullibres.com

Diseño de portada e interiores:
Pablo Navarro y
Artes Digitales Nau Llibres

Ilustración de cubierta:
Nerina Navarrete y
@WrightStudio

Imágenes e ilustraciones:

Pág. 012 @vinigret

Pág. 020 @AntonMatyukha

Pág. 025 @levente

Pág. 038 @jannystockphoto

Pág. 043 @VitalikRadko

Pág. 054 @peshkova

Pág. 056 @ArturVerkhovetskiy

Pág. 087 @.shock

Pág. 104 @Diloka107

Pág. 116 @olly18

Pág. 124 @lucadp

Pág. 142 @leungchopan

Imprime:

Podiprint. Impreso en España. Printed in Spain.

ISBN13: 978-84-18047-91-6

Depósito Legal: V- 1 - 2023

Nau Llibres apoya las leyes de propiedad intelectual que protegen a los creadores de contenido, fomentan la diversidad de ideas, estimulan la creatividad y favorecen el desarrollo de nuestra sociedad. Gracias por comprar una edición autorizada de este libro y por no reproducir, escanear ni distribuir ninguna parte de esta obra por ningún medio sin autorización previa. De esta forma, usted está respaldando a los autores y permitiendo que Nau Llibres continúe publicando libros. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita utilizar algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 27204 45).



Agradecimientos

De Elio:

A mi familia.

De Raúl:

A mi padre, Fernando, porque el primer boceto de este libro comenzó a dibujarse precisamente cuando empezó a decaer su salud.

A mi mujer, María, porque siempre encuentro en ella el apoyo y el equilibrio que necesito.

A mi hijo y a mi hija, Roger y Queralt, porque son muchas las horas de juego que les he robado y muchas las ideas que de manera indirecta aparecen reflejadas en esta obra.

Índice

AGRADECIMIENTOS	3
PREÁMBULO. LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA	7
0.1. Una cuestión semántica	7
0.2. Una cuestión pragmática.....	8
0.3. Una cuestión flexible	9
0.4. Apartados de la programación didáctica.....	11
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	15
1.1. Descripción de la materia o ámbito	16
1.2. Justificación de la programación didáctica.....	19
1.3. Marco normativo.....	20
CAPÍTULO II. CONTEXTUALIZACIÓN	23
2.1. Análisis externo	24
2.2. Análisis interno	26
CAPÍTULO III. OBJETIVOS	31
3.1. Objetivos generales de etapa	31
3.2. Contextualización de los objetivos.....	36
CAPÍTULO IV. PERFIL DE SALIDA Y COMPETENCIAS CLAVE	41
4.1. Perfil de salida.....	44
4.2. Competencias clave y descriptores	46
4.3. Las competencias clave en la programación	50
CAPÍTULO V. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y SITUACIONES DE APRENDIZAJE	59
5.1. Mapa general de SSAA.....	61
5.2. Tabla de SSAA	71
5.3. Distribución temporal.....	81
5.4. Recursos.....	83
5.5. Programación de aula.....	84

CAPÍTULO VI. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS	89
6.1. Orientaciones metodológicas de base.....	93
6.2. Atención a la diversidad.....	95
CAPÍTULO VII. INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO (NEAE)	99
7.1. Atención a la diversidad e inclusión educativa	101
7.2. Respuesta diferenciada y planes personalizados	102
CAPÍTULO VIII. EVALUACIÓN DEL Y PARA EL APRENDIZAJE	107
8.1. Principios de evaluación.....	108
8.2. Referentes de evaluación.....	109
8.3. Calificación.....	116
8.4. Técnicas e instrumentos de evaluación	119
8.5. Evaluación específica para el alumnado con NEAE	121
8.6. Grado de consecución de objetivos y competencias clave.....	123
CAPÍTULO IX. EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y DE LA PRÁCTICA DOCENTE	133
9.1. Evaluación de los planes de mejora de los centros educativos.....	135
9.2. Evaluación de la práctica docente.....	137
9.3. Evaluación de la programación didáctica	142
CAPÍTULO X. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS	145
EPÍLOGO. REFLEXIÓN FINAL	149
ANEXO A. CONCRECIÓN CURRICULAR	153
ANEXO B. MARCO NORMATIVO	161
ANEXO C. COMPETENCIAS CLAVE Y DESCRIPTORES OPERATIVOS	165
GLOSARIO	185
BIBLIOGRAFÍA	189

Preámbulo.

La programación didáctica

0.1. Una cuestión semántica

Desde el punto de vista semántico y en relación al concepto *programación*, lo habitual es que los conceptos *planificar* y *programar* se utilicen indistintamente, al menos en castellano. No obstante, las definiciones de la Real Academia Española (RAE) ofrecen un punto de partida para poder diferenciarlas:

- Planificar: *hacer plan o proyecto de una acción. Someter a planificación, es decir, un plan general, metódicamente organizado y frecuentemente de gran amplitud, para obtener un objetivo determinado.*
- Programar: *idear y ordenar las acciones necesarias para realizar un proyecto.*

Partiendo de estos conceptos se puede distinguir la planificación, que implica hacer el proyecto, de la programación, que se centra en ordenar las acciones necesarias para ejecutarlo. Si se aplican estos conceptos a la educación y se considera que existen diferentes niveles en los que se concreta el currículo, se obtiene:

1. El Proyecto Educativo de Centro (PEC) se planifica de acuerdo a disposiciones reglamentarias de rango superior.
2. Las acciones para materializar el PEC en una determinada área, materia, ámbito o módulo profesional se programan.

Por lo que respecta a la palabra *didáctica*, la tercera acepción del diccionario de la RAE indica «*que tiene como finalidad fundamental enseñar o instruir*».

En líneas generales, el diseño de la programación didáctica requiere tener en cuenta varios elementos: marco normativo, resultados de evaluaciones anteriores, tipo de alumnado, etc. El punto de partida imprescindible y que *a priori* facilita un referente fruto de un consenso democrático es la legislación (*currículo prescrito*). Las disposiciones reglamentarias de las diferentes comunidades autónomas concretan, en mayor o menor medida, los elementos mínimos de las programaciones didácticas (véase anexo A). A su vez, estas concreciones pueden llegar a realizarse de manera anual a través de instrucciones de organización y funcionamiento.

El marco legislativo en el momento de la redacción de este libro resalta, entre otros aspectos de carácter transversal, la necesidad del cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia, la inclusión educativa, la aplicación de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y el desarrollo de las competencias.

Introduce nuevos términos como: perfil de salida, descriptores operativos, competencias específicas (CoEs), saberes básicos (SSBB) y situaciones de aprendizaje (SSAA).

El libro desarrollará paso a paso y en el momento oportuno cada uno de estos términos, siempre desde un enfoque flexible, inclusivo y equilibrado entre lo competencial y lo cultural.



Capítulo I.

Introducción

«No entiendes realmente algo a menos que seas capaz de explicárselo a tu abuela»

Atribuido a Albert Einstein

En este primer apartado de la programación didáctica se ha de indicar cuál es la finalidad que justifica el documento y cuál es el marco normativo en el que se encuadra la programación. Pero antes de todo esto, procede introducir cuál es la materia o ámbito objeto de la programación didáctica, ya que esta es la diferencia clave entre las distintas programaciones que forman parte del PEC de un centro educativo, y por ello ofrece un punto de partida ideal para el capítulo inicial del texto.

Por tanto, es recomendable diferenciar los siguientes apartados:

1. Descripción de la materia o ámbito.
2. Justificación de la programación didáctica.
3. Marco normativo.

Se trata de realizar una introducción breve, clara y precisa, que incluya la descripción de las características fundamentales de la materia o ámbito, explique por qué programar y establezca la conexión del documento con la normativa vigente.

I.I. Descripción de la materia o ámbito

La introducción comienza con una descripción esencial, para la que es muy recomendable utilizar como referente el texto introductorio que precede a cada una de las materias o ámbitos en la legislación de carácter básico que la presenta (Real Decreto de ordenación y enseñanzas mínimas). De esta norma pueden extraerse varios párrafos que explican lo importante que es para la sociedad actual, y que sirven de base idónea para la introducción de la programación.

Sobre esta base se ha de elaborar un breve texto que sintetice la contribución de la materia o ámbito a la formación del alumnado, es decir, que exponga brevemente qué conocimientos y habilidades aporta, cómo se plantea la transmisión del conocimiento y cómo se estructuran sus contenidos.

Se ofrecen a continuación dos ejemplos ilustrativos:



EJEMPLO I.I.



Lengua Castellana y Literatura

Parte del texto introductorio que presenta esta materia en el Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la ESO, que es el siguiente:

Lengua Castellana y Literatura

El eje del currículo de Lengua Castellana y Literatura lo constituyen las competencias específicas relacionadas con la interacción oral y escrita adecuada en los distintos ámbitos y contextos y en función de diferentes propósitos comunicativos, así como con el fomento del hábito lector, la interpretación de textos literarios y la apropiación del patrimonio cultural. La reflexión explícita sobre el funcionamiento de la lengua brinda las herramientas y el metalenguaje necesarios para desarrollar la conciencia lingüística y mejorar los procesos de expresión, comprensión y recepción crítica.

El objetivo de la materia de Lengua Castellana y Literatura se orienta tanto a la eficacia comunicativa como a favorecer un uso ético del lenguaje que ponga las palabras al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la construcción de vínculos personales y sociales basados en el respeto y la igualdad de derechos de todas las personas. De esta manera, la materia contribuye al desarrollo de las competencias recogidas en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica.

Las competencias específicas de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria suponen una progresión con respecto a las adquiridas en la Educación Primaria, de las que habrá que partir en esta nueva etapa, para evolucionar desde un acompañamiento guiado a uno progresivamente autónomo. Esta progresión

Capítulo II.

Contextualización

«Es un error capital teorizar antes de tener datos. Sin darse cuenta, uno empieza a retorcer los hechos para adaptarse a las teorías, en lugar de teorías que se ajusten a los hechos»

Sherlock Holmes en *Escándalo en Bohemia*, de Arthur Conan Doyle (1859-1930)

En este segundo apartado de la programación didáctica se han de detallar las características del entorno en el que se pondrá en práctica la docencia: es lo que se entiende por «contexto». Las circunstancias de la práctica docente pueden ser muy diversas. La misma materia o ámbito, con los mismos saberes básicos y los mismos criterios de evaluación, puede impartirse en centros muy distintos. Por ejemplo, puede tener lugar en un centro cuyas clases están formadas por veinte alumnos procedentes de familias con un nivel socioeconómico medio-alto que cuenten con todos los medios necesarios y también puede tener lugar en otro centro en cuyas aulas se concentren más de treinta alumnos con muchos menos medios a su disposición.

Además, se ha de tener en cuenta la diversidad del alumnado para poder dar una respuesta individualizada a sus necesidades educativas. Se espera del profesorado que identifique estas características específicas para garantizar la igualdad de oportunidades y lograr todo su desarrollo potencial, es decir, para lograr la inclusión de todo el alumnado. Se trata de establecer estrategias para intentar conseguir la equidad educativa.

Un análisis completo del contexto incluye tanto la descripción del entorno en el que se encuentra el instituto y las características del propio centro edu-

cativo (análisis externo) como la idiosincrasia del alumnado del grupo-clase (análisis interno). De esta forma se dota a la programación didáctica de un contexto completo que es precisamente lo que permite dar una adecuada respuesta educativa para la inclusión.

En este apartado debe incluirse:

1. El análisis del contexto externo.
2. El análisis del contexto interno.

2.1. Análisis externo

El análisis del contexto externo comienza por definir la localidad (si se trata de un municipio pequeño o un entorno rural), distrito o barrio (en el caso de una ciudad) en el que se ubica el centro. En esta primera sección se ha de indicar si el centro está situado en un entorno rural o urbano, el número de habitantes y el sector económico predominante (la industria, el comercio, el turismo, la agricultura, etc.), así como algunos indicadores macroeconómicos, microeconómicos, demográficos, etc. que puedan resultar esenciales para describir el contexto (índices de población activa, renta per cápita, datos de inmigración, formación media según el marco europeo de cualificaciones¹, etc.). Esta información es importante porque determina el contexto individual en el que vive el alumnado e influye en sus referencias vitales, aspiraciones y motivaciones.

La identificación de las características del entorno social y cultural del centro pueden encontrarse en el PEC y por ello este documento facilita la base para el análisis externo, ya que permite identificar los ítems que influyen en la materia o ámbito objeto de la programación didáctica. No se trata de reproducir de manera literal la información presente en el PEC, sino de extraer la información relevante para identificar las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia o ámbito. Es decir, reflexionar sobre la influencia que tiene el contexto.

¹ El Marco Europeo de Cualificaciones (MEC) es un sistema de ocho niveles para todo tipo de titulaciones que está basado en los resultados de aprendizaje y sirve como instrumento de conversión entre los diferentes marcos nacionales de cualificaciones.

Capítulo III.

Objetivos

**«Un proverbio ruso dice que
el que persigue varias liebres a la vez no caza ninguna»**

Piotr Petrovitch en *Crimen y castigo*, de Fiódor Dostoyevski (1821-1881)

Según el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, los objetivos son los «logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave». Por este motivo el profesorado no puede perder de vista estos objetivos, pues son las metas que persigue el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este apartado debe incluirse:

1. Los objetivos de etapa, relacionados con la materia o ámbito y contextualizados.
2. Los objetivos propuestos por el centro y/o departamento, relacionados con la materia o ámbito y contextualizados.

3.1. Objetivos generales de etapa

La LOMLOE propone doce objetivos generales de etapa para la ESO (artículo 23) y quince para el Bachillerato (artículo 33). Los reales decretos de ordenación y enseñanzas mínimas de ESO y Bachillerato mantienen el número y la redacción.

A partir de estos objetivos y de las competencias clave se deducen las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos de cada materia o ámbito. Tomando como base todos estos elementos deben desarrollarse las situaciones de aprendizaje y la evaluación.

No se trata de sendas listas de ítems inconexos, sino que existe una continuidad entre los objetivos de la ESO y los del Bachillerato. De esta forma, es posible identificar aquellos de esta segunda etapa que amplían los de la secundaria obligatoria.

A modo de ejemplo y tomando como referencia los reales decretos de ordenación y enseñanzas mínimas, a continuación se detallan algunos objetivos:

Objetivos de la ESO (Real Decreto 217/2022, artículo 7)	Objetivos de Bachillerato (Real Decreto 243/2022, artículo 7)
c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.	c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización.	g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.	e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma.

Si bien estos objetivos aparecen listados de forma secuencial en la legislación, una posibilidad que permite asimilarlos mejor es clasificarlos en transversales y curriculares. Esto no es una propuesta oficial, y por tanto no es preceptiva, sino una sugerencia para conocerlos antes de aplicarlos a la materia o ámbito objeto de la programación. El simple ejercicio de clasificación facilita la reflexión y permite obtener una visión global de los objetivos de la etapa.

Capítulo IV.

Perfil de salida y competencias clave

«No puede haber grande hazaña sin haber gran competencia»

Francisco de Rojas Zorrilla (1607-1648)

En 1997 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) inició el proyecto «DeSeCo» (*Definition and Selection of Competencies*). Su objetivo era proporcionar un marco conceptual sólido que permitiera establecer qué objetivos debe alcanzar cualquier sistema educativo que pretendiera fomentar la educación a lo largo de la vida del discente. Así, se definen las «competencias» como un conjunto complejo de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que cada persona pone en práctica en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación².

2 OCDE, DeSeCo (2002).

Un potencial elemento de ese conjunto se considera una «competencia clave» si contribuye a obtener resultados de alto valor personal o social, puede ser aplicable a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes y permite a las personas que la adquieren, superar con éxito exigencias complejas. Por tanto, las competencias son clave cuando resultan de utilidad a toda la población y por ello pueden ubicarse en la educación obligatoria.

La Unión Europea manifestó un interés creciente por las competencias, tanto es así que en la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, se instó a los Estados miembros a «desarrollar la oferta de competencias clave». En este documento se introdujo una definición de competencia que queda entendida como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Se considera que «las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo»³.

Las competencias clave se incorporaron al currículo español en 2006 y el enfoque competencial del currículo ha tenido desde entonces una importancia creciente. En definitiva, se trata de garantizar que al finalizar la educación obligatoria el alumnado haya adquirido los aprendizajes imprescindibles para alcanzar su realización personal, lograr su inclusión social, ejercer la ciudadanía activa, hacer frente a la vida adulta y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente.

Precisamente con este propósito, la legislación que desarrolla la LOMLOE introduce un nuevo concepto: el «perfil de salida», que es único y el mismo en todo el territorio y se relaciona con las competencias, ya que este elemento curricular identifica y define las competencias clave que se espera que el alumnado haya desarrollado al completar la educación básica.

Según el Ministerio de Educación, *«el perfil de salida es la piedra angular de todo el currículo; es la matriz que cohesiona y hacia donde convergen los objetivos de las distintas etapas que constituyen la enseñanza básica. De este modo, las decisiones curriculares, las orientaciones metodológicas de la práctica lectiva y la evaluación de los aprendizajes del alumnado han de fundamentarse en este nuevo concepto, en particular en lo relativo a la toma de decisiones sobre promoción entre los distintos cursos, así como a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria»*⁴.

3 Comisión de las Comunidades Europeas (2006).

4 Ministerio de Educación (2020).

de las etapas. Además, nos sirven para enlazar las competencias clave con cada una de las materias.

Por tanto, los descriptores operativos favorecen y explicitan la continuidad, la coherencia y la cohesión entre las tres etapas: Educación Primaria, ESO y Bachillerato.

A título de ejemplo, puede comprobarse esta progresión en el descriptor cuatro de la competencia clave CD (competencia digital):

Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...	Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...	Al completar el Bachillerato, el alumno o la alumna...
CD4. Conoce los riesgos y adopta, con la orientación del docente, medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente, y se inicia en la adopción de hábitos de uso crítico , seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías.	CD4. Identifica riesgos y adopta medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente, y para tomar conciencia de la importancia y necesidad de hacer un uso crítico , legal, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías.	CD4. Evalúa riesgos y aplica medidas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente y hace un uso crítico , legal, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías.

Véase el anexo C para identificar la evolución en el nivel de desempeño de todos los descriptores de una etapa a la siguiente.

4.3. Las competencias clave en la programación

En los dos apartados anteriores se ha descrito el Perfil de salida y las competencias clave. En este tercer apartado se propone la forma de incluir estos conceptos en la programación didáctica de cada materia o ámbito.

Tal y como se ha indicado en el apartado anterior, existe una relación más o menos directa entre las competencias clave y las materias. Esta relación se evidencia en la propia legislación a través de los anexos II de los reales decretos que regulan la ordenación y enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, la ESO y el Bachillerato.



EJEMPLO 4.I.

**Relación entre competencias clave y materias de Bachillerato**

En el anexo II del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Bachillerato, se relacionan, para cada materia, los descriptores operativos de las competencias clave con las competencias específicas.

En las tres tablas siguientes se relacionan, de acuerdo al anexo II, las competencias específicas y las competencias clave de tres materias de Bachillerato.

Lengua Castellana y Literatura								
Competencias clave	CCL	CP	STEM	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
Competencias específicas	Número de descriptor operativo asociado a cada competencia clave							
1	1, 5	2, 3				1, 2		1
2	2	2	1	2, 3	4	3		
3	1, 3, 5	2	1	2, 3		2		
4	2, 3, 5	2	4	1	4	3		
5	1, 3, 5		1	2, 3	5	2		
6	3			1, 2, 3, 4	4	2	3	
7	1, 4			3	1			2, 3
8	1, 4					1		1, 2, 3, 4
9	1, 2	2	1, 2		5			
10	1, 5	3		3	3	1, 2, 3		

Lengua Extranjera								
Competencias clave	CCL	CP	STEM	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
Competencias específicas	Número de descriptor operativo asociado a cada competencia clave							
1	2, 3	1, 2	1	1	4			
2	1, 5	1, 2	1	1, 3	4			3
3	5	1, 2	1		3	3		
4	5	1, 2	1		3			
5		2	1	3	1			
6		2	1	3	1			

Capítulo V.

Competencias específicas y situaciones de aprendizaje

«Nunca seas tan fiel a tu plan que no estés dispuesto a considerar lo inesperado. Nunca seas tan fiel a tu plan que no estés dispuesto a aprovechar la improbable oportunidad que se te presenta»

Elizabeth Warren (1949)

Existen muchas formas de diseñar y desarrollar una programación didáctica. Como se adelantó en el capítulo IV, este libro parte de la legislación vigente y sigue un enfoque competencial. Esto implica que los contenidos o saberes básicos dejan de ser el hilo conductor del proceso de enseñanza y aprendizaje, y que se deben trabajar de forma integrada en la medida en que dan respuesta a la resolución de tareas y situaciones problemáticas.

Por tanto, una programación didáctica basada en competencias es una programación que no está centrada tanto en el saber, sino más bien en el saber hacer y en el saber estar. Es decir, no se trata tanto de aprender conceptos, sino de aprender a resolver situaciones problemáticas aplicando los conceptos adquiridos. Para conseguir esto, la programación didáctica debe plantear tareas que implican recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear, de forma que la repetición y memorización de conceptos tenga un papel secundario.

De este modo, se ha de pasar de la forma tradicional de programar, centrada en los contenidos, a una programación que al ser competencial está basada en las competencias específicas y sus criterios de evaluación. Con este cambio el proceso de enseñanza y aprendizaje se centra en qué debe saber el alumnado para saber hacer y no en la simple transmisión de conocimientos.

Este es un cambio mayor, por eso se habla de «cambio de paradigma» y con esto se implica que todos los elementos de una programación didáctica se van a ver afectados. Por tanto, este enfoque competencial requiere necesariamente un cambio en la estructura de las situaciones de aprendizaje, pero también en la metodología y en la forma de evaluar. La estructura de las situaciones de aprendizaje y su desarrollo se deducirán de las competencias específicas y sus criterios de evaluación y no de los contenidos o saberes básicos.

Tal y como señala el artículo 2 de los reales decretos de ordenación y enseñanzas mínimas, *«los criterios de evaluación son los referentes que determinan los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada materia o ámbito»*. Por tanto estos criterios han de ser la base, no solo de la evaluación, sino de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y de hecho son la piedra angular de una programación didáctica coherente, bien estructurada y adecuada a la norma.

Se sustituyen las tradicionales unidades didácticas por las situaciones de aprendizaje, entendidas estas como *«las actividades y circunstancias que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a las competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de estas»*.

Para deducir las situaciones de aprendizaje (SSAA) y desarrollar las tablas de cada situación de aprendizaje (SA) se propone el siguiente proceso:

1. Analizar las competencias específicas de la materia y sus criterios de evaluación, para posteriormente deducir las SSAA necesarias y poder desarrollarlas en el aula (mapa general de SSAA).
2. Diseñar las tablas específicas de cada SA, definiendo, relacionando y deduciendo, en cada caso y para cada una de ellas, los siguientes elementos:
 - a. Competencias específicas y criterios de evaluación.
 - b. Objetivos generales y del centro.
 - c. Competencias clave y descriptores.
 - d. Saberes básicos y saberes deseables.
 - e. Estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje.
 - f. Evaluación (técnicas e instrumentos).
3. Definir la distribución temporal de acuerdo a la relevancia que se considere oportuna otorgar a cada SA.
4. Establecer los recursos necesarios para llevar a la práctica cada SA.

Competencias específicas y Criterios de evaluación (referencias y descripción textual)

1. Identificar y proponer problemas tecnológicos con iniciativa y creatividad, estudiando las necesidades de su entorno próximo y aplicando estrategias y procesos colaborativos e iterativos relativos a proyectos, para idear y planificar soluciones de manera eficiente, accesible, sostenible e innovadora.
 - 1.1. Idear y planificar soluciones tecnológicas emprendedoras que generen un valor para la comunidad a partir de la observación y el análisis del entorno más cercano, estudiando sus necesidades, requisitos y posibilidades de mejora.
 - 1.2. Aplicar con iniciativa estrategias colaborativas de gestión de proyectos con una perspectiva interdisciplinar y siguiendo un proceso iterativo de validación, desde la fase de ideación hasta la difusión de la solución.
 - 1.3. Abordar la gestión del proyecto de forma creativa, aplicando estrategias y técnicas colaborativas adecuadas, así como métodos de investigación en la ideación de soluciones lo más eficientes, accesibles e innovadoras posibles.
2. Aplicar de forma apropiada y segura distintas técnicas y conocimientos interdisciplinares, utilizando procedimientos y recursos tecnológicos y analizando el ciclo de vida de productos, para fabricar soluciones tecnológicas accesibles y sostenibles que den respuesta a necesidades planteadas.
 - 2.1. Analizar el diseño de un producto que dé respuesta a una necesidad planteada, evaluando su demanda, evolución y previsión de fin de ciclo de vida con un criterio ético, responsable e inclusivo.
 - 2.2. Fabricar productos y soluciones tecnológicas, aplicando herramientas de diseño asistido, técnicas de elaboración manual, mecánica y digital y utilizando los materiales y recursos mecánicos, eléctricos, electrónicos y digitales adecuados.
3. Expresar, comunicar y difundir ideas, propuestas o soluciones tecnológicas en diferentes foros de manera efectiva, usando un lenguaje inclusivo y no sexista, empleando los recursos disponibles y aplicando los elementos y técnicas necesarias, para intercambiar la información de manera responsable y fomentar el trabajo en equipo.
 - 3.1. Intercambiar información y fomentar el trabajo en equipo de manera asertiva, empleando las herramientas digitales adecuadas junto con el vocabulario técnico, símbolos y esquemas de sistemas tecnológicos apropiados.
 - 3.2. Presentar y difundir las propuestas o soluciones tecnológicas de manera efectiva, empleando la entonación, expresión, gestión del tiempo y adaptación adecuada del discurso, así como un lenguaje inclusivo y no sexista.
4. Desarrollar soluciones automatizadas a problemas planteados, aplicando los conocimientos necesarios e incorporando tecnologías emergentes, para diseñar y construir sistemas de control programables y robóticos.
 - 4.1. Diseñar, construir, controlar o simular sistemas automáticos programables y robots que sean capaces de realizar tareas de forma autónoma, aplicando conocimientos de mecánica, electrónica, neumática y componentes de los sistemas de control, así como otros conocimientos interdisciplinares.
 - 4.2. Integrar en las máquinas y sistemas tecnológicos aplicaciones informáticas y tecnologías digitales emergentes de control y simulación como el internet de las cosas, el big data y la inteligencia artificial con sentido crítico y ético.
5. Aprovechar y emplear de manera responsable las posibilidades de las herramientas digitales, adaptándolas a sus necesidades, configurándolas y aplicando conocimientos interdisciplinares, para la resolución de tareas de una manera más eficiente.
 - 5.1. Resolver tareas propuestas de manera eficiente, mediante el uso y configuración de diferentes aplicaciones y herramientas digitales, aplicando conocimientos interdisciplinares con autonomía.
6. Analizar procesos tecnológicos, teniendo en cuenta su impacto en la sociedad y el entorno y aplicando criterios de sostenibilidad y accesibilidad, para hacer un uso ético y ecosocialmente responsable de la tecnología.
 - 6.1. Hacer un uso responsable de la tecnología, mediante el análisis y aplicación de criterios de sostenibilidad y accesibilidad en la selección de materiales y en el diseño de estos, así como en los procesos de fabricación de productos tecnológicos, minimizando el impacto negativo en la sociedad y en el planeta.
 - 6.2. Analizar los beneficios que, en el cuidado del entorno, aportan la arquitectura bioclimática y el ecotransporte, valorando la contribución de las tecnologías al desarrollo sostenible.
 - 6.3. Identificar y valorar la repercusión y los beneficios del desarrollo de proyectos tecnológicos de carácter social por medio de comunidades abiertas, acciones de voluntariado o proyectos de servicio a la comunidad.

EJEMPLO 5.3.

Tabla ejemplo 5.3. Mapa de aprendizajes de Lengua Castellana y Literatura de 1º de Bachillerato

		Lengua Castellana y Literatura I - 1º de Bachillerato																						
Situaciones de Aprendizaje		CEsp1	CEsp2	CEsp3	CEsp4	CEsp5	CEsp6	CEsp7	CEsp8	CEsp9	CEsp10													
Núm.	Título	1.1.	1.2.	2.1	2.2.	3.1.	3.2.	4.1.	4.2.	5.1.	5.2.	6.1.	6.2.	7.1.	7.2.	8.1.	8.2.	8.3.	9.1.	9.2.	9.3.	10.1.	10.2.	
		Criterios de evaluación (referencias)																						
1	Comprensión, interpretación y valoración de textos orales			X																				
2	Producción de textos orales y participación en un diálogo constructivo				X																		X	
3	Comprensión, interpretación y valoración de textos escritos							X	X															
4	Producción de textos escritos									X	X													
5	Reflexión sobre el conocimiento de la estructura de la lengua																			X	X			
6	Explicación de la diversidad lingüística, reflexión interlingüística y valoración de la diversidad	X	X																					
7	Configuración de un itinerario lector a partir de textos literarios y discusión de este de forma ética y democrática													X	X								X	X
8	Elaboración de un mapa conceptual a partir de la lectura, interpretación y valoración de obras relevantes															X	X	X						
9	Selección, evaluación y transformación de información en conocimiento a partir de temas del currículo y obras literarias											X	X											

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Anexo II - Lengua Castellana y Literatura (Sec. I, Pág. 46286)

En esta materia se definen diez competencias específicas, con un total de veintidós criterios de evaluación.

Capítulo VI.

Orientaciones metodológicas

**«Hay mucha gente que cuando ha de hacer algo, hace algo;
aunque no sea exactamente lo que ha de hacer»**

Noel Clarasó (1899-1985)

La LOMLOE establece en su artículo 26 los principios pedagógicos de la ESO. Entre ellos cabe destacar que las propuestas de los centros han de atender a la diversidad del alumnado y que se ha de prestar una especial atención a la adquisición y al desarrollo de las competencias clave. Dentro de estas competencias, se dedica una atención especial a la expresión oral y escrita y al uso de las matemáticas. Por su parte, en el artículo 6 (principios pedagógicos) del Real Decreto 217/2022 (Ordenación y enseñanzas mínimas de la ESO), puede leerse que: *«para fomentar la integración de las competencias trabajadas, se dedicará un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos y relevantes y a la resolución colaborativa de problemas»*.

En el caso del Bachillerato, el artículo 35 de la LOMLOE establece los principios pedagógicos para esta etapa. Entre otros, cabe destacar: la autonomía, el trabajo en equipo, la aplicación de métodos de investigación, el interés y el hábito por la lectura y la expresión oral en público y la atención a la diversidad.

Además, tal y como se ha analizado en el capítulo IV, las competencias clave deben desarrollarse aplicando unas estrategias metodológicas cuya piedra angular consista en una planificación rigurosa de lo que se pretende conseguir. En esta se ha de indicar cuáles son los objetivos, los recursos, los

métodos didácticos, la evaluación y la retroalimentación. Esta planificación se plasma precisamente en la programación didáctica.

Por lo que respecta a la elaboración de situaciones de aprendizaje, en el capítulo anterior ya se adelantó que el anexo III de los reales decretos de ordenación y enseñanzas mínimas establece orientaciones básicas que deben tenerse en cuenta respecto al diseño de las SSAA. En estos anexos puede leerse:

- Es imprescindible la implementación de propuestas pedagógicas que, partiendo de los centros de interés de los alumnos y alumnas, les permitan construir el conocimiento con autonomía y creatividad desde sus propios aprendizajes y experiencias.
- Para que la adquisición de las competencias sea efectiva, dichas situaciones deben estar bien contextualizadas y ser respetuosas con las experiencias del alumnado y sus diferentes formas de comprender la realidad. Asimismo, deben estar compuestas por tareas complejas cuya resolución conlleve la construcción de nuevos aprendizajes.
- El diseño de estas situaciones debe suponer la transferencia de los aprendizajes adquiridos por parte del alumnado, posibilitando la articulación coherente y eficaz de los distintos conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta etapa.
- Las situaciones deben partir del planteamiento de unos objetivos claros y precisos que integren diversos saberes básicos. Además, deben proponer tareas o actividades que favorezcan diferentes tipos de agrupamientos, desde el trabajo individual al trabajo en grupos, permitiendo que el alumnado asuma responsabilidades personales y actúe de forma cooperativa en la resolución creativa del reto planteado.
- Su puesta en práctica debe implicar la producción y la interacción verbal e incluir el uso de recursos auténticos en distintos soportes y formatos, tanto analógicos como digitales.
- Las situaciones de aprendizaje deben fomentar aspectos relacionados con el interés común, la sostenibilidad o la convivencia democrática, esenciales para que el alumnado sea capaz de responder con eficacia a los retos del siglo XXI.

Por tanto, en relación a las orientaciones metodológicas para el desarrollo de las competencias clave y el diseño de las SSAA, los aspectos básicos que se han de tener en cuenta son los siguientes:

- Planificación rigurosa. Es necesario definir los objetivos, los recursos, la metodología y la evaluación de las tareas.
- Métodos didácticos adaptados al alumnado, al contexto, a la naturaleza de cada tarea y a los recursos disponibles.

Capítulo VII.

Inclusión educativa del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE)

«A quien solo tiene un martillo todo le parece un clavo»

Abraham Maslow (1908-1970)

Hasta este capítulo se ha dado respuesta al «qué», al «cuándo» (situaciones de aprendizaje) y al «cómo» (orientaciones metodológicas). La respuesta a estas cuestiones se ve condicionada por el contexto, los objetivos y las competencias clave. Ahora bien, ateniéndose a la importancia y a la dificultad práctica de dar respuesta al alumnado que necesite atención específica o actuaciones para la compensación de desigualdades, parece lógico dedicar un apartado específico a la inclusión.

Es necesario que el lector o lectora distinga con claridad los conceptos a los que hace referencia el Título II, Equidad en la Educación, de la LOMLOE. En cuanto al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE), diferencia entre alumnado que:

- Presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE).
- Presenta altas capacidades intelectuales.
- Se ha integrado tarde al sistema educativo español.
- Presenta dificultades específicas de aprendizaje.

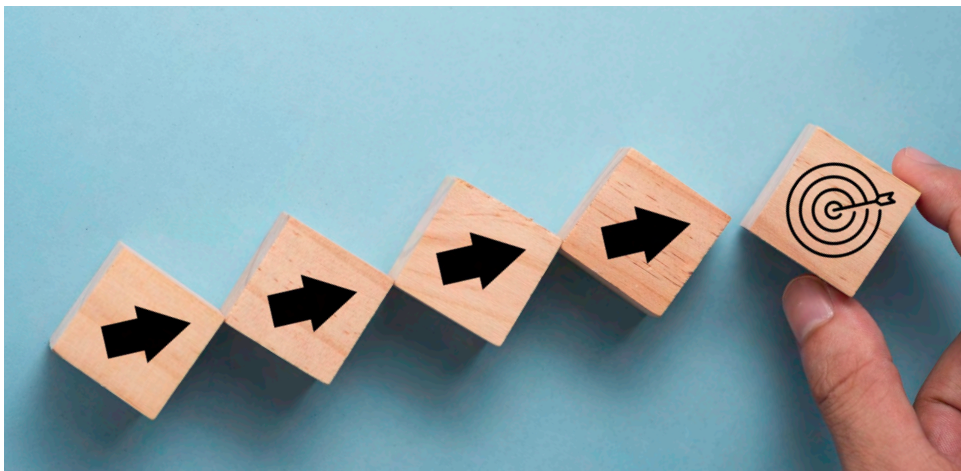


EJEMPLO 7.2.

**Respuesta diferenciada y planes personalizados**

Tal y como se ha indicado en apartado «Contextualización» (véase ejemplo 2.4. del capítulo «Contextualización»), el grupo-clase contará con una alumna diagnosticada con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), un alumno con limitaciones motoras y tres alumnos con necesidades de compensación de desigualdades.

1. En relación con la alumna con TDAH, se atenderá en todo momento al Plan de Actuación Personalizado (PAP) y se tendrán en cuenta las siguientes premisas básicas:
 - a) Se fomentará la focalización y se pondrán límites a los posibles distractores. La alumna se sentará en un pupitre cerca del profesorado y del alumnado que pueda serle de mayor confianza y apoyo.
 - b) Se reforzará el apoyo positivo, los elogios y los ánimos.
 - c) Se fomentará su participación en la clase creando situaciones en las que la alumna se sienta con confianza y capacidad de resolución.
 - d) Con la finalidad de limitar el impacto sobre la memoria de trabajo, se dividirán las tareas en unidades menores que culminen progresivamente en un logro.
 - e) [...]
2. En cuanto al alumno con limitaciones motoras [...]
3. Para atender al alumnado con necesidad de compensación de desigualdades [...]



Capítulo VIII.

Evaluación del y para el aprendizaje

«La evaluación es una actividad social marcada por valores y totalmente dependiente de las culturas. No mide objetivamente lo que hay, sino que crea y configura lo que se mide: es capaz de “componer personas”. Influye directamente en lo que aprendemos y en cómo lo aprendemos y puede limitar o promover el aprendizaje efectivo».

Gordon Stobart, *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación* (2008)

Evaluar es emitir un juicio que se basa en la comparación de aquello que se observa con algún criterio que se considera válido y adecuado. Dicho juicio puede consistir en una respuesta que contenga indicaciones de mejora (evaluación formativa) y no necesariamente una calificación. Por este motivo, no se ha de confundir evaluar con calificar, ya que esto último implica asociar el desempeño del alumnado con una nota, es decir, una calificación.

La programación didáctica ha de otorgar mayor importancia a la evaluación como herramienta para lograr el aprendizaje sin descuidar la evaluación de lo que se aprende.

En este apartado de la programación, se propone incluir los siguientes subapartados:

1. Principios de evaluación.
2. Referentes de evaluación.
3. Calificación.
4. Técnicas e instrumentos de evaluación.
5. Evaluación específica para el alumnado con NEAE.
6. Grado de consecución de objetivos y competencias clave.

8.1. Principios de evaluación

De acuerdo a la LOMLOE la evaluación del aprendizaje del alumnado debe ser:

1. En la ESO, continua, formativa e integradora.
2. En el Bachillerato, continua y diferenciada según las distintas materias.

En este subapartado de la programación didáctica se deben fijar los principios básicos, concretando lo que indica la legislación y las orientaciones básicas a nivel de centro educativo.

Se trata de concretar la legislación y en ningún caso repetir lo que ya aparece en la norma. La programación didáctica debe concretar, contextualizar y hacer operativas, junto a la programación de aula, las líneas generales que nos marca la legislación.

Además, se han de contemplar las características del centro educativo. Si ningún hombre es una isla⁹, tampoco lo es el profesorado. Se ha de trabajar en red, de forma colaborativa con el resto del equipo educativo, y además siguiendo una línea pedagógica clara. Esta línea es la propuesta pedagógica del centro y debe definirse en su concreción curricular. Puesto que la concreción curricular ha de hacer alguna referencia a la evaluación y a la calificación, es pertinente incluirla, contextualizarla y concretarla en la programación didáctica.

9 «Ningún hombre es una isla por sí mismo. Cada hombre es una pieza de un continente, una parte del todo», John Donne (1572-1631).

Biología y Geología - 1.º a 3.º ESO																
Criterios de evaluación																
Competencias específicas	Descriptores asociados															
	CCL	CP	STEM	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC								
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
4. Utilizar el razonamiento y el pensamiento computacional, analizando críticamente las respuestas y soluciones y formulando el procedimiento, si fuera necesario, para resolver problemas o dar explicación a procesos de la vida cotidiana relacionados con la biología y la geología.	4.1 Resolver problemas o dar explicación a procesos biológicos o geológicos utilizando conocimientos, datos e información proporcionados por el docente, el razonamiento lógico, el pensamiento computacional o recursos digitales.															
	4.2 Analizar críticamente la solución a un problema sobre fenómenos biológicos y geológicos.			XX					X					X		
5. Analizar los efectos de determinadas acciones sobre el medio ambiente y la salud, basándose en los fundamentos de las ciencias biológicas y de la Tierra, para promover y adoptar hábitos que eviten o minimicen los impactos medioambientales negativos, sean compatibles con un desarrollo sostenible y permitan mantener y mejorar la salud individual y colectiva.	5.1 Relacionar, con fundamentos científicos, la preservación de la biodiversidad, la conservación del medio ambiente, la protección de los seres vivos del entorno, el desarrollo sostenible y la calidad de vida.															
	5.2 Proponer y adoptar hábitos sostenibles, analizando de una manera crítica las actividades propias y ajenas a partir de los propios razonamientos, de los conocimientos adquiridos y de la información disponible.			X				X		XX						
	5.3 Proponer y adoptar hábitos saludables, analizando las acciones propias y ajenas con actitud crítica y a partir de fundamentos fisiológicos.								X						XXX	
6. Analizar los elementos de un paisaje concreto valorándolo como patrimonio natural y utilizando conocimientos sobre geología y ciencias de la Tierra para explicar su historia geológica, proponer acciones encaminadas a su protección e identificar posibles riesgos naturales.	6.1 Valorar la importancia del paisaje como patrimonio natural analizando la fragilidad de los elementos que lo componen.															
	6.2 Interpretar el paisaje analizando sus elementos y reflexionando sobre el impacto ambiental y los riesgos naturales derivados de determinadas acciones humanas.															
	6.3 Reflexionar sobre los riesgos naturales mediante el análisis de los elementos de un paisaje.															

Los descriptores operativos de las competencias clave y los criterios de evaluación son los referentes operativos para la evaluación de la materia de Biología y Geología. El anexo II del Real Decreto 217/2020 establece la relación entre estos elementos que se muestran en la tabla:

Reflexión

Estamos convencidos de que en ningún caso debemos descuidar el desarrollo integral del alumnado, tomando como punto de partida el propio alumno o alumna (evaluación idiosincrática). Es decir, no solo deberíamos utilizar los criterios de evaluación y descriptores operativos (evaluación criterial).

Se trata también de registrar la evolución del alumnado comparándolo consigo mismo, es decir, tomando como referencia (punto de comparación) el propio alumnado en un momento determinado.

Esta evaluación idiosincrática queda fuera del alcance de este libro, pero invitamos al lector o lectora a reflexionar y a explorar en ella, pues contribuir al desarrollo integral del alumnado tendrá un efecto positivo sobre el grado de consecución de los criterios de evaluación y los descriptores operativos.

Por ejemplo, si desarrollamos la cognición y metacognición, la comunicación, la afectividad y/o la autonomía del alumnado, lograremos un impacto positivo sobre el grado de adquisición de los elementos puramente curriculares.

Una propuesta interesante es la del modelo educativo «Proyecto Roma» (<http://proyectoroma.com/>).



Capítulo IX.

Evaluación de la enseñanza y de la práctica docente

«Desde Aristóteles y Sócrates a Montessori y Piaget o Bruner y Hanushek, filósofos, físicos, psicólogos, científicos cognitivos y economistas han intentado describir los atributos, actitudes, conocimiento y habilidades educativas que definen al profesorado eficaz. El fundamento de esta búsqueda, que lleva planteándose dos mil años, es que un mejor profesor deriva en un mejor aprendizaje»

J. Schacter y Y. M. Thum (2004),
Paying for high- and low-quality teaching, *Economics of Education Review*, 23(4)

La definición del concepto de buen docente puede resultar aparentemente sencilla, sin embargo la «buena enseñanza» es una cuestión compleja y no resulta nada fácil definirla (OCDE, 2013). No obstante, de acuerdo con el Informe McKinsey sobre la calidad de la educación (Barber y Mourshed, 2007), «*La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes y mejorar la instrucción es la única manera de obtener mejores resultados*».

Por este motivo, aunque resulte muy complejo cuantificar con precisión la labor docente, no cabe duda de que la mejora de esta puede tener un efecto muy positivo en el aprendizaje. Según Hattie (2005, 2013), y tal y como sugiere la estimación mostrada en el gráfico 9.1, el profesorado es un factor

crítico por su potencial para influir en el éxito del alumnado y esta es la causa principal que justifica la necesidad de una evaluación de la práctica docente.

Gráfico 9.1. Factores que influyen sobre el éxito del alumnado.



En definitiva, la evaluación de la práctica profesional del profesorado es un componente más de la programación didáctica, y como tal está presente en la legislación. Son muchos los desarrollos curriculares autonómicos que incluyen la evaluación de la práctica docente y los indicadores de éxito como uno de los elementos de las programaciones.

Independientemente del requisito que establece la legislación de incluir este apartado, es también una obligación moral, ya que para mejorar es preciso evaluar. Es decir, para avanzar hacia la excelencia es necesario medir. Además, si se centra la evaluación únicamente en el aprendizaje, el proceso quedaría incompleto: se ha de evaluar el sistema, la práctica del profesorado, la propia evaluación, etc. Todo ello con el objetivo de lograr una mejora continua y seguir un camino que nos aproxime curso a curso hacia una mejor práctica profesional.

En ningún caso se trata de *burocratizar* la tarea del profesorado ni de diseñar sistemas de evaluación exhaustivos que consuman mucho tiempo, sino de ser más conscientes de lo que se hace, reflexionar sobre su eficiencia y gestionar de la mejor forma posible los recursos que se destinan a una u otra acción.



EJEMPLO 9.5.



Rúbrica de autoevaluación de la planificación.

Esta rúbrica evalúa la planificación desde el punto de vista del profesorado.

	Procede tomar medidas de mejora con urgencia	Muy mejorable	Mejorable	Perfecto
Se ha contextualizado teniendo en cuenta la idiosincrasia del centro educativo	No había medidas de contextualización o bien se han materializado menos del 50% de estas medidas.	Se han materializado al menos el 50% de las acciones de contextualización.	Se han desarrollado todas las acciones de contextualización, pero la satisfacción (del alumnado y del profesorado), así como la incidencia, es mejorable.	Se han desarrollado todas las acciones de contextualización y la satisfacción (del alumnado y del profesorado), así como la incidencia han sido muy positivas.
Se ha facilitado la coordinación docente	No había proyecto de coordinación docente o no se ha producido ninguna coordinación entre el equipo educativo.	A pesar de iniciarse, no se ha llegado a materializar ninguna coordinación docente.	Se ha facilitado la coordinación docente pero la satisfacción (del alumnado y del profesorado), así como la incidencia son mejorables.	Se ha facilitado la coordinación docente y la satisfacción (del alumnado y del profesorado), así como la incidencia han sido muy positivas.
Se han conseguido los objetivos generales	Se han alcanzado menos del 25% de los objetivos.	Se han alcanzado entre el 25% y el 50% de los objetivos.	Se han alcanzado entre el 50% y el 90% de los objetivos.	Se han alcanzado más del 90% de los objetivos.
Se han conseguido las competencias específicas, al menos por parte de un 90% del alumnado	Se han alcanzado más del 90% de las competencias específicas.
...

Reflexión

Por tanto, la evaluación es necesaria para la mejora y debe enfocarse desde una perspectiva colectiva, es decir, a nivel de centro educativo.

Podemos diferenciar distintos enfoques o dimensiones de evaluación, pero en este curso distinguimos tres:

1. Los planes de mejora del centro.
2. La práctica docente.
3. La propia programación didáctica.

Las tres dimensiones deben ser coherentes entre sí y de una forma más o menos directa deberían quedar presentes en este apartado de la programación didáctica.

Como ya hemos indicado en apartados anteriores, debemos evitar repetir lo mismo en todas las programaciones didácticas. Es decir, si la evaluación de la enseñanza y de la práctica docente se aborda de manera global por parte del centro educativo, debería aparecer en la concreción curricular de centro y en este apartado de la programación didáctica hacer únicamente referencia a esta circunstancia e indexar el apartado concreto de la concreción curricular de centro en el que se desarrolla y se explica esta evaluación.

Pensamos que esta propuesta es la más acertada y la que mayor impacto provocaría sobre la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Capítulo X.

Actividades complementarias

«Largo es el camino de la enseñanza por medio de teorías; breve y eficaz por medio de ejemplos».

(Lucio Anneo Séneca, 4 a.C. - 65)

Es usual confundir e incluso asemejar las actividades complementarias y las actividades extraescolares, pero son conceptos muy diferentes. A saber:

- Son actividades complementarias aquellas que están diseñadas para completar el currículo académico establecido por el propio centro educativo. Por tanto, están relacionadas con las materias tratadas en el centro, se realizan dentro del propio horario escolar, en ellas participa el profesorado y se han de evaluar.
- Son actividades extraescolares las que se realizan dentro o fuera de la jornada escolar, pero siempre fuera del horario lectivo. Son actividades no esenciales, ya que no forman parte del currículo académico y no tienen por qué relacionarse directamente con alguna materia curricular. No pueden evaluarse.

Las programaciones didácticas deberían incluir necesariamente las actividades complementarias, debido a que son las que permiten el desarrollo del currículo. Por el contrario, las actividades extraescolares no deberían contemplarse, porque no son actividades esenciales y no deben evaluarse. Estas últimas sí deben tenerse en cuenta en otros documentos de planificación educativa de centro, como por ejemplo la Programación General Anual (PGA).

Los objetivos de las actividades extraescolares deberían complementar los objetivos generales de la etapa, las competencias clave y los temas transversales, pero no pueden ser objeto de evaluación.



EJEMPLO 10.I.



Legislación autonómica

En la Comunidad Valenciana, el Decreto 252/2019, de 29 de noviembre, del Consell, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional.

Artículo 72. Actividades complementarias

1. Se consideran actividades complementarias las establecidas en el horario lectivo de permanencia obligada del alumnado en el centro y relacionadas directamente con el desarrollo del currículo como complemento de la actividad escolar, en las que pueda participar el conjunto de alumnado del grupo, curso, ciclo, nivel o etapa. Estas actividades serán, con carácter general, gratuitas y, en todo caso, no tendrán carácter lucrativo, y se garantizará que ninguna alumna o alumno quede excluido de su participación por motivos económicos, o de cualquier otro tipo. Se considerarán también actividades complementarias aquellas en las que el inicio o la finalización se produzca dentro de la jornada escolar, aunque la totalidad de la actividad no se desarrolle dentro de esta jornada.
2. Las actividades complementarias incluidas en la jornada escolar serán establecidas por el centro e incluidas en su programación general anual.

Artículo 73. Actividades extraescolares

1. Se consideran actividades extraescolares tanto las que se realizan dentro de la jornada escolar pero fuera del periodo lectivo como las que se desarrollan totalmente fuera de la jornada escolar. Estas actividades no tendrán carácter lucrativo, serán voluntarias para las familias y no podrán contener enseñanzas incluidas en las programaciones didácticas de cada curso escolar ni ser susceptibles de evaluación a efectos académicos del alumnado. Las que se desarrollen dentro de la jornada escolar pero fuera del horario lectivo serán de oferta obligada para el centro cuando así se determine por la conselleria competente en materia de educación, que establecerá las medidas necesarias para garantizar que ningún alumno o alumna quede excluido por motivos económicos.

Epílogo.

Reflexión final

En los últimos años se ha producido un cambio de paradigma educativo debido a la introducción del enfoque competencial en la legislación y se han desarrollado ampliamente cuestiones como la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y la evaluación de la práctica docente. No obstante, estas propuestas no siempre se han trasladado a la práctica educativa y se percibe entre el profesorado la necesidad de contar con un texto de referencia que sirva de vínculo entre el currículo prescrito y el currículo operativo. En este libro hemos intentado responder a esta demanda.

Aspiramos a que el texto se convierta en un referente para la planificación educativa del profesorado que imparte estas enseñanzas. Esta obra parte de fundamentos pedagógicos sólidos y de la legislación actualizada, y ofrece una propuesta reflexionada y práctica. Expone un modelo de programación didáctica coherente y completo, que parte de planteamientos firmes y detalla cada uno de sus apartados con rigor y precisión, con los oportunos ejemplos específicos que facilitan la aplicación práctica de sus principios.

A modo de resumen, a continuación realizamos una síntesis de cada uno de los capítulos.

Preámbulo. La programación didáctica

Hemos presentado la programación didáctica como una necesidad para conseguir la excelencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, hemos propuesto un modelo flexible de programación didáctica adaptado en todo momento a las necesidades del alumnado. En el preámbulo hemos introducido los apartados que a nuestro parecer una programación didáctica ha de contener. Estos se han desarrollado de forma individual en cada uno de los capítulos posteriores.

Capítulo I. Introducción

Hemos expuesto cómo partir de una breve descripción de la materia o ámbito para justificar la necesidad de la programación didáctica y para fundamentarla correctamente a través de las disposiciones legislativas pertinentes.

Capítulo II. Contextualización

Hemos propuesto que la programación didáctica se contextualice para cada centro educativo, cada nivel y curso. Hemos incluido las claves y las herramientas necesarias para realizar un análisis externo (contexto del centro educativo) e interno (idiosincrasia del alumnado).

Capítulo III. Objetivos.

Hemos tenido en cuenta desde los objetivos generales (LOMLOE), pasando por los objetivos del propio centro educativo (PEC), hasta los propios del departamento y del profesorado. Hemos detallado cómo se han de contextualizar y cómo se han de presentar de forma coherente.

Capítulo IV. Perfil de salida y competencias clave

El perfil de salida supone un cambio de paradigma que necesariamente debe concretarse y contextualizarse para cada una de las materias y ámbitos, a través de las competencias clave y sus descriptores. No obstante, la falta de estrategias para lograr la correcta materialización de este principio supone todavía una dificultad y en ocasiones un obstáculo para la elaboración de una programación didáctica. Hemos abordado la identificación de las competencias clave que han de desarrollarse en cada materia o ámbito y las implicaciones que esto tiene en la programación didáctica.

Capítulo V. Competencias específicas y situaciones de aprendizaje

Las situaciones de aprendizaje han de ser las entidades operativas de la programación didáctica y por ello se define una estructura eficaz y coherente que se deduce directamente de las competencias específicas y los criterios de evaluación del currículo. A esta estructura la hemos llamado «Mapa de situaciones de aprendizaje». Hemos incluido objetivos operativos en línea con los objetivos generales, competencias clave, objetivos de desarrollo sostenible, saberes básicos y estrategias didácticas.

Hemos propuesto concretar cada una de las situaciones de aprendizaje con una tabla específica que incluya: competencias específicas, criterios de evaluación, objetivos operativos, saberes, estrategias didácticas y evaluación.

Anexo A.

Concreción curricular

Partiendo de la LOMLOE, el primer nivel de concreción que puede encontrarse se representa en los reales decretos de ordenación y enseñanzas mínimas de las distintas enseñanzas.

El segundo nivel de concreción curricular le corresponde a las Administraciones educativas de las comunidades autónomas.

A modo de ejemplo, a continuación se reproducen las referencias a la programación didáctica que pueden leerse en tres currículos distintos.

I. Comunidad Valenciana (artículos 21 y 22 del Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria.).

- Cada centro, en función de las características socioeducativas de su alumnado y su entorno, tiene que desarrollar y adaptar el currículo establecido en este decreto de acuerdo con la línea pedagógica del centro, a través de tres niveles de concreción en los siguientes documentos: concreción curricular de centro, propuestas pedagógicas de departamento y programaciones de aula.
- Estos documentos, fruto de la reflexión pedagógica, se deben considerar instrumentos flexibles y abiertos, en construcción, revisión y mejora constantes.
- Respecto a la concreción curricular, se deben tener en cuenta las siguientes consideraciones:
 - ♦ La concreción curricular es el documento que recoge las propuestas pedagógicas de los diferentes departamentos didácticos.
 - ♦ La concreción curricular forma parte del Proyecto educativo del centro.

Anexo B.

Marco normativo

El marco normativo que justifica legalmente la programación didáctica debe actualizarse en cada curso escolar y adecuarse a cada comunidad autónoma y a cada centro educativo.

A continuación se proponen dos posibles estructuras. La primera es una propuesta completa. La segunda es una propuesta más específica, por tanto más sucinta y con menos referencias legislativas.

Propuesta I: versión completa del marco normativo de una materia de la ESO en la Comunidad Valenciana.

La actual programación didáctica toma como marco normativo las disposiciones reglamentarias siguientes:

Marco nacional:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (marco general del sistema educativo: Título I, Capítulo III o IV (ESO y bachillerato): principios, objetivos...).
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (marco general básico: competencias clave, competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos).

Marco autonómico:

- Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria

Anexo C.

Competencias clave y descriptores operativos

Competencias clave

Las competencias clave fueron establecidas por la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, y están definidas en los Reales Decretos por los que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la ESO y del Bachillerato (Real Decreto 217/2022 y Real Decreto 243/2022, respectivamente).

Competencia en comunicación lingüística (CCL)

La competencia en comunicación lingüística supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa.

La competencia en comunicación lingüística constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por ello, su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita

Competencia en comunicación lingüística (CCL)		
Al completar la Educación Primaria, el alumno o la alumna...	Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...	Al completar el Bachillerato, el alumno o la alumna...
<p>CCL1. Expresa hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos de forma oral, escrita, signada o multimodal, con claridad y adecuación a diferentes contextos cotidianos de su entorno personal, social y educativo, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para intercambiar información y crear conocimientos como para construir vínculos personales.</p> <p>CCL2. Comprende, interpreta y valora textos orales, escritos, signados o multimodales sencillos de los ámbitos personal, social y educativo, con acompañamiento puntual, para participar activamente en contextos cotidianos y para construir conocimiento.</p> <p>CCL3. Localiza, selecciona y contrasta, con el debido acompañamiento, información sencilla procedente de dos o más fuentes, evaluando su fiabilidad y utilidad en función de los objetivos de lectura, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.</p>	<p>CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimientos y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.</p> <p>CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.</p> <p>CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla, adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.</p>	<p>CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con fluidez, coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales y académicos, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y argumentar sus opiniones como para establecer y cuidar sus relaciones interpersonales.</p> <p>CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los distintos ámbitos, con especial énfasis en los textos académicos y de los medios de comunicación, para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.</p> <p>CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera autónoma información procedente de diferentes fuentes evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla de manera clara y rigurosa adoptando un punto de vista creativo y crítico a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.</p>

Glosario

COMPETENCIA. Conjunto complejo de desempeños (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que cada persona pone en práctica en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación.

COMPETENCIA CLAVE. Desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales.

COMPETENCIA ESPECÍFICA. Desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada materia o ámbito.

CONTEXTO EXTERNO. Entorno social, institucional, económico y demográfico que influye de manera directa e indirecta en el centro educativo.

CONTEXTO INTERNO. Idiosincrasia del alumnado del grupo-clase al que se dirige la programación didáctica.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN. Referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada materia o ámbito en un momento determinado de su proceso de aprendizaje.

DESCRIPTORES OPERATIVOS. Elementos que concretan el grado de desempeño que se pretende que consiga el alumnado en la adquisición de las competencias clave para cada una de las etapas.

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA). Conjunto de principios que proponen al profesorado una estructura para desarrollar instrucciones que satisfagan las necesidades de todo el alumnado, a través de la utilización de representación, expresión y participación.

EDUCACIÓN BÁSICA. Es la etapa de la educación en la que se debe preparar a las nuevas generaciones para la vida adulta, estableciendo las bases sólidas para la educación a lo largo de toda la vida. En España es gratuita y obligatoria y comprende desde 1.º de educación primaria (6 años) hasta 4.º de ESO (16 años).

EDUCACIÓN INCLUSIVA. Es aquella que garantiza que todas las personas tengan acceso a la educación, pero no a cualquier educación, sino a una educación de calidad con igualdad de oportunidades, justa y equitativa.

EVALUACIÓN. Proceso sistemático y continuo de recogida y valoración de informaciones de cara a la posterior toma de decisiones. Requiere la comparación de lo que se mide con algo considerado como válido, valioso o digno de comparación.

EVALUACIÓN INICIAL O DIAGNÓSTICA. Se plantea para conocer la situación de partida del proceso de aprendizaje que se ha de abordar en cada caso y poder diseñar la programación didáctica del modo más adecuado posible.

EVALUACIÓN FORMATIVA. Pretende informar sobre el desarrollo y la evolución del conjunto del proceso de enseñanza y aprendizaje, para tomar las decisiones necesarias que permitan la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

EVALUACIÓN SUMATIVA O FINAL. Tiene carácter de verificación y de calificación. En base a ella se toman las decisiones de tipo eminentemente administrativo de superación de nivel o etapa, promoción, certificación o titulación.

MARCO NORMATIVO. Conjunto de leyes que regulan el funcionamiento de la educación secundaria.

METACOGNICIÓN. Toma de conciencia de las operaciones mentales (tanto cognitivas como afectivas) que intervienen en el proceso de aprendizaje, para poder valorar y regular lo que se piensa, se dice y se hace.

METODOLOGÍA. Camino o estrategia que se elige para gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta todas las variables que intervienen en dicho proceso.

Bibliografía

- ALEXANDER, R. J. (2012) *International evidence, national policy and classroom practice: questions of judgement, vision and trust*. Discurso de apertura de la Tercera Conferencia Internacional Van Leer sobre Educación, Jerusalén.
- BARBER, M. Y MOURSHED, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. Nueva York: McKinsey & Company.
- BOOTH, T., AINSCOW, M. Y KINGSTON, D. (2006). *Index for inclusion*, Centre for Studies on Inclusive Education.
- CAPÓ VICEDO, J. (2015). *10 pasos para desarrollar un plan estratégico y un business model canvas*, 3C Empresa (24) vol. 4, n.º 4.
- CASSANY, DANIEL (1995), *La cocina de la escritura*, Anagrama.
- HARRIS, A. (2009). *Big change question: does politics help or hinder education change?* Journal of Educational Change, 10(1), pp. 63-67.
- HATTIE, J. (2003). *Teachers Make a Difference, What is the research evidence?*, Interpretations 36 (2) pp. 27-38
- HATTIE, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres: Routledge.
- LAKE, KATHY (1994), *Integrated Curriculum*. School Improvement Research Series VIII, Northwest Regional Educational Laboratory.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2020), *La reforma del currículo en el marco de la LOMLOE*. Documento base. Madrid: Ministerio de Educación.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (2005). *Definition and Selection of Competencies*. París: OECD.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (2013). *TALIS (Teaching and Learning International Survey). An International Perspective on Teaching and Learning*. París: OECD.
- PERRENOUD, PHILIPPE (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Providencia: Comunicaciones Noreste.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., IBARRA SAIZ, M.S. (eds.) (2018), *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior*, Narcea.
- RUIZ MARTÍN, H. (2020), *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- SCHACTER, J. Y THUM, Y. M., (2004). *Paying for high-and low-quality teaching*. *Economics of Education Review*, 23(4), pp. 411-430.
- TUCKER, P. D. Y STRONGE, J. H. (2006). *Student Achievement and Teacher Evaluation en Stronge, J.H. (Ed). Evaluating Teaching: A Guide to Current Thinking and Best Practice*. Sage: Londres.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION (2015), *Reconceptualizing and Repositioning Curriculum in the 21st Century*, París: UNESCO.