

# **PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS PARA INFANTIL Y PRIMARIA**

*Una propuesta  
práctica y fundamentada*

Vicente Sierra Marti  
Elio Pérez Calle  
Raül Solbes Monzó

© Vicente Sierra Marti  
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:  
@WrightStudio

Imágenes e ilustraciones:

Pág. 013 @vinigret

Pág. 026 @AntonMatyukha

Pág. 031 @levente

Pág. 045 @jannystockphoto

Pág. 049 @VitalikRadko

Pág. 061 @.shock

Pág. 064 @ArturVerkhovetskiy

Pág. 071 @Andrey\_Kuzmin

Pág. 108 @peshkova

Pág. 116 @Diloka107

Pág. 128 @olly18

Pág. 136 @lucadp

Pág. 156 @leungchopan

Imprime:

*Podiprint. Impreso en España. Printed in Spain.*

ISBN13: 978-84-19755-34-6

Depósito Legal: V- 1090 - 2024

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](http://www.conlicencia.com); 91 702 19 70 / 93 27204 45).



Desmayarse, atreverse, estar furioso  
con algún legislador majadero  
y ante un auditorio lisonjero  
recibir la loa alegre y airoso

es tan fácil y tal vez más juicioso,  
y no encararse al febril quinceañero  
que enardecido por algún tuitero  
de vuelta al aula te espera anheloso.

Descarta inanes recetas de antaño  
y esa urdimbre del iletrado grave  
que solo rubrica yerro y engaño.

Asume tu parte, que es lo que cabe:  
ánimo honesto y evitar el daño  
es educar, quien lo probó lo sabe.





## Agradecimientos

### De Vicente:

A mi familia y amigos por estar siempre a mi lado, a mis compañeros y compañeras maestras, sobre todo a Alicia, Jose Luis, Héctor, Laura, Merche Manolo, M<sup>a</sup> José y Rosy, por su lucha incesante por una educación de calidad y en especial a Ewi, por hacer especiales todos mis días y sin la que no habría sido posible cumplir todos mis propósitos.

### De Elio:

Al maestro Don Graciano, y a Miguel por conservar su memoria.

### De Raül:

A todas las maestras y maestros, especialmente a mis amigas y amigos del «Proyecto Roma». Deseo de todo corazón que esta obra contribuya a diseñar un proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo y con propósito.



# Índice

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	5
<b>PREÁMBULO. LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA</b> .....	9
0.1. De la ley al aula.....	9
0.2. Una cuestión semántica.....	12
0.3. Una cuestión pragmática.....	14
0.4. Una cuestión flexible .....	16
0.5. Apartados de la programación didáctica.....	18
<b>CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN</b> .....	21
1.1. Descripción del área o ámbito.....	22
1.2. Justificación de la programación didáctica.....	26
1.3. Marco normativo.....	28
<b>CAPÍTULO II. CONTEXTUALIZACIÓN</b> .....	29
2.1. Análisis externo.....	30
2.2. Análisis interno .....	32
<b>CAPÍTULO III. OBJETIVOS</b> .....	37
3.1. Objetivos generales de etapa .....	38
3.2. Contextualización de los objetivos.....	42
<b>CAPÍTULO IV. PERFIL DE SALIDA Y COMPETENCIAS CLAVE</b> .....	47
4.1. Perfil de salida.....	50
4.2. Competencias clave y descriptores.....	52
4.3. Las competencias clave en la programación .....	56
<b>CAPÍTULO V. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y SITUACIONES DE APRENDIZAJE</b> ..	67
5.1. Mapa general de SSAA .....	69
5.2. Tabla de SSAA .....	79
5.3. Distribución temporal .....	89
5.4. Recursos.....	91
5.5. Programación de aula.....	92

<b>CAPÍTULO VI. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>99</b>
6.1. Orientaciones metodológicas de base .....	104
6.2. Atención a la diversidad .....	106
<b>CAPÍTULO VII. INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO (NEAE) .....</b>	<b>111</b>
7.1. Atención a la diversidad e inclusión educativa.....	113
7.2. Respuesta diferenciada y planes personalizados .....	114
<b>CAPÍTULO VIII. EVALUACIÓN DEL Y PARA EL APRENDIZAJE.....</b>	<b>119</b>
8.1. Principios de evaluación.....	120
8.2. Referentes de evaluación .....	121
8.3. Calificación .....	129
8.4. Técnicas e instrumentos de evaluación .....	132
8.5. Evaluación específica para el alumnado con NEAE.....	135
8.6. Grado de consecución de objetivos y competencias clave.....	137
<b>CAPÍTULO IX. EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y DE LA PRÁCTICA DOCENTE</b>	<b>147</b>
9.1. Evaluación de los planes de mejora de los centros educativos.....	149
9.2. Evaluación de la práctica docente.....	151
9.3. Evaluación de la programación didáctica.....	156
<b>CAPÍTULO X. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS.....</b>	<b>159</b>
<b>EPÍLOGO. REFLEXIÓN FINAL.....</b>	<b>163</b>
<b>ANEXO A.PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO Y CONCRECIÓN CURRICULAR ...</b>	<b>167</b>
<b>ANEXO B.CONCRECIÓN AUTONÓMICA DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA .....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXO C.MARCO NORMATIVO .....</b>	<b>175</b>
<b>ANEXO D. COMPETENCIAS CLAVE Y DESCRIPTORES OPERATIVOS.....</b>	<b>179</b>
<b>GLOSARIO .....</b>	<b>195</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>199</b>

## Preámbulo.

# La programación didáctica

## **0.1. De la ley al aula**

En 2004 se promovió desde el Ministerio de Educación y Ciencia un debate que dio como resultado la publicación del documento «Una educación de calidad para todos y entre todos»<sup>1</sup>. En la introducción se define: «La propuesta que ofrece el Ministerio de Educación y Ciencia en este documento consiste en una educación caracterizada, ante todo, por su calidad, que se preocupa por obtener los mejores resultados individuales y sociales, que está abierta a las necesidades formativas cada vez más exigentes que plantea nuestra sociedad, pero que pretende, al mismo tiempo, ofrecer una igualdad efectiva de oportunidades educativas a todos los alumnos, sin excepciones».

A partir de esta propuesta se desarrolló la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que «hizo suyo el objetivo irrenunciable de proporcionar una educación de calidad a toda la ciudadanía en todos los niveles del sistema educativo; es decir, una educación basada en la combinación de los principios de calidad y equidad», y, además, adoptando «un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea y la UNESCO»<sup>2</sup>.

---

1 Ministerio de Educación y Ciencia, Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate (Madrid, 2004).

2 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (preámbulo).

Después de las reformas realizadas en el sistema educativo a través de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), en 2020, el gobierno quiso «revertir los cambios promovidos por la LOMCE», por un lado, y «revisar algunas de sus medidas y acomodarlas a los retos actuales de la educación», por otro<sup>3</sup>. Así pues, la principal finalidad de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE) «no es otra que establecer un renovado ordenamiento legal que aumente las oportunidades educativas y formativas de toda la población, que contribuya a la mejora de los resultados educativos del alumnado, y satisfaga la demanda generalizada en la sociedad española de una educación de calidad para todos», con la intención de «garantizar una formación adecuada» y «que se centre en el desarrollo de las competencias», a través de «los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030» y «la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030».<sup>4</sup>

Para conseguir lo anteriormente citado, la LOMLOE propone un enfoque que «tiene como objetivo último reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema», y para ello es de vital importancia el «cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas<sup>5</sup>, *la inclusión educativa*<sup>6</sup> y *la aplicación de los principios del Diseño universal de aprendizaje*<sup>7</sup>».

En el caso de la Educación Infantil y Primaria estas medidas se consolidan con el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, y el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. A partir de esta base, cada

---

3 Este libro referencia la normativa en vigor en su momento de publicación. En ningún caso toma partido en el debate ideológico ni juzga si la norma derogada o la norma en vigor es más adecuada.

4 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (preámbulo).

5 *Convención sobre los derechos del niño*, junio 2006. Unicef Comité Español.

6 *Declaración de Salamanca* (Unesco, 1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad; Ainscow, M., Booth, T. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva; *Declaración de Incheon* (Incheon, 2015). Foro Mundial sobre la Educación.

7 Principio I: Proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje); Principio II: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje); Principio III: Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje).

# Capítulo I.

## Introducción

**«El educador es el hombre que hace  
que las cosas difíciles parezcan fáciles»**

Ralph Waldo Emerson (1803-1882)

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 el área, 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 del área o ámbito<sup>12</sup>.
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 del área, materia o ámbito, explique por qué programar y establezca la conexión del documento con la normativa vigente.

---

12 Se entiende por ámbito una agrupación de áreas.

## I.I. Descripción del área o ámbito

La introducción comienza con una descripción esencial. Es muy recomendable utilizar como referente el texto descriptivo que precede a cada una de las áreas o ámbitos en la legislación de carácter básico que la presenta<sup>13</sup>. 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 del área, 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 saberes básicos.

Se ofrecen a continuación dos ejemplos ilustrativos:



### EJEMPLO I.I.



#### **Comunicación y representación de la realidad (Educación Infantil)**

Parte del texto introductorio que presenta esta materia en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, que es el siguiente:

##### *Área 3. Comunicación y Representación de la Realidad*

Los diferentes lenguajes y formas de expresión que se recogen en esta área contribuyen al desarrollo integral y armónico de niños y niñas, y deben abordarse de manera global e integrada con las otras dos áreas, mediante el diseño de situaciones de aprendizaje en las que puedan utilizar diferentes formas de comunicación y representación en contextos significativos y funcionales. Se pretende desarrollar en niños y niñas las capacidades que les permitan comunicarse a través de diferentes lenguajes y formas de expresión como medio para construir su identidad, representar la realidad y relacionarse con las demás personas.

Las competencias específicas del área se relacionan con la capacidad de comunicarse eficazmente con otras personas de manera respetuosa, ética, adecuada y creativa. Por un lado, se aborda una perspectiva comunicativa y, por el otro, se persigue un enfoque interactivo en un contexto plurilingüe e intercultural. Las competencias específicas en torno a las que se organizan los aprendizajes del área están orientadas hacia tres aspectos fundamentales de la comunicación: la expresión, la comprensión y la interacción para visibilizar las posibilidades comunicativas de los diferentes lenguajes y formas de expresión, aunque se concede un carácter prioritario al proceso de adquisición del lenguaje verbal. Por otra parte, la comunicación permite interpretar y representar el mundo en el que vivimos. Por ello, se incluye también una competencia específica relacionada con el acercamiento a las

<sup>13</sup> Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

## Capítulo II.

# Contextualización

**«El que abre la puerta de una escuela, cierra una prisión»**

Victor Hugo (1802-1885)

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 área o ámbito, con los mismos saberes básicos y los mismos criterios de evaluación, puede impartirse en centros con peculiaridades muy distintas. El número del alumnado por aula, el nivel socioeconómico de las familias, la situación geográfica del centro educativo, su tamaño, los recursos materiales, los recursos humanos, la implicación familiar, el clima del hogar... pueden ser elementos que contribuyan en mayor o menor medida al buen desarrollo de todo el alumnado.

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 educativo (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.

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 Cualificaciones<sup>14</sup>, etc.). Esta información es importante porque determina el contexto en el que vive el alumnado e influye en sus referencias vitales, aspiraciones y motivaciones.

Posteriormente se procederá a la identificación de las características del entorno social y cultural del centro, que pueden encontrarse en el PEC y será la base para el análisis de este apartado, 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<sup>15</sup>.

---

14 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 (<https://europa.eu/europass/es/herramientas-de-europass/el-marco-europeo-de-cualificaciones>).

15 Una herramienta que nos puede ayudar a evaluar el impacto del contexto puede ser el DAFO (<https://dafo.ipyme.org/Home>). Aun así se puede utilizar cualquier herramienta que se considere para ayudar a extraer todas aquellas evidencias que nos van a posibilitar un mejor análisis del contexto.

## Capítulo III.

# Objetivos

**«El fin de la educación es aumentar la probabilidad de que suceda lo que queremos»**

José Antonio Marina (1939)

Tanto el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, como el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria definen en su artículo 2 los objetivos como 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, ya que son las metas que persigue el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este apartado debe incluirse:

1. Los objetivos de etapa, relacionados con el área o ámbito y contextualizados.
2. Los objetivos propuestos por el centro educativo, relacionados con el área o ámbito y contextualizados.

### 3.1. Objetivos generales de etapa

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) propone ocho objetivos generales de etapa para la Educación Infantil (artículo 13) y catorce para la Educación Primaria (artículo 17). Los reales decretos de ordenación y enseñanzas mínimas de Educación Infantil y Primaria mantienen el número y la redacción<sup>16</sup>.

No se trata de sendas listas de ítems inconexos, sino que existe una continuidad entre los objetivos de la Educación Infantil y los de la Educación Primaria. De esta forma, es posible identificar aquellos de esta segunda etapa que amplían los de la primera.

A modo de ejemplo y tomando como referencia los reales decretos de ordenación y enseñanzas mínimas, a continuación se evidencia la relación y la continuidad entre algunos objetivos:

Objetivos de la Educación Infantil (Real Decreto 95/2022, artículo 7)	Objetivos de la Educación Primaria (Real Decreto 157/2022, artículo 7)
c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales. e) Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.	c) Adquirir habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito escolar y familiar, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.	e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la comunidad autónoma y desarrollar hábitos de lectura.
h) Promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que fomenten la igualdad entre hombres y mujeres.	m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

<sup>16</sup> 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 área o ámbito. Tomando como base todos estos elementos deben desarrollarse las situaciones de aprendizaje y la evaluación.

## Capítulo IV.

# Perfil de salida y competencias clave

«Estudia no para saber una cosa más, sino para saberla mejor»

(Lucio Anneo Séneca, 4 a.C. - 65)

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 situación<sup>17</sup>.

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.

---

17 OCDE, DeSeCo (2002).

### 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 área 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 áreas o ámbitos. Esta relación se evidencia en la propia legislación a través de los anexos I y II de los reales decretos que regulan la ordenación y enseñanzas mínimas de la Educación Infantil y Primaria.

A diferencia de la Educación Primaria, en la Educación Infantil no se establece relación entre las competencias clave y las competencias específicas en el marco normativo nacional. Por tanto, fijar esta relación queda en manos de la concreción autonómica, y en el supuesto de no existir esta concreción, quedaría en manos del centro educativo (marco de centro o marco de ciclo).



#### EJEMPLO 4.I.



#### Relación entre las competencias clave y competencias específicas de cada área de Educación Infantil

En las dos tablas siguientes se realiza una propuesta de posible relación entre las competencias clave y las competencias específicas, de acuerdo a los anexos I y II, de dos áreas de esta etapa.

Crecimiento en Armonía								
Competencias específicas	Competencias clave							
	CCL	CP	STEM	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
1			X		X	X		
2	X	X			X	X		
3					X	X	X	
4	X	X				X		

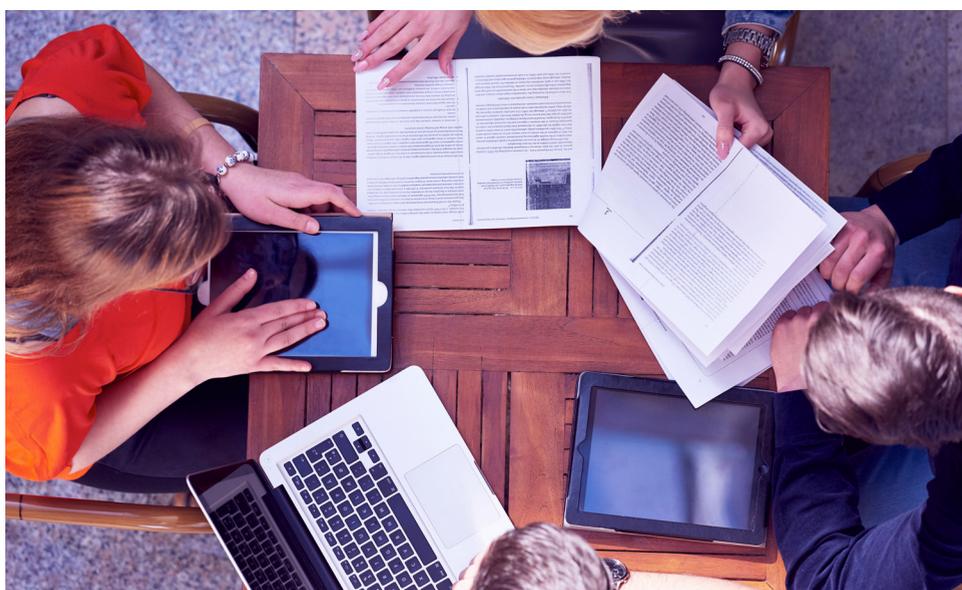
Crecimiento en Armonía								
Competencias específicas	Competencias clave							
	CCL	CP	STEM	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
1	X	X	X	X	X			X
2			X	X	X		X	
3	X	X				X		

únicamente se abordarían en el área de Matemáticas o Descubrimiento y Exploración del entorno.

- Desarrollar y evaluar de forma transversal las vertientes procedimentales («saber hacer») y actitudinales («saber ser») en todas las áreas. El uso de gráficos, la interpretación de datos, cronogramas, líneas del tiempo, calendarios, el respeto a la veracidad de los datos, etc. son aspectos que se incorporarían de manera transversal en áreas como Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Lengua Extranjera, Descubrimiento y Exploración del entorno, Comunicación y Representación de la Realidad etc., dependiendo si hablamos de Educación Infantil o Educación Primaria.

Esto requiere un importante esfuerzo de cooperación docente, ya que, por ejemplo, la persona a cargo de Lengua Extranjera ha de conocer el nivel de conocimiento interpretativo de su alumnado antes de utilizar gráficos y conceptos estadísticos. En este caso las programaciones didácticas de Matemáticas y de Lengua Extranjera son interdependientes y han de tener cierta correlación.

A continuación se ofrecen dos ejemplos prácticos en los que se adaptan varias competencias clave a los contextos, muy distintos, que proveen diferentes áreas.





## EJEMPLO 4.3.



### Las competencias clave en Crecimiento en Armonía (Educación Infantil)

Todas las competencias clave se desarrollarán a lo largo de toda la etapa de Educación Infantil. El área de Crecimiento en Armonía contribuirá de forma explícita a este desarrollo, de acuerdo a la siguiente tabla en la que se relacionan competencias específicas y competencias clave.

Crecimiento en Armonía								
Competencias específicas (CoEs)	Competencias clave							
	CCL	CP	STEM	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
1 - Progresar en el conocimiento y en la adquisición de distintas estrategias...			X		X	X		
2 - Reconocer, manifestar y regular progresivamente sus emociones...	X	X			X	X		
3 - Adoptar modelos, normas y hábitos, desarrollando la confianza...					X	X	X	
4 - Establecer interacciones sociales en condiciones de igualdad...	X	X				X		

- Competencia en comunicación lingüística (CCL). Tras reconocer, manifestar y regular progresivamente sus emociones (CoEs2) y establecer interacciones sociales en condiciones de igualdad (CoEs4), los niños y las niñas desarrollarán la competencia en comunicación lingüística.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA). Al progresar en el conocimiento y adquisición de distintas estrategias, adecuando sus acciones a la realidad (CoEs1), al reconocer, manifestar y regular progresivamente sus emociones (CoEs2), y al adoptar modelos, normas y hábitos, desarrollando la confianza en sus posibilidades (CoEs3), los niños y las niñas desarrollarán la competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Competencia emprendedora (CE). Al adoptar modelos, normas y hábitos, desarrollando la confianza en sus posibilidades y sentimientos de logro (CoEs3), los niños y las niñas desarrollarán la competencia emprendedora.

## Capítulo V.

# Competencias específicas y situaciones de aprendizaje

**«Oigo y olvido. Veo y recuerdo. Hago y aprendo»**

Confucio (ha. 551 - ha. 479 a.C.)

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 centro neurálgico del proceso de enseñanza y aprendizaje, y se deben trabajar de forma integrada en la medida en que dan respuesta a la resolución de diferentes situaciones de aprendizaje.

Una programación didáctica basada en las competencias es una programación que no está centrada tanto en el saber, sino más bien en el eje transversal que se establece entre el saber, saber hacer y saber ser. Es decir, no se trata tanto de aprender conceptos (saberes básicos), sino de aprender a resolver situaciones de aprendizaje (saber hacer) aplicando los conceptos adquiridos (saber) y de una manera adecuada al contexto (saber ser). Para conseguir esto, la programación didáctica debe plantear situaciones de aprendizaje que impliquen, por ejemplo, recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar, crear... de forma que la repetición y memorización de saberes básicos tenga un papel complementario.

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 centrada en las competencias específicas y sus criterios de evaluación. Con este

## EJEMPLO 5.3.

Tabla ejemplo 5.3. Mapa de aprendizajes de Lengua Castellana y Literatura para 6º de Educación Primaria

Lengua Castellana y Literatura para 6º de Educación Primaria																					
Situaciones de Aprendizaje		CEsp1	CEsp2	CEsp3	CEsp4	CEsp5	CEsp6	CEsp7	CEsp8	CEsp9	CEsp10										
Núm.	Título	1.1.	1.2.	2.1	3.1.	3.2.	4.1.	4.2.	5.1.	6.1.	6.2.	6.3.	7.1.	7.2.	8.1.	8.2.	9.1.	9.2.	10.1.	10.2.	
		Criterios de evaluación (referencias)																			
1	«Vida y obra de Ramón María del Valle-Inclán» (Comprensión, interpretación y producción de textos orales)			X	X	X															
2	«Los medios de comunicación» (Comprensión, interpretación y producción de textos escritos multimodales).						X	X	X												
3	«La lectura y tú» (Lectura autónoma).												X	X	X	X					
4	«Parábola del nacimiento» (Reconocimiento de la diversidad lingüística)	X	X																		
5	«La llave de Cervantes» (Búsqueda, selección y localización de información contrastada).									X	X	X									
6	Taller de teatro «Como improvisar en la escuela» (Utilización de prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática).																			X	X
7	Revista escolar «Hagamos literatura» (Reflexión guiada)																X	X			

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Anexo II - Lengua Castellana y Literatura (Sec. I, Pág. 24457)

En este área se definen diez competencias específicas, con un total de diecinueve criterios de evaluación.

**Tabla 5.3 Tabla de SA. Modelo 2**

Situación de aprendizaje	Número y nombre de la SA	Horas	Horas asignadas
Competencia/s específica/s	Competencia o competencias específicas directamente relacionados con esta SA		
Criterio/s de evaluación	Criterio o criterios de evaluación directamente relacionados con esta SA		
Preconocimiento	Conocimientos previos necesarios para afrontar la SA		
Objetivos		Competencias clave y descriptores	
Concreción de objetivos generales y aquellos propios del centro educativo que se asocian con esta SA.		Competencias clave y descriptores asociados a la competencia o competencias específicas asociadas a esta SA.	
Saberes			
Saberes básicos asociados a esta SA (los que se indican en el currículo). Si se considera apropiado, se deben incluir también los saberes deseables (concreción curricular de centro). En este caso, se recomienda diferenciar los básicos de los deseables. De este modo se podrá identificar en todo momento los que son estrictamente exigibles a todo el alumnado (los saberes básicos) de los que no lo son (saberes deseables).			
Estrategias metodológicas y/o didácticas para la enseñanza y el aprendizaje			
Orientaciones DUA para la instrucción de los saberes		Tareas o actividades de enseñanza y aprendizaje (sin calificación)	
Orientaciones DUA para aquellos saberes que se desarrollen en base a la instrucción por parte del profesorado. Debe contextualizarse este DUA de acuerdo al análisis interno del grupo-clase.		Actividades asociadas a los niveles 1 y 2 de la Taxonomía de Bloom (recordar y reconocer).	
Tareas o actividades de enseñanza-aprendizaje (con calificación)		Criterios de evaluación	Evaluación y calificación
Actividades asociadas a los niveles 3, 4, 5 y 6 de la Taxonomía de Bloom (aplicar, analizar, evaluar y crear).			
Tareas o actividades de refuerzo		Tareas o actividades de profundización	
Actividades asociadas a los niveles 1, 2 y 3 de la Taxonomía de Bloom (recordar, reconocer y aplicar).		Actividades asociadas a los niveles 3, 4, 5 y 6 de la Taxonomía de Bloom (aplicar, analizar, evaluar y crear).	

## EJEMPLO 5.4.

## Tabla de SA 4 de Crecimiento en Armonía de 2.º ciclo de Educación Infantil

Este ejemplo parte del mapa general del área de Crecimiento en Armonía de 2.º ciclo de Educación Infantil del ejemplo 5.2.

Situación de Aprendizaje	5.«Juega conmigo»
Competencia específica	4. Establecer interacciones sociales en condiciones de igualdad, valorando la importancia de la amistad, el respeto y la empatía, para construir su propia identidad basada en valores democráticos y de respeto a los derechos humanos.
Criterios de evaluación	4.1 Establecer vínculos y relaciones de apego saludables, demostrando actitudes de afecto y empatía hacia las demás personas y respetando los distintos ritmos individuales. 4.2 Reproducir conductas y situaciones previamente observadas en su entorno próximo, basadas en el respeto, la empatía, la igualdad de género, el trato no discriminatorio a las personas con discapacidad y el respeto a los derechos humanos, a través del juego de imitación. 4.3 Iniciarse en la resolución de conflictos con sus iguales, con la mediación de la persona adulta, experimentando los beneficios de llegar a acuerdos.
Objetivos	Competencias clave
Objetivos generales contextualizados para Crecimiento en Armonía:	CCL (Competencia en comunicación lingüística)
d) (Desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas)	CPSAA (Competencia personal, social y de aprender a aprender)
e) (Relacionarse con los demás en igualdad)	CD (Competencia ciudadana)
f) (Desarrollar habilidades comunicativas)	
h) (Promover, aplicar y desarrollar las normas sociales)	

## Capítulo VI.

# Orientaciones metodológicas

**«Siempre que enseñes, enseña a la vez a dudar de lo que enseñas»**

José Ortega y Gasset (1883-1955)

La LOMLOE establece en su artículo 14 los principios pedagógicos de la Educación Infantil. El apartado 4 de este artículo menciona que «Los contenidos educativos de la Educación Infantil se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordarán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños». Por otro lado, su apartado 6 indica que «Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias de aprendizaje emocionalmente positivas, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social y el establecimiento de un apego seguro».

En el caso de Educación Primaria, es el artículo 19 donde se especifican los principios pedagógicos para esta etapa. De su apartado 2<sup>24</sup> se puede deducir que las competencias clave deben desarrollarse de forma transversal a través

---

24 «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, la competencia digital, el fomento de la creatividad, del espíritu científico y del emprendimiento se trabajarán en todas las áreas. De igual modo, se trabajarán la igualdad de género, la educación para la paz, la educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible y la educación para la salud, incluida la afectivo- sexual. Asimismo, se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores y a la potenciación del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias transversales que promuevan la autonomía y la reflexión».



## EJEMPLO 6.2.

**Ejemplo****Parte del texto de las orientaciones metodológicas para la atención a la diversidad de Crecimiento en Armonía de 2.º ciclo de Educación Infantil (véase el ejemplo 2.4.)**

En base a la información recabada en el análisis del contexto interno, se utilizarán las siguientes orientaciones DUA para atender a los tres grupos que cursan el área:

- Para el acceso a la información, se utilizarán diversos soportes (imágenes fijas, audiovisual...) para la estimulación y desarrollo adecuado de la percepción de todo el alumnado.
- Para el procesamiento de la información, se presentará la información siempre asociada a una imagen (pictograma o fotografía) para que el alumnado genere una representación mental adecuada que le ayude a darle significado.
- Para la expresión del conocimiento del alumnado, podrán apoyarse en imágenes u otros recursos que ayuden a transmitir la información de forma ordenada y precisa.

Todas las SSAA incluirán actividades de refuerzo, que harán énfasis en los niveles inferiores de la Taxonomía de Bloom (recordar, reconocer y aplicar) para reforzar los conocimientos y destrezas básicos. También se incluirán actividades de ampliación, que corresponden a los niveles superiores de este modelo (analizar, evaluar y crear) y tienen como función extender el alcance del alumnado.



## Capítulo VII.

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

**«El secreto de la educación consiste en respetar al estudiante»**

Ralph Waldo Emerson (1803-1882)

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.

De la definición que introduce el texto legal se deduce que el alumnado con NEE es una tipología especial de NEAE, que a su vez es una categoría más general. Además, se ha de tener presente que existe alumnado que puede requerir la compensación de desigualdades en su acceso a la educación, presente o no NEE. Tal es el caso de la pertenencia a una minoría étnica, el desconocimiento del idioma vehicular, etc.

Como se ha indicado en el capítulo anterior, la inclusión educativa consiste en identificar las necesidades específicas del alumnado para garantizar la igualdad de oportunidades y lograr todo su desarrollo potencial. Esto requiere, por un lado, la identificación y eliminación de barreras que impiden, limitan o reducen el pleno ejercicio del derecho a la educación. Por otro lado, son necesarios la utilización de recursos para dar respuesta a la diversidad del aula y el desarrollo de un currículo y valores inclusivos. Por tanto, se ha de dar respuesta a los distintos ritmos de aprendizaje y adaptar los saberes y los criterios de evaluación.

Se entiende por «medidas» aquellas adaptaciones, programas o apoyos dirigidos a eliminar las barreras de acceso, aprendizaje y participación. En el capítulo «Orientaciones metodológicas» ya se adelantaron aquellas que se dirigen a toda la comunidad educativa (lo que se denomina «nivel de respuesta I») así como las que se aplican al grupo-clase (lo que se denomina «nivel de respuesta II»).

En este capítulo se trata la aplicación de medidas específicas. En particular, se abordan las medidas dirigidas al alumnado que requiere una respuesta diferenciada, individualmente o en grupo, y que implican apoyos ordinarios adicionales, por ejemplo: el refuerzo pedagógico, enriquecimiento curricular, programa de español para extranjeros, etc. Se determinan en los documentos de centro y se denominan «nivel de respuesta III».

También se han de tratar las medidas dirigidas al alumnado con NEE que requiere una respuesta individualizada que implique apoyos especializados, por ejemplo las Adaptaciones Curriculares Individuales Significativas (ACIS). Esto se denomina «nivel de respuesta IV».

En este apartado de la programación debe incluirse:

1. La descripción general de la estrategia que se seguirá para atender al alumnado con NEAE.
2. La respuesta educativa diferenciada para el alumnado con NEAE identificado en el análisis interno (capítulo «Contextualización»).

## Capítulo VIII.

# Evaluación del y para el aprendizaje

**«La educación debe preocuparse cada vez más por el pleno desarrollo de todos los niños y jóvenes, y será responsabilidad de las escuelas buscar las condiciones de aprendizaje que permitan a cada persona alcanzar el nivel más alto posible»**

Benjamin Bloom (1913-1999)

Evaluar es emitir un juicio que se basa en la comparación de aquello que se observa con algún criterio que se considera válido o 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 al desempeño del alumnado 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, tanto en Educación Infantil como Educación Primaria «global, continua y formativa».

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 isla<sup>27</sup>, 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.



### EJEMPLO 8.1.



#### **Posible redacción del subapartado «Principios de evaluación»**

Supongamos que se debe redactar este subapartado de la programación didáctica en el contexto de una comunidad autónoma y un centro educativo en el que se indica que para la Educación Primaria la evaluación será: global, continua y formativa.

Tal y como se ha anotado más arriba, la programación didáctica no debe reproducir lo que ya se escribe en la norma. Es decir, no deberíamos limitarnos a escribir: «La evaluación será global, continua y formativa». Puesto que esto ya se incluye en la legislación y en la propia concreción curricular del centro, lo verdaderamente importante es especificar cómo se va a materializar y hacer operativa. Es decir, cómo se logrará lo que prescribe la legislación y la concreción curricular del centro.

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



## 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.

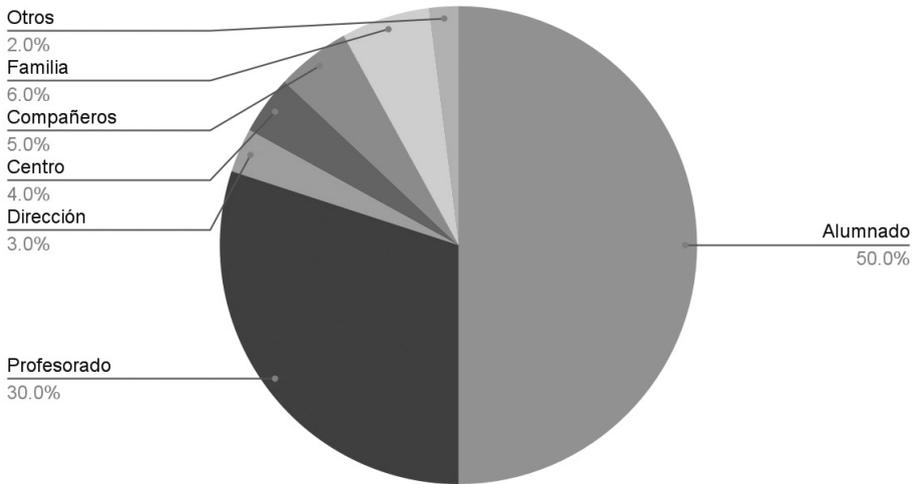
# Evaluación de la enseñanza y de la práctica docente

**«Mi papel, como profesor,  
es evaluar el efecto que tengo en mi alumnado»**

John Hattie (1950-)

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.****Influencia en 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.

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

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

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 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 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 libro 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

**«Ninguno hay que no pueda ser maestro de otro en algo»**

Baltasar Gracián (1601-1658)

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 áreas o ámbitos tratados en el centro, y se realizan dentro del propio horario escolar. Deberían tener impacto sobre la evaluación del alumnado.
- 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 área o ámbito curricular. No deberían tener impacto sobre la evaluación del alumnado.

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).

El desarrollo de las actividades complementarias y extraescolares requerirá concretar la fecha y el horario exacto, así como la información logística necesaria para llevarlas a término. No obstante, esta información no ha de incluirse en la programación didáctica sino en la programación de aula.



## EJEMPLO 10.2.



### Tabla de planificación de una actividad complementaria

Nombre	«Fantasmín en la ópera»
Descripción	A través de este espectáculo proponemos una adaptación al público infantil de la ópera «El Fantasma de la ópera» donde haremos un recorrido por los momentos más emblemáticos de esta fantástica ópera perteneciente al repertorio clásico y daremos a conocer como es el funcionamiento de una ópera entre bambalinas.
Áreas o ámbitos implicados	Comunicación y Representación de la Realidad
Cursos y grupos implicados	Todos los grupos de 2.º ciclo de Infantil.
Fecha aproximada	Primera quincena de noviembre.
Justificación pedagógica	Esta actividad permite explorar la relación entre la música y la literatura como modelos de representación que se conjugan de manera artística. Por otro lado nos muestra el funcionamiento de un espectáculo operístico desde dentro, su organización y elementos esenciales para su correcto desarrollo.
Objetivos	<p>Conocer qué es una ópera.</p> <p>Conocer el funcionamiento de un espectáculo operístico.</p> <p>Disfrutar del repertorio clásico operístico.</p> <p>Conocer la base argumental del «Fantasma de la ópera».</p>

### Reflexión

*Usualmente las actividades extraescolares están relacionadas con la cohesión del grupo y se centran, fundamentalmente, en crear un clima propicio para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Son actividades muy importantes, pero no están relacionadas directamente con el currículo.*

*En cambio, las actividades complementarias, como su propio nombre indica, complementan el currículo y persiguen aportar una visión lúdica y eticada de los aprendizajes curriculares. Han de planificarse y también incluirse en las programaciones didácticas.*

## **Epílogo.**

# **Reflexión final**

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 del área 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 ciclo 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 áreas 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 área 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 metodológicas y didácticas y evaluación.

Además, hemos propuesto cómo abordar la distribución temporal y cómo identificar y asignar los recursos necesarios para desarrollar cada una de las situaciones de aprendizaje. Por último, hemos hecho un guiño a la programación de aula, una herramienta que concreta a nivel operativo la programación didáctica.

### Capítulo VI - Orientaciones metodológicas

Hemos ofrecido una respuesta al «cómo» se desarrollan cada una de las situaciones de aprendizaje. Para ello, hemos partido de los principios pedagógicos asociados a cada una de las enseñanzas y hemos seguido la propuesta curricular de cada centro para detallar un plan metodológico que incorpora

## Anexo A.

# Proyecto educativo de centro y concreción curricular

El PEC es el principal instrumento de planificación educativa y el referente de la autonomía de los centros educativos. Es un documento necesario en la mayoría de trámites que debe hacer cualquier centro docente: fuente para la Programación General Anual (PGA), documento que debe presentar el centro cuando quiere participar en un proyecto de innovación, guía que permite a las familias escoger entre uno u otro centro, marco de referencia para los Planes de Mejora de los centros educativos...

Algunas Administraciones educativas de las comunidades autónomas concretan el contenido mínimo. En cualquier caso, el PEC, incluirá, al menos<sup>35</sup>:

1. Valores, fines y prioridades de actuación.
2. Concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa.
3. Tratamiento transversal de la educación en valores.
4. Estrategia digital del centro.
5. Forma de atención a la diversidad del alumnado, medidas relativas a la acción tutorial, los planes de convivencia y de lectura.
6. Plan de mejora.

---

35 LOMLOE, art. 121.

## Anexo B.

# Concreción autonómica de la programación didáctica

Como nota aclaratoria, dependiendo del marco autonómico al que se haga referencia se utiliza de manera indistinta la nomenclatura programación didáctica, concreción curricular de la etapa o propuesta pedagógica de ciclo, también dependiendo de la etapa educativa que se trate. A continuación se reproducen algunas referencias a estas en marcos autonómicos diferentes.

### ■ Educación Primaria.

Comunidad Valenciana. Decreto 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria.

Artículo 22. Concreción curricular de centro y propuesta pedagógica de ciclo.

5. La propuesta pedagógica para cada ciclo tiene que concretar los elementos del currículo necesarios para planificar la acción educativa, así como los instrumentos de recogida y registro de información, y la respuesta educativa para la inclusión. La propuesta incluirá, al menos, los elementos siguientes: la concreción de las competencias específicas en el ciclo en cuestión, la selección de los saberes básicos necesarios para adquirir y desarrollar las competencias específicas, y la concreción de los criterios de evaluación de las competencias específicas.

Estos acuerdos tienen que formar parte de la propuesta pedagógica para cada ciclo, que se tiene que recoger en la concreción curricular del centro.

## Anexo C.

# 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 detallan dos posibles estructuras de marco normativo. La primera es una propuesta completa. La segunda es una propuesta más específica, por tanto más sucinta y con menos referencias legislativas. Se trata de marcos normativos actualizados en el momento de la redacción de este apartado y contextualizados para la Administración educativa de la Comunidad Valenciana.

### **Propuesta I: Versión completa del marco normativo de un área de 2.º ciclo de Educación Infantil 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: principios, objetivos...).

## Anexo D.

# Competencias clave y descriptores operativos

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 Educación Infantil y Educación Primaria (Real Decreto 95/2022 y Real Decreto 157/2022, respectivamente).

Aunque las descripciones de cada una de las competencias clave son prácticamente las mismas, existen matices entre lo que se escribe en el texto legal de Educación Infantil y Primaria. En Infantil, las competencias clave suponen el primer contacto. En cambio, en primaria, suponen una transición.

**■ Para la Educación Infantil la descripción de las competencias clave es la siguiente.**

### Competencia en comunicación lingüística (CCL)

En Educación Infantil se potencian intercambios comunicativos respetuosos con otros niños y niñas y con las personas adultas, a los que se dota de intencionalidad y contenidos progresivamente elaborados a partir de conocimientos, destrezas y actitudes que se vayan adquiriendo. Con ello se favorecerá la aparición de expresiones de creciente complejidad y corrección sobre

## 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.

## 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.
- AINSCOW, M., BOOTH, T. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- 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.
- FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN (2015). *Declaración de Incheon*.
- 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