

Modelo operativo para la Integración de las Competencias Básicas en el currículo.

- **Para la programación de las CC.BB.**
- **Para el trabajo de las CC.BB. en el aula**
- **Para la evaluación de las CC.BB.**

Manuel López Navarro
Inspector de Educación



INDICE

INTRODUCCIÓN.....	Pág. 3
EN PRIMER LUGAR, LOS OBJETIVOS GENERALES.....	Pág. 5
Capítulo 1 LA NOVEDAD DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.....	Pág. 9
Capítulo 2 LA CONCRECIÓN CURRICULAR.....	Pág. 12
Capítulo 3 LA PLANIFICACIÓN INTEGRANDO LAS COMPETENCIAS BÁSICAS...	Pág. 23
Capítulo 4 EL TRABAJO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL AULA.....	Pág. 31
Capítulo 5 LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.....	Pág. 37
Adenda UN EJEMPLO DE UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA (U.D.I.).....	Pág. 43

INTRODUCCIÓN

En 2002 la OCDE, a través del Proyecto DeSeCo (**D**efinición y **S**elección de **C**ompetencias) realizó un análisis y propuesta de las competencias consideradas fundamentales o claves. A finales de 2004 la Comisión Europea aprobó el documento “*Competencias clave, un marco de referencia europeo*”, con el mayor nivel de consenso entre los estados miembros de la UE, abordando la selección, definición y enfoque de los **aprendizajes imprescindibles** en la educación básica.

Ese consenso se trasladó a nuestra normativa de Estado cuando, en mayo de 2006, la LOE incorporó las competencias básicas como parte del currículo escolar:

Artículo 6. Currículo.

1. A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, **competencias básicas**, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley

En ese texto normativo con rango de ley orgánica se adaptan las ocho competencias fundamentales, definiéndolas como competencias básicas. Se integran en los currículos correspondientes de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria y se sitúan como referente para la evaluación del alumnado en los momentos en que ha de decidirse sobre su promoción y titulación, al tiempo que también van a utilizarse las competencias básicas como objeto de medición en las evaluaciones de diagnóstico.

Y aunque para la enseñanza obligatoria o básica se refiera a las “Competencias Básicas”, realmente el enfoque en competencias alcanza a todas las enseñanzas:

Artículo 5. El aprendizaje a lo largo de la vida.

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

Pero el panorama, visto desde el punto de vista de la actuación docente, es muy confuso:

Ni en la LOE, ni en la normativa de desarrollo (reales decretos y decretos de cada Administración educativa, donde se establecen las enseñanzas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) se ha indicado cómo se relacionan los otros elementos curriculares con las CC.BB. Si hasta ahora se entendía como una estructura bien delimitada el conjunto de objetivos, criterios de evaluación, contenidos y metodología, la aparición de las competencias básicas parece un elemento superpuesto a los anteriores, incluso con un claro solapamiento entre las competencias básicas y los objetivos generales.

Han transcurrido siete años desde la publicación de la LOE, la mayoría de los profesores han asistido a cursos de formación sobre las competencias básicas, se han publicado innumerables libros o documentos, incluyendo páginas Web, sobre las competencias básicas y su aplicación en el aula, pero en la mayoría del profesorado subsiste la confusión que relatábamos antes, producida por la complejidad de operar con un nuevo elemento curricular, sin pautas para integrarlo en el currículo, y por una carga extra de tiempo para definir a nivel de centro la integración y desarrollo de las competencias básicas, así como el proceso para la evaluación de las mismas.

La ausencia de pautas para la integración de las competencias básicas era una decisión consciente de las Administraciones educativas, que entendían que los centros están capacitados para la formulación de un modelo curricular propio, y que deben llevarlo a cabo como desarrollo de su autonomía curricular y organizativa. A estas alturas casi todas las Administraciones educativas se han caído del caballo y están por la tarea de ofrecer unos modelos de concreción curricular o de gradación de las competencias básicas, que sirvan de base para que los centros educativos puedan utilizarlos y desarrollar sus modelos curriculares partiendo de las elaboraciones que facilitan las consejerías de educación, incluso en programas informáticos que llevan a cabo la labor de la evaluación de competencias básicas.

Conocidos algunos modelos de concreción curricular elaborados en varias Comunidades Autónomas, se echa en falta un principio básico: “No atiborrar al maestro o profesor con elaboraciones complejas o con aplicaciones que conlleven demasiado tiempo, hurtándolo del que dispone para la práctica docente en el aula y para las tareas de tutoría, seguimiento, preparación de clases y correcciones.” En bastantes casos se ha puesto en marcha un modelo curricular que requiere un constante registro de valoraciones por parte del profesor, o elaborar rúbricas para cada actividad que propone a los alumnos, algo adecuado para una experiencia piloto o modelo puntual, pero fuera de lugar para que sea desarrollado en el día a día de un aula donde la gestión del grupo absorbe toda la atención del profesor, que debe lidiar además con las tareas de coordinación, programación, tutoría, etc.

En cualquier caso, la tarea de elaboración o adaptación del modelo curricular para el centro va a requerir el trabajo en equipo, puesto que las competencias básicas son interdisciplinares, no se abordan desde una sola área o materia, exigiendo la coordinación de todos y el liderazgo del equipo directivo, así como el protagonismo de los órganos más técnicos: el departamento de evaluación y el equipo de coordinación pedagógica. Siendo esto ineludible, el propósito de este documento es el de ofrecer un modelo plausible, operativo y adaptado a la realidad de los tiempos disponibles por el profesorado, algo menos teórico pero más acorde con la funcionalidad de poderlo llevar a la práctica sin muchas complejidades. La tarea esencial del profesor es gestionar el aula, para lo cual debe dedicar no solo las horas de clase o lectivas. En cuanto sigue mencionaremos planteamientos y ejemplificaciones del Programa Combas-Picba, pero aligerado de complejidades, más operativo.

EN PRIMER LUGAR, LOS OBJETIVOS GENERALES

La LOE establece, para cada etapa educativa, los objetivos generales de la misma, como un listado de capacidades que debe desarrollar el alumnado al superar la etapa correspondiente. Esos objetivos generales de etapa vienen reproducidos luego en cada real decreto de desarrollo de las enseñanzas de cada etapa, y en los decretos de las Administraciones educativas en los que se ordenan las enseñanzas, se añaden algunos otros objetivos generales, relacionados con las peculiaridades lingüísticas y culturales, patrimonio cultural y natural, y realidad social de la Comunidad Autónoma de que se trate.

¿Para qué se establecen los objetivos generales de etapa? ¿Son importantes para la evaluación, promoción o titulación? Si hubieran de tenerse en cuenta, la norma bien podría haber establecido los indicadores o medidores del grado de consecución de los mismos, ya que al tratarse de capacidades no son medibles directamente; es decir, en buena lógica debería haber asociado a cada objetivo general con un criterio de evaluación, éste ya sí medible, para poder expresar en qué grado se han conseguido los objetivos generales de etapa. La LOE no lo hace en ninguna etapa (y tampoco los reales decreto o decretos que establecen las enseñanzas de cada etapa), aparecen solo los objetivos generales, sin ningún criterio de evaluación de los mismos que pueda utilizarse como indicador o medidor.

Incluso la importancia de los objetivos generales varía de la etapa de Educación Primaria a la de Educación Secundaria Obligatoria. Sobre evaluación, promoción y titulación (en el caso de la ESO) dispone la LOE:

Educación Primaria	Educación Secundaria Obligatoria
Se promocionará al ciclo o etapa siguiente: <ul style="list-style-type: none"> - Si ha alcanzado las CC.BB. y el adecuado grado de madurez 	Promoción: <ul style="list-style-type: none"> - En base a los objetivos de las materias. Si ha superado todas las materias o le queda 1 o 2 y excepcionalmente 3.
Al finalizar la etapa: <ul style="list-style-type: none"> - Informe sobre sus aprendizajes, los objetivos alcanzados y las CC.BB. adquiridas 	Titulación: <ul style="list-style-type: none"> - Atendiendo a la consecución de las CC.BB. y los objetivos de la etapa

En la Educación Primaria parece que se olviden los objetivos generales de etapa, que no aparecen al hablar de evaluación o promoción a la etapa de ESO. Pierden con ello todo su valor como referentes y, habida cuenta de que no se han establecido indicadores o criterios de evaluación de los mismos, quedan en un limbo

ajeno a las prácticas docentes y a las evaluaciones que se llevan a cabo. Sin embargo, en el artículo 20.5 se establece que cada alumno dispondrá al finalizar la etapa de un informe sobre sus aprendizajes, **los objetivos alcanzados** y las competencias básicas adquiridas. ¿Cómo se van a precisar los objetivos alcanzados si no se ha trabajado sobre ellos, y no hay medidores de su consecución? Se promocionará a la etapa de ESO si se han alcanzado las CC.BB. (¿en qué grado?) y el adecuado grado de madurez (¿cómo se mide? No hay pautas ni referencias) Debemos entender que en esta ausencia de pautas o referencias se deja en manos del centro o del equipo educativo la determinación de los niveles o grados de consecución de las CC.BB. y madurez del alumno. La realidad es que los centros no han establecido criterios para esa medición de las CC.BB. alcanzadas, ni siquiera para determinar el **adecuado** grado de madurez del alumno.

En la etapa de ESO sí se alude directamente a los objetivos de etapa, en concreto al referirse a la titulación dice la LOE que se llevará a cabo atendiendo a la consecución de las CC.BB. y los objetivos de la etapa. Por tanto, cuando se reúna el equipo docente que interviene sobre un grupo de alumnos para proceder a la evaluación, en el caso de la evaluación final de cuarto curso de ESO, habrá de decidirse sobre la titulación, que viene fijada si el alumno ha superado todas las materias, pero que queda en manos del equipo docente si no ha superado una, dos o excepcionalmente tres materias. Y para ello hay que atender a las CC.BB. alcanzadas y a la consecución de los objetivos generales de la etapa. Sobre las CC.BB. versará la siguiente y mayor parte de este documento, así que aquí nos interesamos por ese pronunciamiento que debe hacer el equipo docente respecto a los objetivos generales de etapa conseguidos por el alumno.

Siguiendo con la ESO, los objetivos generales de etapa no se alcanzan desde una sola materia, intervienen, en distinta medida, varias materias para desde sus aportaciones llevar a la consecución del objetivo general de que se trate. Por ello, el primer paso ha de ser relacionar, en equipo, los objetivos generales de cada materia con los objetivos generales de etapa, estableciendo también la adecuada ponderación. Este es un trabajo de centro, coordinado por el ETCP, y que resultará en una tabla de valores que permita, desde la nota numérica que otorga el profesor a sus alumnos en una materia determinada, obtener un valor o porcentaje de consecución de los objetivos generales de etapa. Conocidas todas las notas del resto del profesorado que interviene con cada alumno, se podrá conocer el grado en que se alcanza cada uno de los objetivos generales, y en definitiva si procede la titulación o no (en lo relativo a los objetivos generales de etapa, quedaría también, para ver si obtiene la titulación, la información sobre el desarrollo de las CC.BB.)

La adjudicación de coeficientes o ponderaciones de cada materia para cada uno de los objetivos de etapa se hará en función de los objetivos generales de cada materia. Se trata de analizar uno por uno los objetivos de etapa y a la vista de los objetivos generales de materia asociar un porcentaje sobre ese objetivo de etapa, con la precaución de que al final los porcentajes, para cada objetivo de etapa, sumen 100.

Veamos a continuación cómo puede establecerse el sistema de ponderaciones desde las materias, para un objetivo general de la etapa ESO, el primero que recoge la LOE:

Ejemplo de distribución de ponderaciones: (para el objetivo general de etapa a.)

- a. *Adquirir habilidades que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan, participando con actitudes solidarias, tolerantes y libres de prejuicios.*

Consecución a través de las materias: (los valores son simples ejemplos)

Lengua Castellana.	23 %
Lengua Extranjera (inglés).	7 %
Lengua extranjera (francés).	3 %
Matemáticas.	12 %
Ciencias Sociales.	10 %
Biología y Geología.	7 %
Física y Química.	5 %
Educación Plástica y Visual.	6 %
Música.	3 %
Tecnología.	5 %
Educación Física.	7 %
Educación Ético-cívica.	3 %
Informática.	4 %
Latín.	1 %
Religión.	2 %
Optativa.	2 %

TOTAL.	100 %

Con estas ponderaciones, un alumno que haya obtenido en la evaluación final de 4º curso unas notas como las siguientes:

Lengua (3), Inglés (5), Francés (7), Matemáticas B (5), Sociales (4), Biología (6), Física y Química (5), Informática (7), Educación Física (8), Ética (7), Religión (8), Optativa (5)

Tiene dos suspensos, pero ¿cuál es su grado de consecución de ese Objetivo General? Multiplicamos cada nota por su ponderación y:

$$3 \times 0,23 + 5 \times 0,07 + 7 \times 0,03 + 5 \times 0,12 + 4 \times 0,1 + 6 \times 0,07 + 5 \times 0,05 + 7 \times 0,04 + 8 \times 0,07 + 7 \times 0,03 + 8 \times 0,02 + 5 \times 0,02 = 4,23 \rightarrow 42,3 \% \text{ sobre } 85\% \text{ (al no dar EPV, ni MUS, ni TEC, ni LAT)}$$

Lo cual no llega ni a la mitad.... ¡no habría conseguido este Objetivo!

Es importante recalcar que el sistema de ponderaciones, una vez establecido, no requiere más trabajo: los profesores solo darán la nota numérica de cada alumno en su materia, la cual al colocarse sobre una celda o casilla que tiene establecida la condición de “multiplicar por 0,23” (por ejemplo) nos dará el valor para ese objetivo

general. Eso puede hacerse en una hoja de cálculo (EXCEL, para Microsoft Office, CALC, para OpenOffice) en la que se graben las ponderaciones de cada materia para cada objetivo general de etapa, de forma que al pasar las notas (paso previo a la sesión de evaluación) obtendremos el porcentaje de consecución de cada objetivo general. Sobre esos valores toca tomar la decisión respecto a la titulación si el alumno no ha superado 1, 2 o 3 materias, teniendo en cuenta, además, las CC.BB. alcanzadas.

Por tanto, el único trabajo es previo, de establecimiento de los coeficientes o ponderaciones para cada materia en cada uno de los objetivos generales de etapa. No importa si en una primera versión no están afinados y tras una primera aplicación deben cambiarse o ajustarse. Lo importante es que se disponga de esta serie de coeficientes, trasladarlos a una hoja de cálculo y obtener así, con el simple registro de las calificaciones numéricas en esa hoja de cálculo, los valores de consecución de los objetivos generales. El trabajo previo de determinación de las ponderaciones puede hacerse contando con un primer borrador aportado por los jefes de departamentos didácticos, afinando luego en el ETCP.

Y en Primaria, ¿cómo tratamos los objetivos generales de etapa? Hemos visto que la normativa no les concede tratamiento alguno después de haberlos establecido, aunque las Administraciones educativas deben facilitar un informe a cada alumno al finalizar la etapa, en el cual se recojan los objetivos alcanzados (y debemos entender que se refiere a los objetivos generales de etapa, ya que está hablando de un informe al finalizar la etapa). Pero no hay detalles ni desarrollo de la medición del grado de consecución de los objetivos de etapa. Podría llevarse a cabo el mismo procedimiento que hemos relatado para la ESO, adjudicando coeficientes o ponderaciones desde las áreas, basados en sus objetivos generales de área, a cada objetivo de etapa.

El procedimiento consistiría en asignar ponderaciones a cada objetivo general, como hacemos ahora para el primero de los objetivos establecidos en la LOE:

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

Asignamos, por ejemplo, los siguientes valores: Lengua Castellana 0,24, Matemáticas 0,08, Conocimiento del Medio 0,23, Lengua Extranjera 0,10, Educación Física 0,17, Educación Artística, 0,10, Religión, 0,08. TOTAL 1 (el 100%)

Nuevamente, las propuestas de los profesores que imparten en sexto curso pueden ser un primer borrador para el posterior trabajo del ETCP, que establecería el conjunto de ponderaciones desde cada área para cada uno de los objetivos de la etapa. Luego, al otorgar las notas numéricas en cada una de las áreas, la hoja de cálculo facilitaría los valores para cada objetivo general de etapa.

En la definición de currículo que recoge el artículo 6 de la LOE se listan los elementos que lo forman (5, a saber: objetivos, contenidos, competencias básicas, métodos pedagógicos y criterios de evaluación) y termina con la coletilla “de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley” Para los anteriormente existentes elementos curriculares esa coletilla tiene sentido, ya que los reales decretos que establecen las enseñanzas, así como los decretos con que se ordenan en cada Comunidad Autónoma, facilitan los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y métodos pedagógicos (u orientaciones pedagógicas) para cada ciclo o curso, o al menos, permite deducir de unos elementos (caso de los criterios de evaluación, que se establecen para ciclo en Primaria y para cada curso en la ESO) los correspondientes o asociados, caso de los objetivos de área o materia para un ciclo (en Primaria) o un curso (en ESO), porque los objetivos de área/materia no vienen por ciclos o cursos en la normativa de establecimiento de las enseñanzas.

Pero en el caso de las competencias básicas, el elemento curricular nuevo introducido por la LOE, no se dispone de desglose, gradación, relaciones o ítems para cada ciclo o curso, ni siquiera de forma distintiva para cada etapa de la Educación Básica, de forma que las referencias a este elemento curricular se agotan en la definición de cada competencia básica y en las contribuciones de cada área y materia para alcanzar las mismas. La normativa es parca y deja al albur de cada centro la elaboración de un modelo curricular donde se integren las competencias básicas. Algunos teóricos defienden que no pueden parcelarse las competencias básicas, sino que debe avanzarse en su desarrollo hasta alcanzar su consecución al final de la etapa de la ESO. Pero esa falta de referencias durante los ciclos y cursos anteriores al 4º de ESO ha llevado a otros autores y varias consejerías de educación a elaborar gradaciones, elementos, subcompetencias o indicadores, para cada nivel de evaluación (ciclos en Primaria, cursos en ESO), o al menos, deslindar los niveles de desarrollo que corresponderían a la etapa de Primaria y aquellos otros que corresponderían al final de la etapa de ESO.

Por otra parte, las competencias básicas no se relacionan directamente con ningún área/materia, de modo que carecen de contenidos, objetivos o criterios de evaluación propios, de aquí que al desarrollar el diseño curricular y definir las distintas concreciones, los centros educativos deban realizar una definición relacional para cada una de las competencias. Al ser transversales, cada competencia básica se trabaja y desarrolla desde varias áreas o materias, pero no se han facilitado normativamente sus indicadores o grados de consecución (algo que sí se hace en las áreas y materias, al establecer los criterios de evaluación de las mismas) y todo queda en la repetida consigna de *“los criterios de evaluación de las áreas/materias serán el referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos”*.

En los textos normativos que establecen los aspectos básicos de cada área de Educación Primaria (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre) y de cada materia en Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre) se relacionan las competencias básicas, se definen o describen con cierto detalle (en Anexo I), y se recoge la contribución de las área/materias a las distintas competencias básicas (en Anexo II). Las competencias básicas son:

- CCL: Competencia en Comunicación Lingüística
- CM: Competencia Matemática
- CMF: Competencia en el conocimiento y la interacción con el Mundo Físico
- TICD: Tratamiento de la Información y Competencia Digital
- CSC: Competencia Social y Ciudadana
- CCA: Competencia Cultural y Artística
- CAA: Competencia para Aprender a Aprender
- CAIP: Competencia para la Autonomía e Iniciativa Personal

Pues bien, una primera información de la relación entre áreas/materias y las competencias básicas podemos extraerla del Anexo II de los reales decretos antes citados, en los cuales se detalla, para cada área/materia cual es la contribución que pueden efectuar a algunas o todas las competencias básicas. Del Anexo II del Real Decreto 1513/2006, hemos extraído la siguiente tabla:

Areas	CCL	CM	CMF	TICD	CSC	CCA	CAA	CAIP
Conoc. del Medio	X	X	X	X	X	X	X	X
Ed. Artística	X	X	X	X	X	X	X	X
Ed. Física	X		X	X	X	X	X	X
Ed. Ciudadanía	X				X		X	X
Lengua Castellana	X			X	X	X	X	X
Lengua Extranjera	X			X	X	X	X	X
Matemáticas	X	X	X	X	X	X	X	X

Como podemos ver, de acuerdo con las contribuciones de cada área recogidas en el Anexo II del Real Decreto 1513/2006, algunas áreas intervienen en todas las competencias básicas, mientras otras contribuyen a la adquisición de siete (caso de la Ed. Física), seis (caso de Lengua Castellana y Lengua Extranjera) o de solo cuatro (caso de Educación para la Ciudadanía). Este puede ser el punto de partida para que los centros de Educación Primaria lleven a cabo la definición relacional entre áreas y competencias básicas, con la doble información que suministra la tabla: sabemos qué competencias se desarrollan por cada área de conocimiento (lectura horizontal: por ejemplo, Lengua Castellana contribuye al desarrollo de seis competencias básicas), y sabemos también qué áreas intervienen en cada competencia (lectura vertical, por ejemplo, en la Competencia Matemática sólo intervienen o contribuyen tres áreas: Conocimiento del Medio, Educación Artística y Matemáticas).

De la misma forma hemos elaborado la siguiente tabla con la información del Anexo II del Real Decreto 1631/2006 sobre la contribución de cada materia de ESO a las competencias básicas:

Materias	CCL	CM	CMF	TICD	CSC	CCA	CAA	CAIP
Ciencias Naturales	X	X	X	X	X		X	X
Ciencias Sociales	X	X	X	X	X	X	X	X
Educación Física	X		X		X	X	X	X
Ed. para Ciudadanía	X				X		X	X
Ed. Plástica y Visual		X	X	X	X	X	X	X
Informática	X	X	X	X	X	X	X	X
Latín	X			X	X	X	X	X
Lengua Castellana	X			X	X	X	X	X
Lengua Extranjera	X			X	X	X	X	X
Matemáticas	X	X	X	X	X	X	X	X
Música	X		X	X	X	X	X	X
Tecnología	X	X	X	X	X		X	X

Nuevamente vemos que hay materias que contribuyen al desarrollo de todas las competencias básicas, otras que contribuyen a alcanzar siete competencias (caso de las Ciencias Naturales, la Música, la Ed. Plástica y Visual y la Tecnología), de seis competencias (caso de la Ed. Física, Latín, Lengua Castellana y Lengua Extranjera) o solo intervienen en cuatro competencias básicas (caso de la Ed. para la Ciudadanía). Como decíamos para el caso de Ed. Primaria, los centros que impartan ESO pueden partir de la doble información de la tabla (extraída del Anexo II del Real Decreto 1631/2006) para llevar a cabo la definición relacional entre materias y competencias básicas, de modo que para evaluar la Competencia Matemática, por ejemplo, aportarían sus valoraciones los profesores de las seis materias que en la columna CM están marcadas con "X", mientras que para evaluar la Competencia para Aprender a Aprender, todos los profesores que impartan al grupo de alumnos de que se trate deberán aportar sus valoraciones (puesto que en la columna CAA están marcadas todas las "X")

El sentido que tiene aquí la expresión “concreción curricular” no coincide con los conocidos “niveles de concreción curricular” que se manejan para acotar las distintas adaptaciones del currículo oficial al centro, clase o alumno concreto de NEE. En el ámbito de integración de las competencias básicas al currículo el sentido de “concreción curricular” es el de reducción, simplificación o integración de varios elementos curriculares en uno solo, ganando al tener esos varios elementos curriculares representados por una sola expresión.

La concreción curricular se basa en la disposición normativa *“los criterios de evaluación de las áreas/materias serán el referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos”* Si los criterios de evaluación de las áreas/materias pueden servir para la doble valoración grado de adquisición de las CC.BB./grado de consecución de los objetivos (hay que entender que en este caso se refiere a los objetivos de área/materia) el plan reductor consistirá en desglosar los citados criterios de evaluación en unos descriptores o indicadores que puedan simbolizar tanto los objetivos como las competencias básicas, dándonos la definición relacional de cada competencia con las áreas que contribuyen a su alcance, y de cada área con las competencias en las que interviene. A eso llamamos **“concreción curricular”**

La centralidad de la planificación o programación del trabajo docente va a recaer, pues, en los criterios de evaluación, que van a permitir que las competencias básicas sean la base del trabajo, es decir, iniciar el itinerario de programación a partir de las CC.BB. y desarrollarlo después en contenidos y actividades, puesto que las competencias básicas contienen ahora a los objetivos de las áreas/materias a través de los criterios de evaluación.

Asumido lo anterior procede ponerse manos a la obra y que cada centro elabore su propia **concreción curricular**, que es el desglose de los criterios de evaluación en indicadores (pueden llamarse descriptores, subcompetencias, elementos de competencia, ítems, gradaciones, niveles de dominio, etc., en realidad es un desglose de los criterios de evaluación en las partes más concretas en que podamos obtenerlos para facilitar la programación, el trabajo en el aula y la evaluación tanto de los objetivos como de las CC.BB.) También puede adoptarse una de las muchas concreciones curriculares que ya han elaborado algunas consejerías de educación u otros centros u organismos, modificando aquello que queramos. Ninguna de las concreciones curriculares ya elaboradas es obligatoria para ningún centro, ni tan siquiera las que ofrecen las consejerías de educación, serán tan solo orientativas. Para el propósito de este documento recomendamos que se elija una concreción curricular determinada (en el tomo Anexo se ofrecen varias) y se revise

por los órganos pedagógicos del centro, para en su caso modificar lo que se crea conveniente, pero poder disponer de una concreción curricular sin tener que hacer todo el trabajo del desglose.

Veamos, no obstante, el proceso de elaboración de una concreción curricular, porque aunque adoptemos una ya elaborada, conviene saber cómo se ha obtenido. En cada una de las áreas debemos relacionar cada objetivo con los criterios de evaluación que indiquen el grado de adquisición de los aprendizajes expresados en estos, e identificar los contenidos necesarios para su adquisición. Como la centralidad, el foco principal, se lo concedemos a los criterios de evaluación, los analizamos detenidamente, comprobando que es posible identificar en ellos distintos tipos de aprendizaje. En un ejemplo sencillo, sea el criterio de evaluación:

“Expresarse de forma oral mediante textos que presenten de forma organizada hechos, vivencias o ideas” (2º criterio de Lengua Castellana para el 2º ciclo de Primaria)

El cual puede desglosarse en los tres siguientes subcriterios (los vamos a llamar **indicadores**):

Indicador 1: Expresa oralmente de forma organizada hechos

Indicador 2: Expresa oralmente de forma organizada vivencias

Indicador 3: Expresa oralmente de forma organizada ideas

Lo mismo se ha hecho en la tabla siguiente con los tres primeros criterios de evaluación de Matemáticas en el primer ciclo de Primaria:

Criterios de Evaluación	Desglose en indicadores	Nº Indic.
Formular problemas sencillos en los que se precise contar, leer y escribir números hasta el 999.	Cuenta números hasta el 999	MAT 1.1
	Lee y escribe números hasta el 999	MAT 1.2
	Formula problemas sencillos utilizando números hasta el 999.	MAT 1.3
Comparar cantidades pequeñas de objetos, hechos o situaciones familiares, interpretando y expresando los resultados de la comparación, y ser capaces de redondear hasta la decena más cercana.	Compara cantidades pequeñas de objetos, hechos o situaciones familiares.	MAT 2.1
	Interpreta resultados de una comparación.	MAT 2.2
	Expresa resultados de una comparación.	MAT 2.3
	Redondea hasta la decena más cercana	MAT 2.4
Realizar, en situaciones cotidianas, cálculos numéricos básicos con las operaciones de suma, resta y multiplicación, utilizando procedimientos diversos y estrategias personales..	Realiza cálculos numéricos básicos con la operación suma.	MAT 3.1
	Realiza cálculos numéricos básicos con la operación resta.	MAT 3.2
	Realiza cálculos numéricos básicos con la operación multiplicación.	MAT 3.3
	Emplea procedimientos diversos en la realización de cálculos numéricos básicos.	MAT 3.4
	Emplea estrategias personales en la realización de cálculos numéricos básicos	MAT 3.5

Vemos que de cada criterio de evaluación se han obtenido varios indicadores, que son **más concretos** y facilitan la medición de su consecución. Los enumeramos siguiendo el orden de los criterios de evaluación del área, es decir, para el primer

criterio de evaluación los indicadores serán MAT 1.1, MAT 1.2 MAT 1.3,... para el segundo criterio los indicadores serán MAT 2.1, MAT 2.2, MAT 2.3, etc.

Para seguir ilustrando la concreción o desglose de los criterios en indicadores veamos otro ejemplo, referido al primer criterio de evaluación de Lengua Castellana y Literatura en el primer curso de la ESO:

Criterio de Evaluación	Desglose en Indicadores	Nº Indic.
Reconocer el propósito y la idea general en textos orales de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado y en el ámbito académico; captar la idea global de informaciones oídas en radio o en TV y seguir instrucciones poco complejas para realizar tareas de aprendizaje.	Reconoce el propósito y la idea general de textos orales de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado.	LCyL 1.1
	Reconoce el propósito y la idea general de textos orales en el ámbito académico.	LCyL 1.2
	Capta la idea global de informaciones oídas en radio o en TV.	LCyL 1.3
	Sigue instrucciones poco complejas para realizar tareas de aprendizaje.	LCyL 1.4

Todo el proceso se haría con la relación de los tres elementos curriculares (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) hacia una serie de indicadores:

Objetivos	Contenidos	Criterio de Evaluación	Indicadores
2. Reconocer situaciones de su medio habitual para cuya comprensión o tratamiento se requieran operaciones elementales de cálculo, formularlas mediante formas sencillas de expresión matemática o resolverlas utilizando los algoritmos correspondientes, valorar el sentido de los resultados y explicar oralmente y por escrito los procesos seguidos.	<p>Bloque 1. Números y operaciones: sistemas de numeración</p> <p>1.1 Recuento, medida, ordenación y expresión de cantidades en situaciones de la vida cotidiana.</p> <p>1.2 Lectura y escritura de números. Grafía, nombre y valor de posición de números hasta tres cifras.</p> <p>1.3 Utilización de los números ordinales.</p> <p>1.4 Orden y relaciones entre números. Comparación de números en contextos familiares.</p>	1. Formular problemas sencillos en los que se precise contar, leer y escribir números hasta el 999.	<p>MAT1.1. Cuenta números hasta el 999 (CM)</p> <p>MAT1.2. Lee y escribe números hasta el 999 (CM)</p> <p>MAT1.3. Formula problemas sencillos utilizando números hasta el 999. (CM, CAIP)</p>

Y como vemos en la última columna, es posible, dada la concreción de los indicadores, asociar o relacionar dichos indicadores con una o más competencias básicas (véanse las siglas CM y/o CAIP que figuran al final de cada indicador), de forma que al mismo tiempo que se resumen en un indicador el objetivo, los contenidos y el criterio de evaluación, vamos construyendo una lista de indicadores para cada competencia básica, listado que suele llamarse **definición operativa** de la competencia.

Los indicadores, pues, son elementos construidos a partir del análisis y descomposición de los criterios de evaluación de cada área, y describen directa o indirectamente las habilidades, conocimientos, actitudes, destrezas o hábitos establecidos en los objetivos de área.

Con el proceso anterior es posible relacionar un indicador específico de un criterio a una determinada competencia (en base a la propia definición de la competencia y a las explicaciones de la contribución de cada área/materia que se contienen en los reales decretos que establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria), ayudando también la relación del indicador con el objetivo y los contenidos asociados.

Otra operación que puede ayudar a comprender las relaciones competencias básicas-áreas de conocimiento es la de asociar las competencias con los objetivos generales de etapa y ambos con los objetivos de área, tal y como figuran en la siguiente tabla, elaborada por el CEP de Cuenca para Primaria (en la tabla original figura también la competencia emocional que se contempla de forma separada, como una novena competencia, en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha)

CC.BB.	Objetivos Generales	Conocim. del Medio	Educac. Artística	Educac. Física	Lengua Castellana	Lengua Extranjera	Matemátic.
CCL	E		3	6	3/4/5/7/9		6
	F					TODOS	
CM	G						1/2/3/4/5
CMF	K	1		1/2/3/4/5			
	H	2/6	2/5		8		2
	L	1/3					
TICD	G						1/2/3/4/5
	H	2/6	2/5		8		2
	I		3/4	6	6	5	3/6
	J		½				3
	Ñ	7/8	2		5		3/4/5
CSC	A		6	5	1/2/3	1/6	
	B		1/2/3/4/6/7	2/5	1/2/5	1/6/7	1/2/3/5
	C		6		1/2/8	6	
	D	4/5	4/5	5	8	6	
	K	1		1/2/3/4/5			
	M				1/2	6	
	N	2	2				2
	Ñ	7/8	2		5		3/4/5
CCA	D	4/5	4/5	5	8	6	
	H	2/6	2/5		8		2
	J		1/2				3
CAA	TODOS	TODOS	TODOS	TODOS	TODOS	TODOS	TODOS
CAIP	A		6	5	1/2/3	1/6	
	B		1/2/3/4/6/7	2/5	1/2/5	1/6/7	1/2/3/5
	C		6		1/2/8	6	
	D	4/5	4/5	5	8	6	
	H	2/6	2/5		8		2
	I		3/4	6	6	5	3/6
	K	1		1/2/3/4/5			
	L	1/3					
	M				1/2	6	
Ñ	2	2				2	

[Los Objetivos Generales de Etapa con letras mayúsculas y los Objetivos de área con números]

A modo de resumen la propuesta de visión operativa expuesta implica que desde cada una de las áreas se pueda establecer la relación entre objetivos, contenidos y criterios de evaluación, obteniendo los indicadores de cada criterio. Una vez finalizado el proceso habremos relacionado también cada competencia con los elementos curriculares de las distintas áreas.

Al completar el proceso se habrán elaborados dos documentos de suma importancia, la **concreción curricular** de cada una de las áreas/materias (que resumen en indicadores los tres elementos curriculares: objetivos, contenidos y criterio de evaluación y los asocian a competencias básicas) y la **definición operativa** de cada una de las competencias (relación de indicadores de varias o todas las áreas que forman parte de esa competencia), dos documentos claves a la hora de abordar la evaluación, y que permiten pasar de uno a otro, ya que si disponemos de la concreción curricular de todas las áreas o materias de un ciclo/curso, constando cuáles de los indicadores que pertenecen a determinada competencia, bastará con seleccionar esos indicadores para formar el desglose de esa competencia.

A continuación mostramos todo el proceso de concreción curricular para la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 2º de ESO

Objetivos	Contenidos	Criterios de Evaluación	Indicadores
<p>09. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.</p> <p>04. Identificar, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica del mundo y de las grandes áreas geoeconómicas, así como los rasgos físicos y humanos de Europa y España.</p> <p>11. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.</p>	<p>Bloque 2. Población y sociedad.</p> <p>2.1. La población. Distribución. Aplicación de los conceptos básicos de demografía a la comprensión de los comportamientos demográficos actuales, análisis y valoración de sus consecuencias en el mundo y en España. Lectura e interpretación de datos y gráficos demográficos.</p>	<p>1. Describir los factores que condicionan los comportamientos demográficos conociendo y utilizando los conceptos básicos de la demografía para su análisis, caracterizando las tendencias predominantes y aplicando este conocimiento al análisis del actual régimen demográfico español y sus consecuencias.</p>	<p>CSGH 1.1. Describe los factores que condicionan los comportamientos demográficos conociendo y utilizando los conceptos básicos de la demografía para su análisis. (CMF, CSC)</p> <p>CSGH 1.2. Identifica las tendencias predominantes determinadas por los comportamientos demográficos. (CMF, CSC)</p> <p>CSGH 1.3. Analiza el actual régimen demográfico español y sus consecuencias. (CMF, CSC)</p>

Objetivos	Contenidos	Criterios de Evaluación	Indicadores
<p>01. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.</p> <p>04. Identificar, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica del mundo y de las grandes áreas geoeconómicas, así como los rasgos físicos y humanos de Europa y España.</p>	<p>Bloque 1. Contenidos comunes.</p> <p>1.2. Reconocimiento de causas y consecuencias en los hechos y procesos históricos distinguiendo su naturaleza. Identificación de la multiplicidad causal en los hechos sociales. Valoración del papel de los hombres y las mujeres como sujetos de la historia.</p> <p>Bloque 2. Población y sociedad.</p> <p>2.2. Las sociedades actuales. Estructura y diversidad. Desigualdades y conflictos. Caracterización de la sociedad europea y española. Inmigración e integración. Análisis y valoración relativa de las diferencias culturales.</p>	<p>2. Identificar los rasgos característicos de la sociedad española actual distinguiendo la variedad de grupos sociales que la configuran, el aumento de la diversidad que genera la inmigración, reconociendo su pertenencia al mundo occidental y exponiendo alguna situación que refleje desigualdad social.</p>	<p>CSGH 2.1. Identifica los rasgos característicos de la sociedad española actual distinguiendo la variedad de grupos sociales que la configuran, el aumento de la diversidad que genera la inmigración. (CSC)</p> <p>CSGH 2.2. Reconoce la pertenencia al mundo occidental y expone alguna situación que refleje desigualdad social. (CSC,CMF)</p>

Objetivos	Contenidos	Criterios de Evaluación	Indicadores
<p>01. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.</p> <p>02. Identificar, localizar y analizar, a diferentes escalas, los elementos básicos que caracterizan el medio físico, las interacciones que se dan entre ellos y las que los grupos humanos establecen en la utilización del espacio y de sus recursos, valorando las consecuencias de tipo económico, social, cultural, político y medioambiental.</p>	<p>Bloque 2. Población y sociedad.</p> <p>2.3. La vida en el espacio urbano. Urbanización del territorio en el mundo actual y jerarquía urbana. Funciones e identificación espacial de la estructura urbana. Problemas urbanos. Las ciudades españolas.</p>	<p>3. Analizar el crecimiento de las áreas urbanas, la diferenciación funcional del espacio urbano y alguno de los problemas que se les plantean a sus habitantes, aplicando este conocimiento a ejemplos de ciudades españolas.</p>	<p>CSGH 3.1. Analiza el crecimiento de las áreas urbanas, la diferenciación funcional del espacio urbano y alguno de los problemas que se les plantean a sus habitantes. (CSC, CM, CPAA, CMF)</p> <p>CSGH 3.2. Aplica el conocimiento relacionado con el crecimiento en las zonas urbanas y los problemas que plantean en los habitantes la diferenciación del espacio funcional en ejemplos de ciudades españolas. (CSC,CMF,CAA)</p>

Objetivos	Contenidos	Criterios de Evaluación	Indicadores
<p>01. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.</p> <p>08. Adquirir y emplear el vocabulario específico que aportan las ciencias sociales para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.</p>	<p>Bloque 1. Contenidos comunes.</p> <p>1.5. Análisis de algún aspecto de la época medieval o moderna relacionado con un hecho o situación relevante de la actualidad.</p> <p>Bloque 3. Las sociedades preindustriales.</p> <p>3.1. La sociedad medieval. Origen y expansión del Islam. La sociedad, la economía y el poder en la Europa feudal. El resurgir de la ciudad y el intercambio comercial. La cultura y el arte medieval, el papel de la Iglesia.</p>	<p>4. Describir los rasgos sociales, económicos, políticos, religiosos, culturales y artísticos que caracterizan la Europa feudal a partir de las funciones desempeñadas por los diferentes estamentos sociales y reconocer su evolución hasta la aparición del Estado moderno.</p>	<p>CSGH 4.1. Describe los rasgos sociales, económicos, políticos, religiosos, culturales y artísticos que caracterizan la Europa feudal a partir de las funciones desempeñadas por los diferentes estamentos sociales. (CSC,CCL)</p> <p>CSGH 4.2. Reconoce la evolución desde la Europa feudal hasta la aparición del Estado moderno. (CSC, CAA)</p>

Objetivos	Contenidos	Criterios de Evaluación	Indicadores
<p>05. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa y de España para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.</p>	<p>Bloque 1. Contenidos comunes.</p> <p>1.1. Localización en el tiempo y en el espacio de periodos y acontecimientos históricos. Nociones de simultaneidad y evolución. Representación gráfica de secuencias temporales.</p> <p>Bloque 3. Las sociedades preindustriales.</p> <p>3.2. La Península Ibérica en la Edad Media. Al Andalus y los reinos cristianos. La forma de vida en las ciudades cristianas y musulmanas.</p>	<p>5. Situar en el tiempo y en el espacio las diversas unidades políticas que coexistieron en la Península Ibérica durante la Edad Media, distinguiendo sus peculiaridades y reconociendo en la España actual ejemplos de la pervivencia de su legado cultural y artístico.</p>	<p>CSGH 5.1. Sitúa en el tiempo y en el espacio las diversas unidades políticas que coexistieron en la Península Ibérica durante la Edad Media. (CSC, CM)</p> <p>CSGH 5.2. Reconoce en la España actual ejemplos de la pervivencia del legado cultural y artístico de la Edad Media en la Península Ibérica. (CSC, CCA)</p>

Objetivos	Contenidos	Criterios de Evaluación	Indicadores
<p>05. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa y de España para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.</p>	<p>Bloque 3. Las sociedades preindustriales.</p> <p>3.3. Características del Estado Moderno en Europa.</p> <p>3.4. Evolución política y económica de la Península Ibérica en la época moderna. La monarquía hispánica y la colonización de América. Arte y cultura en la época moderna.</p>	<p>6. Distinguir los principales momentos en la formación del Estado moderno destacando las características más relevantes de la monarquía hispánica y del imperio colonial español.</p>	<p>CSGH 6.1. Distingue los principales momentos en la formación del Estado moderno destacando las características más relevantes de la monarquía hispánica y del imperio colonial español. (CSC)</p>

Objetivos	Contenidos	Criterios de Evaluación	Indicadores
09. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.	Bloque 1. Contenidos comunes. 1.4. Reconocimiento de elementos básicos que caracterizan los estilos artísticos e interpretación de obras significativas considerando su contexto. Valoración de la herencia cultural y del patrimonio artístico como riqueza que hay que preservar y colaborar en su conservación.	7. Identificar las características básicas que dan lugar a los principales estilos artísticos de la Edad media y la Edad Moderna, contextualizándolas en la etapa en la que tuvieron su origen y aplicar este conocimiento al análisis de algunas obras de arte relevantes y representativas de éstos.	CSGH 7.1. Identifica las características básicas que dan lugar a los principales estilos artísticos de la Edad media y la Edad Moderna, contextualizándolas en la etapa en la que tuvieron su origen. (CSC, CCA, CMF) CSGH 7.2. Aplica el conocimiento al análisis de algunas obras de arte relevantes y representativas de los estilos artísticos de la Edad media y la Edad Moderna. (CSC, CCA, CAA)

Objetivos	Contenidos	Criterios de Evaluación	Indicadores
10. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales. 09. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible. 06. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas. 08. Adquirir y emplear el vocabulario específico que aportan las ciencias sociales para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.	Bloque 1. Contenidos comunes. 1.3. Búsqueda, obtención y selección de información del entorno, de fuentes escritas, iconográficas, gráficas, audiovisuales y proporcionadas por las tecnologías de la información. Elaboración escrita de la información obtenida. Transformación de información estadística en gráficos.	8. Realizar de forma individual y en grupo, con ayuda del profesor, un trabajo sencillo de carácter descriptivo sobre algún hecho o tema, utilizando fuentes diversas (observación, prensa, bibliografía, páginas web, etc.), seleccionando la información pertinente, integrándola en un esquema o guión y comunicando los resultados del estudio con corrección y con el vocabulario adecuado.	CSGH 8.1. Realiza de forma individual y en grupo, con ayuda del profesor, un trabajo sencillo de carácter descriptivo sobre algún hecho o tema. (CSC, CAIP, CAA) CSGH 8.2. Utiliza fuentes diversas (observación, prensa, bibliografía, páginas web, etc.), para la realización de un trabajo. (CSC, TICD) CSGH 8.3. Selecciona la información pertinente, integrándola en un esquema o guión para la realización de un trabajo. (CSC, TICD) CSGH 8.4. Comunica los resultados del estudio con corrección y con el vocabulario adecuado. (CSC, CCL)

Aunque no estén en la primera columna, son los criterios de evaluación los elementos centrales, a los cuales asociamos los objetivos y buscamos (seleccionamos) los contenidos más acordes. Así hemos ido desarrollando o desglosando los 8 criterios de evaluación para obtener 21 indicadores, cuyo listado sería la concreción curricular de Ciencias Sociales de 2º de ESO. Al final de cada indicador hemos puesto entre paréntesis la o las competencias con que estarían relacionados

Esta sería la concreción curricular para Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 2º de ESO (los 21 indicadores antes obtenidos):

Nº Ind.	Denominación del Indicador (Ciencias Sociales 2º ESO)
CSGH 1.1	Describe los factores que condicionan los comportamientos demográficos conociendo y utilizando los conceptos básicos de la demografía para su análisis.
CSGH 1.2	Identifica las tendencias predominantes determinadas por los comportamientos demográficos.
CSGH 1.3	Analiza el actual régimen demográfico español y sus consecuencias.
CSGH 2.1	Identifica los rasgos característicos de la sociedad española actual distinguiendo la variedad de grupos sociales que la configuran, el aumento de la diversidad que genera la inmigración.
CSGH 2.2	Reconoce la pertenencia al mundo occidental y expone alguna situación que refleje desigualdad social.
CSGH 3.1	Analiza el crecimiento de las áreas urbanas, la diferenciación funcional del espacio urbano y alguno de los problemas que se les plantean a sus habitantes.
CSGH 3.2	Aplica el conocimiento relacionado con el crecimiento en las zonas urbanas y los problemas que plantean en los habitantes la diferenciación del espacio funcional en ejemplos de ciudades españolas.
CSGH 4.1	Describe los rasgos sociales, económicos, políticos, religiosos, culturales y artísticos que caracterizan la Europa feudal a partir de las funciones desempeñadas por los diferentes estamentos sociales.
CSGH 4.2	Reconoce la evolución desde la Europa feudal hasta la aparición del Estado moderno.
CSGH 5.1	Sitúa en el tiempo y en el espacio las diversas unidades políticas que coexistieron en la Península Ibérica durante la Edad Media.
CSGH 5.2	Reconoce en la España actual ejemplos de la pervivencia del legado cultural y artístico de la Edad Media en la Península Ibérica.
CSGH 6.1	Distingue los principales momentos en la formación del Estado moderno destacando las características más relevantes de la monarquía hispánica y del imperio colonial español.
CSGH 7.1	Identifica las características básicas que dan lugar a los principales estilos artísticos de la Edad media y la Edad Moderna, contextualizándolas en la etapa en la que tuvieron su origen.
CSGH 7.2	Aplica el conocimiento al análisis de algunas obras de arte relevantes y representativas de los estilos artísticos de la Edad media y la Edad Moderna.
CSGH 8.1	Realiza de forma individual y en grupo, con ayuda del profesor, un trabajo sencillo de carácter descriptivo sobre algún hecho o tema.
CSGH 8.2	Utiliza fuentes diversas (observación, prensa, bibliografía, páginas web, etc.), para la realización de un trabajo.
CSGH 8.3	Selecciona la información pertinente, integrándola en un esquema o guión para la realización de un trabajo.
CSGH 8.4	Comunica los resultados del estudio con corrección y con el vocabulario adecuado.

La otra visión de la concreción curricular es la definición operativa de las competencias básicas, en este caso mostramos en la tabla siguiente el listado de indicadores que tienen que ver con la Competencia en el conocimiento y la interacción con el Mundo Físico, CMF, para 2º de ESO:

Nº Ind.	Denominación (Indicadores de la Competencia CMF 2º ESO)
CNAT 1.1	Utiliza el concepto cualitativo de energía para explicar su papel en las transformaciones que tienen lugar en nuestro entorno.
CNAT 1.2	Explica las repercusiones para la sociedad y el medio ambiente de las diferentes fuentes de energía renovables y no renovables.
CNAT 2.1	Resuelve problemas aplicando los conocimientos sobre el concepto de temperatura y su medida, el equilibrio y desequilibrio.
CNAT 2.2	Resuelve problemas aplicando los conocimientos sobre el concepto de los efectos del calor sobre los cuerpos y su forma de propagación.
CNAT 3.1	Explica fenómenos naturales referidos a la transmisión de la luz y del sonido.
CNAT 3.2	Reproduce algunos fenómenos naturales teniendo en cuenta sus propiedades.
CNAT 4.1	Identifica las acciones de los agentes geológicos internos en el origen del relieve terrestre.
CNAT 4.2	Identifica el proceso de formación de las rocas magmáticas y meta-mórficas.
CNAT 5.1	Reconoce y valora los riesgos asociados a los procesos geológicos internos y en su prevención y predicción.
CNAT 6.1	Interpreta los aspectos relacionados con las funciones vitales de los seres vivos a partir de distintas observaciones y experiencias realizadas con organismos sencillos.
CNAT 6.2	Comprueba el efecto que tienen determinadas variables en los procesos de nutrición, relación y reproducción.
CNAT 7.1	Identifica los componentes bióticos y abióticos de un ecosistema cercano.
CNAT 7.2	Valora la diversidad de un ecosistema cercano.
CNAT 7.3	Representa gráficamente las relaciones tróficas establecidas entre los seres vivos de un ecosistema.
CNAT 7.4	Conoce las principales características de los grandes biomas de la Tierra.
CSGH 1.1	Describe los factores que condicionan los comportamientos demográficos conociendo y utilizando los conceptos básicos de la demografía para su análisis.
CSGH 1.2	Identifica las tendencias predominantes determinadas por los comportamientos demográficos.
CSGH 1.3	Analiza el actual régimen demográfico español y sus consecuencias.
CSGH 2.2	Reconoce la pertenencia al mundo occidental y expone alguna situación que refleje desigualdad social.
CSGH 3.1	Analiza el crecimiento de las áreas urbanas, la diferenciación funcional del espacio urbano y alguno de los problemas que se les plantean a sus habitantes.
CSGH 3.2	Aplica el conocimiento relacionado con el crecimiento en las zonas urbanas y los problemas que plantean en los habitantes la diferenciación del espacio funcional en ejemplos de ciudades españolas.

CSGH 7.1	Identifica las características básicas que dan lugar a los principales estilos artísticos de la Edad media y la Edad Moderna, contextualizándolas en la etapa en la que tuvieron su origen.
EFIS1.1	Incrementa la resistencia aeróbica respecto a su nivel inicial.
EFIS1.2	Incrementa la flexibilidad respecto a su nivel inicial.
EFIS2.1	Reconoce a través de la práctica, las actividades físicas que se desarrollan en una franja de la frecuencia cardiaca beneficiosa para la salud.
EFIS3.1	Muestra autocontrol en la aplicación de la fuerza y en la relación con el adversario, ante situaciones de contacto físico en juegos y actividades de lucha.
EFIS6.1	Realiza de forma autónoma un recorrido de sendero cumpliendo normas de seguridad básicas.
LEXT 2.1	Dialoga coherentemente en situaciones de comunicación previamente planteadas.

Del total de 28 indicadores que forman el listado (definición operativa) de la Competencia en el conocimiento y la interacción con el Mundo Físico de 2º ESO, 15 indicadores pertenecen a la materia de Ciencias Naturales, 7 a la de Ciencias Sociales, 5 a la de Educación Física y 1 a la de Lengua Extranjera. Desde esas cuatro materias se trabajará la competencia CMF, y para evaluarla habrá que tener en cuenta las aportaciones de los 4 profesores que impartan dichas materias.

Los indicadores obtenidos mediante la concreción curricular pueden pertenecer a una o más competencias básicas. Como veíamos antes, al desglosar el criterio de evaluación nº 8 de Ciencias Sociales de 2º de ESO, obteníamos cuatro indicadores y a cada uno de ellos le hacíamos figurar entre paréntesis más de una competencia:

CSGH 8.1. Realiza de forma individual y en grupo, con ayuda del profesor, un trabajo sencillo de carácter descriptivo sobre algún hecho o tema. (CSC, CAIP, CAA)
CSGH 8.2. Utiliza fuentes diversas (observación, prensa, bibliografía, páginas web, etc.), para la realización de un trabajo. (CSC, TICD)
CSGH 8.3. Selecciona la información pertinente, integrándola en un esquema o guión para la realización de un trabajo. (CSC, TICD)
CSGH 8.4. Comunica los resultados del estudio con corrección y con el vocabulario adecuado. (CSC, CCL)

El indicador CSGH 8.1 interviene en tres competencias básicas (CSC, CAIP y CAA), mientras que los otros tres indicadores del octavo criterio tienen que ver con dos competencias básicas cada uno. La evaluación mediante el indicador de que se trate aportará valoración a esas tres, dos o las que sean, competencias básicas en las que figure dicho indicador.

Una vez tengamos la **concreción curricular** de todas las áreas o materias (que es el verdadero trabajo, largo y complicado, pero que como hemos dicho, se puede adoptar una de las ya existentes, elaboradas por otros centros u organismos, véanse los Anexos a este documento) se puede sistematizar el trabajo de las competencias básicas integradas con el resto de elementos curriculares. Comenzaremos por la programación didáctica de los ciclos o departamentos.

LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA.-

Cada equipo de ciclo o departamento didáctico debe elaborar la programación didáctica de las enseñanzas que tenga encomendadas. A partir del currículo oficial establecido por la Administración educativa correspondiente puede y debe adaptar al contexto del centro y a las características de sus alumnos los elementos curriculares del currículo oficial, en desarrollo de los principios que consten en su Plan de Centro, dando visibilidad a las señas de identidad o carácter propio del centro.

La adaptación de los objetivos, la propia secuenciación de los contenidos, la apuesta por unos métodos pedagógicos, junto a los apartados de atención a la diversidad, medios y recursos, tratamiento de los temas transversales y los procesos e instrumentos de evaluación, se debe complementar con la **concreción curricular** elaborada o adoptada, donde tengamos los indicadores para cada enseñanza y nivel que corresponda al equipo de ciclo o departamento didáctico. Por ejemplo, el departamento de matemáticas debe disponer de la concreción curricular de la materia de matemáticas de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO, y de igual forma el resto de los departamentos. Al tener las concreciones curriculares de todas las materias, donde conste la o las competencias relacionadas con cada indicador, podemos tener la **definición operativa** de cada competencia, es decir, el conjunto de indicadores en que se desglosa cada competencia básica.

La programación didáctica es, o debe ser, una planificación estable, duradera hasta que sea necesaria la revisión o modificación de la misma por las razones que procedan, pero en todo caso no es un documento anual que se elabora o se reelabora cada año. De la misma forma, la concreción curricular del centro (el desglose en indicadores de todas las áreas o materias de cada nivel) no hace falta elaborarla o modificarla cada curso escolar, seguirá siendo válida mientras no se presenten razones para revisarla o modificarla. La mayoría de los centros solo recogen la relación de competencias, sus definiciones y la contribución de cada área o materia a su desarrollo, tal y como vienen en los reales decretos, pero lo que deben incluir en sus programaciones didácticas es la **concreción curricular** de cada área o materia.

LA PROGRAMACIÓN DE AULA.-

Contra la opinión de algunos profesores, no basta con tener la programación didáctica del departamento o equipo de ciclo, por muy completa que ésta sea. La normativa suele recoger que *los profesores desarrollarán su actividad docente de acuerdo con las programaciones didácticas de las enseñanzas que imparta*, lo cual no ampara que, a partir de la programación didáctica del departamento o equipo de ciclo, se lleven a cabo las adaptaciones que correspondan y se concreten otros aspectos, formando así lo que puede llamarse tanto programación de aula, programación anual o programación del profesor, por distinguirla del tronco común que es la programación didáctica, del departamento o equipo de ciclo, de carácter estable o duradero y que, por ello, no podría responder a las cambiantes circunstancias de los grupos de alumnos, que de un año a otro pueden diferir bastante.

La planificación docente para un curso escolar respecto a uno de los grupos de alumnos a los que va a impartir clases es lo que sería la programación de aula, que será básicamente la programación didáctica del departamento para esa enseñanza y nivel, con las adaptaciones y concreciones necesarias. Una vez elaborada (o adoptada) la concreción curricular el departamento o equipo de ciclo dispone de la relación de indicadores para cada materia o área, como desglose de los criterios de evaluación, pero realmente como reducción o simplificación del resto de elementos curriculares. Un profesor determinado consulta o recibe la programación didáctica correspondiente a las áreas o materias que va a impartir en el curso escolar, incluyendo la concreción curricular de sus áreas o materias, lo cual es el punto de partida para su planificación docente.

A la vista de la documentación recibida de los profesores anteriores, o de la exploración o evaluación inicial que efectúe, puede proceder que el profesor modifique algunos apartados de la programación didáctica en lo relativo a las áreas o materias que imparte, incluyendo la concreción curricular para adaptarla a las características del o de los grupos de alumnos con los que va a trabajar este curso. Esa adaptación de la concreción curricular consistirá en la modificación de algunos indicadores, redactando de otra forma algunos de ellos o variando la secuencia con que se van a ir trabajando a lo largo del curso.

En otros aspectos o apartados de la programación didáctica, como la evaluación (procesos, instrumentos), atención a la diversidad, temas transversales, etc., el profesor adaptará el contenido de la programación didáctica para adecuarlo a lo que se plantea hacer ese curso concreto. Y un apartado a incluir en su programación de aula (anual) es la temporalización de unidades didácticas a desarrollar durante el curso, como una relación de unidades didácticas (o proyectos, rutinas, o cualesquiera parcelas que vaya a emplear en la enseñanza), con las fechas estimadas para llevarlas a cabo, sin perjuicio de que al ser una estimación luego se vayan adaptando al discurrir del curso escolar.

LA UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA.-

En la enseñanza la necesidad de programar responde a no caer ni en la improvisación continuada ni en la rutina de actividades, propia de quien sigue el libro de texto a pies juntillas, eludiendo las decisiones que le corresponde tomar como profesional de la educación.

La unidad didáctica es la unidad de programación, guía de la actuación docente para que sea sistemática y organizada. Se puede definir como una unidad de trabajo de duración variable, que organiza un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje y que responde, en su máximo nivel de concreción, a todos los elementos del currículo: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

El MEC la definía en las Cajas Rojas como «Unidad de programación y actuación docente configurada por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos»

El calificativo de integrada que añadimos aquí no significa que sea interdisciplinar, sino que se refiere a que integra los diferentes elementos curriculares, porque como vimos anteriormente, en la concreción curricular se fusionan o reducen varios elementos curriculares (objetivos, contenidos, criterios de evaluación) en uno solo, los indicadores que los contienen a todos y que, a su vez, estaban relacionados con las competencias básicas al ser su definición operativa (cada competencia se desglosaba en un listado de indicadores). Por tanto, la U.D.I. Unidad Didáctica Integrada, es la que incorpora las competencias básicas en la propia programación docente, para luego desarrollarlas en la práctica del aula y poder evaluarlas. Como suele ser habitual, las unidades didácticas se programan para una quincena, en algunos casos algo más extensas, hasta tres semanas o cuatro, dependiendo también de la especificidad de las áreas o materias.

Las unidades didácticas (integradas, para que las competencias básicas no queden fuera del trabajo docente) no se programan todas al inicio de curso, no tiene sentido tenerlas desde el principio, han de ser secuenciales, respondiendo a la marcha del curso y a las incidencias que se vayan presentando, a las dificultades que surgen y los repasos que sean necesarios. En un proceso dinámico, se irán elaborando, siendo modificables por un proceso de autorregulación o de revisión porque la marcha de anteriores unidades didácticas hayan dejado al descubierto algunas dificultades o bien por afianzar conceptos que sean básicos o instrumentales.

La plantilla para elaborar la U.D.I. la mostramos en la página siguiente, respondiendo a la concreción curricular que ya haya adoptado el centro y por tanto que conste en la programación didáctica del departamento o equipo de ciclo. Los **indicadores** que resumen los elementos curriculares (objetivos, contenidos, criterios

de evaluación por una parte, y competencias básicas por otra) son los protagonistas de la programación, denominándolos aquí “objetivos didácticos” para seguir la terminología de las programaciones cortas. Es decir, el profesor elige para cada U.D.I. una serie de indicadores de los que forman la concreción curricular del área o materia, indicadores que serán los objetivos didácticos para esa quincena (u otro período para el que se programe la U.D.I.). Veamos la plantilla:

Área/ Materia y nivel	U.D.I. nº	Título de la Unidad Didáctica Integrada		
Temporalización.....		Nº de sesiones previstas.....		
Introducción o Presentación				
Concreción curricular	Transposición curricular		Valoración de lo aprendido	
Objetivos didácticos [Indicadores] <i>(Entre paréntesis las CC.BB. de las que forma parte cada indicador)</i>	Tareas y Actividades	Escenarios Metodología, recursos y agrupamiento	Indicadores (Rubricas)	Instrumentos de información.

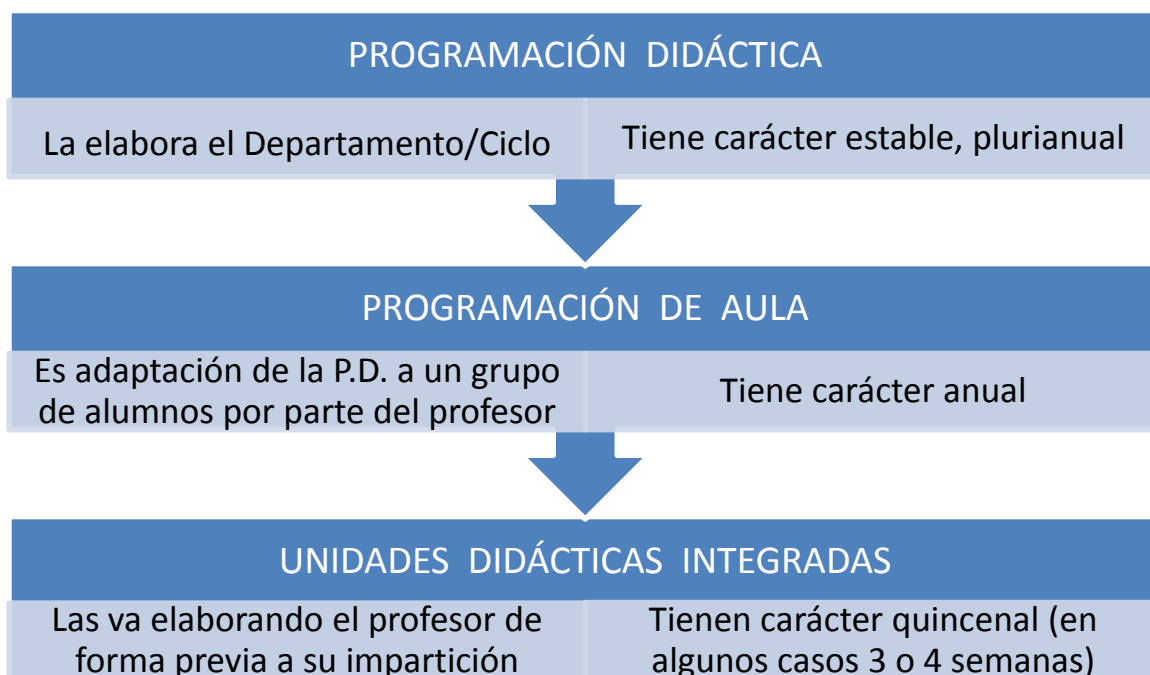
Es equivalente recoger las tres columnas (concreción curricular, transposición curricular y valoración de lo aprendido) en apartados horizontales, es decir, en filas, quedando entonces la plantilla de la siguiente forma:

Área/ Materia y nivel	U.D.I. nº	Título de la Unidad Didáctica Integrada						
Temporalización.....		Nº de sesiones previstas.....						
Introducción o Presentación								
Concreción curricular								
Objetivos didácticos [Indicadores]	CCL	CM	CMF	TICD	CSC	CCA	CAA	CAIP
Transposición curricular								
Tareas y actividades				Escenarios y metodología, recursos.				
Valoración de lo aprendido								
Indicadores (rúbricas)				Instrumentos de información				

En cualquier formato la cabecera recoge los datos identificativos de la unidad didáctica, así como el tiempo previsto para su impartición y número de sesiones. Tras la introducción explicativa se recogen las tres columnas o filas que van a formar la planificación para una quincena del trabajo docente: Concreción curricular, Transposición curricular y Evaluación (valoración de lo aprendido). Las dos últimas columnas o filas las iremos explicando en capítulos posteriores, así que nos centramos en la primera, la Concreción curricular, que puede ya entenderse tras lo visto en el capítulo del mismo título, donde hemos visto que los indicadores son

desglose de los criterios de evaluación, pero teniendo asociados también determinados objetivos del área y contenidos de los que forman los bloques de contenidos de la materia o área. Esos indicadores también son descriptores de las competencias básicas, que especificaremos al lado de cada objetivo didáctico o indicador (en paréntesis en el modelo vertical; marcando con una “X” la columna de la competencia(s) que correspondan en el modelo horizontal), de forma que en todo momento sabemos, al utilizar unos indicadores, qué objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas estamos trabajando. Por tanto, lo que colocamos en la columna o fila de “Concreción curricular” es solamente un listado de indicadores del área o materia, aunque aquí los llamamos “Objetivos didácticos”

Una vez esbozados los estadios de la planificación docente:



Veamos en detalle cómo se pasa de la lista de indicadores del área/materia a los “objetivos didácticos” (que son los mismos indicadores) que seleccionamos para cada una de las Unidades Didácticas Integradas. Nos serviremos de la concreción curricular de la materia Ciencias Sociales, Geografía e Historia para 3º de ESO.

La siguiente concreción curricular, mostrada en la página posterior, está referida a la materia, pero con la información expuesta al final de cada indicador, en la columna CC.BB., se puede conocer también la definición operativa de las competencias básicas, aunque en este caso sólo se conozcan los indicadores, para cada competencia, que forman parte de la concreción curricular de una materia, habría que añadir los indicadores de las otras materias.

Concreción curricular para Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 3º de ESO

Indicador	Denominación	CC.BB.
CSGH 1.1	Identifica los principales agentes e instituciones económicas así como las funciones que desempeñan en el marco de una economía cada vez más interdependiente.	CSC
CSGH 1.2	Aplica el conocimiento referido a los principales agentes e instituciones económicas y sus funciones al análisis y valoración de algunas realidades económicas actuales.	CAIP
CSGH 2.1	Caracteriza los principales sistemas de explotación agraria existentes en el mundo	CSC CMF
CSGH 2.2	Localiza algunos ejemplos representativos de los sistemas de explotación agraria.	CSC CMF
CSGH 2.3	Utiliza la caracterización de los sistemas de explotación agraria para analizar algunos problemas de la agricultura española.	CSC CAA
CSGH 3.1	Describe las transformaciones que en los campos de las tecnologías, la organización empresarial y la localización se están produciendo en las actividades, espacios y paisajes industriales.	CSC CMF
CSGH 3.2	Localiza y caracteriza los principales centros de producción en el mundo y en España.	CSC
CSGH 3.3	Analiza las relaciones de intercambio que se establecen entre países y zonas.	CSC
CSGH 4.1	Identifica el desarrollo y la transformación reciente de las actividades.	CSC
CSGH 4.2	Entiende los cambios que se están produciendo, tanto en las relaciones económicas como sociales.	CSC
CSGH 5.1	Identifica y localiza en el mapa de España las comunidades autónomas y sus capitales.	CSC CMF
CSGH 5.2	Identifica y localiza los estados de Europa y los principales países y áreas geoeconómicas y culturales del mundo.	CSC CMF
CSGH 5.3	Reconoce la organización territorial los rasgos básicos de la estructura organización político-administrativa del Estado español y su pertenencia a la Unión Europea.	CSC CMF
CSGH 6.1	Describe los rasgos geográficos comunes y diversos que caracterizan el espacio geográfico español.	CSC CMF
CSGH 6.2	Explica el papel que juegan los principales centros de actividad económica y los grandes ejes de comunicación como organizadores del espacio y cómo su localización se relaciona con los contrastes regionales.	CSC CMF
CSGH 7.1	Analiza indicadores socioeconómicos de diferentes países.	CSC
CSGH 7.2	Utiliza el análisis de los indicadores socioeconómicos para reconocer desequilibrios territoriales en la distribución de los recursos.	CSC
CSGH 7.3	Explica algunas consecuencias de los desequilibrios territoriales en la distribución de recursos y muestras sensibilidad ante las desigualdades.	CSC
CSGH 8.1	Analiza la situación española como ejemplo representativo de las tendencias migratorias en la actualidad identificando sus causas y relacionándolo con el proceso de globalización y de integración económica que se está produciendo.	CSC CMF
CSGH 8.2	Identifica las consecuencias tanto para el país receptor como para los países emisores.	CSC
CSGH 9.1	Manifiesta actitudes de solidaridad en el enjuiciamiento de las tendencias migratorias en la actualidad identificando sus causas y relacionándolo con el proceso de globalización y de integración económica.	CSC CMF CAIP
CSGH 9.2	Describe algún caso que muestre las consecuencias medioambientales de las actividades económicas y los comportamientos individuales.	CSC CMF CCL
CSGH 9.3	Aporta algún ejemplo de los acuerdos y políticas internacionales para frenar su deterioro.	CSC
CSGH 10.1	Utilizar fuentes diversas (gráficos, croquis, mapas temáticos, bases de datos, imágenes, fuentes escritas) para obtener información sobre hechos sociales.	CSC TICD
CSGH 10.2	Relaciona y procesa información sobre hechos sociales.	CSC TICD
CSGH 10.3	Comunica conclusiones de forma organizada e inteligible empleando para ello las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.	CSC TICD
CSGH 11.1	Utiliza con rigor la información obtenida de fuentes diversas y exponer opiniones razonadas al participar en debates sobre cuestiones de actualidad cercanas a la vida del alumno.	CSC CCL
CSGH 11.2	Manifiesta actitudes de solidaridad.	CSC CAIP

Son en total 28 indicadores, procedentes de la desagregación o desglose de los 11 criterios de evaluación que establece el Real Decreto 1631/2006 para la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en 3º de E.S.O. La numeración empleada da cuenta de a qué criterio pertenece cada indicador, así el indicador CSGH 9.1 nos indica que es el primer indicador del criterio nº 9, del cual han salido en el desglose 3 indicadores (el 9.1, el 9.2 y el 9.3)

Pues bien, esos 28 indicadores son para todo el curso, forman parte de la Programación de Aula del profesor (y de la Programación Didáctica si el profesor no ha adaptado nada de la concreción curricular) y los irá tratando en sucesivas unidades didácticas. Normalmente el mismo orden de los indicadores marcará la forma en que los irá tratando el profesor, sin perjuicio de que algunos o todos puedan integrarse en más de una unidad didáctica, bien porque estén relacionados con los contenidos que se tratan, bien porque sirvan de repaso o ampliación en posteriores unidades didácticas.

Como ejemplo, el profesor puede seleccionar los indicadores (llamándolos objetivos didácticos) que mostramos a continuación, en lo que es el apartado “Concreción curricular” de la Unidad Didáctica Integrada:

Concreción curricular								
Objetivos didácticos [Indicadores]	CCL	CM	CMF	TICD	CSC	CCA	CAA	CAIP
1.1 Identifica los principales agentes e instituciones económicas así como las funciones que desempeñan en el marco de una economía cada vez más interdependiente					X			
1.2 Aplica el conocimiento referido a los principales agentes e instituciones económicas y sus funciones al análisis y valoración de algunas realidades económicas actuales.								X
5.1 Identifica y localiza en el mapa de España las comunidades autónomas y sus capitales			X		X			
9.2 Describe algún caso que muestre las consecuencias medioambientales de las actividades económicas y los comportamientos individuales	X		X		X			

Esos objetivos didácticos son asimismo descriptores de las CC.BB. señaladas, por eso hablamos de Unidad Didáctica Integrada, que integra las CC.BB., que se trabajarán de acuerdo con la planificación del apartado “Transposición curricular”

Hemos visto anteriormente que:

Las programaciones de aula son concreciones curriculares adaptadas a las características del alumnado y a las condiciones de los centros.

La Unidad Didáctica Integrada (U.D.I.) es un instrumento de planificación que define las condiciones que permitirán generar las experiencias educativas para el aprendizaje de las competencias básicas. Llamada integrada por relacionar todos los elementos curriculares. En ella identificábamos tres apartados o pilares: la concreción curricular, la transposición curricular y la valoración de lo aprendido. Pues bien, la planificación denominada transposición curricular, o también **transposición didáctica**, es la que va a organizar el trabajo que se desarrollará en el aula y otros escenarios, para la adquisición de las competencias básicas por parte de los alumnos.

Si el primer paso de la integración de las competencias básicas fue la concreción curricular, mediante la cual seleccionábamos unos indicadores que eran desglose, al mismo tiempo, de los criterios de evaluación y de las competencias básicas, a los cuales llamábamos en la programación “objetivos didácticos”, ahora, en el **Paso 2**, definiremos la estructura de las tareas, estableceremos los escenarios didácticos, la temporalización, los recursos o medios materiales y los agrupamientos que se llevarán a cabo en el desarrollo de la U.D.I. Este **Paso 2** es el que denominamos “Transposición curricular” o didáctica.

¿Cómo se trabajan las competencias básicas en el aula? Mediante las **tareas**. Para resaltar la función de las tareas, hay que poder distinguir entre tareas, actividades y ejercicios. Hay un primer criterio, muy sencillo, para poder diferenciarlos: el nivel de esfuerzo mental que requieren del alumno. Los más sencillos, los **ejercicios** o cuestiones, son simples preguntas de comprensión lectora, o ejercicios descontextualizados de matemáticas, algo que abunda mucho en los libros de texto. ¿En qué batalla venció Napoleón a los aliados europeos en el año 1809? El estudiante hojea el libro, busca el nombre solicitado, lo escribe, y apenas retiene nada, hay poca asimilación. En una **actividad** se ponen en marcha más recursos mentales, hay que relacionar contenidos diversos, como en el caso de asociar fechas con batallas, indicando cuáles son erróneas y por qué, o, en el ámbito de las matemáticas, un problema donde hay que combinar distintas operaciones y en función del resultado responder eligiendo entre varias opciones. Por último, en la **tarea** el requerimiento o esfuerzo mental es superior, hay una combinación de actividades y ejercicios, como por ejemplo para elaborar un cuadro de temperaturas,

reflejarlo en un gráfico, clasificar según dicho gráfico las ciudades de clima cálido y frío, describir las características de dichos tipos de clima y encontrar en un mapa o en Internet ciudades de dichos tipos de clima.

En la estructura de la tarea se integran las actividades y los ejercicios:



De forma más académica se definen estos elementos de trabajo de la siguiente forma:

EJERCICIO: acción o conjunto de acciones orientadas a la comprobación del dominio adquirido en el manejo de un determinado conocimiento. Supone una conducta que produce una respuesta prefijada y que se da repetidamente. Conocimiento teórico, declarativo, representativo.

ACTIVIDAD: acción o conjunto de acciones orientadas a la adquisición de un conocimiento nuevo o la utilización de algún conocimiento de forma diferente. Se trata de comportamientos que producen una respuesta diferenciada de una gran variedad. Conocimiento más procedimental, de acción.

TAREA: acción o conjunto de acciones orientadas a la resolución de una situación problema, dentro de un contexto definido, por medio de la combinación de todos los saberes disponibles que permiten la elaboración de un producto relevante. Conocimiento práctico.

Y conocidos los conceptos, remarcamos, para desarrollar las competencias básicas en el aula se deben trabajar, sobre todo, las tareas, una estructura de tareas que integrará actividades y ejercicios. Esta es la diferencia entre la clase tradicional, que aprovecha las cuestiones del libro de texto, mayormente del tipo ejercicios o actividades, y la clase donde se trabaja en competencias básicas, que planifica tareas

para plantear situaciones-problemas que cada alumno-a debe resolver haciendo un uso adecuado de los contenidos escolares. En esas tareas se facilita la integración de distintas actividades y ejercicios, dándoles sentido y valor educativo.

Una formulación adecuada de la tarea se realiza cuando se definen con claridad, al menos, los siguientes elementos: las operaciones mentales (razonar, argumentar, crear...) que el alumnado deberá realizar, los contenidos que necesita dominar y el contexto en el que esa tarea se va a desarrollar. Una adecuada selección de tareas requiere que éstas sean variadas, relevantes para la vida, adecuadas a los objetivos que se desean y que propicien la adquisición del máximo número de competencias.

Las competencias básicas requieren un **aprendizaje situado**, es decir un aprendizaje vinculado a un determinado contexto y a unas determinadas tareas que las personas tendrán que resolver y que le permitirán adquirir la competencia necesaria. Esta visión del aprendizaje contextualizado o situado conecta con una amplia tradición de teorías y prácticas educativas que ahora ven reforzado su valor (Dewey, Vigostky, Freinet, Freire, etc).

La enseñanza orientada al aprendizaje de las competencias básicas requiere que se mantengan tanto las programaciones de aula como que esas programaciones se articulen alrededor de unidades didácticas, pero sobre todo requiere que se modifique sustancialmente el tipo de actividades que formarán parte de las unidades didácticas, focalizándolo en las tareas, y que se alcance un equilibrio entre el currículo enseñado y el currículo evaluado.

Así pues, la transposición didáctica consiste en la selección de tareas y actividades para que el alumnado pueda vivir las experiencias que se consideran adecuadas para alcanzar el tipo de aprendizaje seleccionado en el primer bloque de la UDI (objetivos didácticos). La transposición curricular incluye tanto las tareas y actividades (derivadas de la práctica social de referencia) como los escenarios y los recursos asociados, así como la temporalización, definiendo mejor que cualquier otro elemento de la UDI, el trabajo escolar, tanto del alumnado como del profesorado.

Definir una estructura de tareas y actividades, así como una selección de escenarios didácticos, es el segundo bloque de decisiones que el profesor tendrá que adoptar para configurar la Unidad Didáctica Integrada (U.D.I.), y es a lo que llamamos transposición curricular o didáctica. Este término engloba todas las condiciones creadas para que el alumnado pueda vivir las experiencias que se consideran adecuadas para alcanzar el tipo de aprendizaje seleccionado en el primer bloque de la UDI (objetivos didácticos).

La transposición didáctica define, mejor que cualquier otro elemento de la UDI, el trabajo escolar, tanto del alumnado como del profesorado. Tomando como

referencia los objetivos didácticos seleccionados, el profesorado seleccionará una “práctica social de referencia” y dentro de ella una determinada tarea que centrará todos los elementos de la UDI.

Una vez seleccionada la tarea será necesario definir el conjunto de actividades que permitirá su realización y, en consecuencia lograr la realización del producto final de la tarea. El conjunto de actividades seleccionadas deberá satisfacer tres criterios: deben ser completas (sin lagunas para lograr el producto final), deben ser diversas (incorporar distintos tipos de contenidos y modos de pensar) y deben ser inclusivas (incorporar actividades para atender las necesidades educativas de todos).

Una vez culminada la estructura integrada de tareas y actividades será necesario definir los escenarios didácticos, así como los recursos disponibles en ellos y el tiempo de permanencia en cada uno de ellos. Conviene recordar que el aula tradicional (aula auditorio) no es el único escenario posible y que otros muchos escenarios pueden proporcionar condiciones más favorables para la realización de las actividades. Entre los escenarios posibles, además del aula auditorio habrá que tener en cuenta: laboratorio de idiomas, laboratorio de ciencias, aula de informática, aula taller, aula rincones, aula virtual, etc.

La transposición didáctica quedará terminada con la selección de la metodología o combinación de metodologías que el profesorado utilizará para facilitar su propio trabajo y el del alumnado en la realización de las tareas. En esta selección será muy importante valorar apropiadamente las posibilidades y oportunidades que cada metodología ofrece teniendo en cuenta las características del alumnado, así como las condiciones generadas por las tareas y los escenarios didácticos seleccionados.

En resumen, en una concepción general de la programación, entendida como conjunto de unidades didácticas, y de la propia unidad didáctica, como concreción del currículo o microdiseño curricular, debe adaptarse a las exigencias y necesidades derivadas de la incorporación de las competencias básicas como un tipo diferente de aprendizaje. A ello responde la U.D.I., con un primer pilar de concreción curricular cuyo resultado es un listado de indicadores, un segundo bloque o transposición curricular donde se seleccionan las tareas adecuadas al desarrollo de los indicadores, y los escenarios más adecuados, y un tercer bloque que veremos a continuación: la evaluación o valoración de lo aprendido.

Respecto al trabajo de las competencias básicas en el aula, un factor de visibilidad o comprobación es que en la programación exista una selección de tareas, no simple actividades o ejercicios, y que dichas tareas estén asociadas a un contexto (escenario en la terminología al uso) determinado.

1.- EJEMPLO DE EJERCICIOS.

Ejercicios normales de los libros de texto (3º Ciclo Primaria). Lo típico. Lo tópico.

1.- Hacer cuentas. Resolver operaciones. Ejemplo. 600:25

2.- Copiar. Hacer mapas. Colorear.

3.- Memorizar una definición. Memorizar preguntas. Aprender vocabulario. Aprender resúmenes.

4.- Ejercicios para buscar la solución en un texto.

El alumno se ejercita mecánicamente: Repite, memoriza, reproduce y se espera una respuesta prefijada y única. Los ejercicios de toda la vida están descontextualizados, son cosas de la escuela y no se refieren a la vida real pero creemos que los tienen que hacer para aprender. Se ejercita la muñeca y se piensa poco. Los ejercicios son necesarios para afianzar y fijar conocimientos. Existen cuadernillos exitosos exclusivamente con operaciones. Solemos dedicar bastante tiempo a hacer ejercicios porque es un tipo de propuestas que abundan en los libros de texto. En la evaluación solemos valorar mucho la realización correcta de ejercicios. El alumnado que hace muchos ejercicios y tiene buena memoria suele ir bien en un sistema educativo histórico-tradicional. Siempre se han hecho muchos ejercicios y se supone que en algo, aunque sea muy poco, contribuyen y son necesarios para adquirir las competencias básicas. ESTO NO ES SUFICIENTE PARA TRABAJAR POR COMPETENCIAS BASICAS.

2.- EJEMPLO DE ACTIVIDAD. (3º ciclo Primaria).

La actividad implica procesos mentales más complejos.

Los de sexto curso van a hacer una excursión a Pamplona. La asociación de padres les ayudará con un 10% del coste del autobús y les acompañarán dos padres. El colegio nos ayudará con otro 10% del coste del autobús y les acompañará el Director. La entrada al Planetario cuesta 5 euros por persona y entre todos los alumnos quieren invitar al Director y a los dos padres. ¿Cuánto tiene que pagar cada alumno?

Esto ya tiene otra complejidad. Ya no es un ejercicio mecánico-repetitivo-memorístico. Ni se resuelve con una sencilla operación. Para resolver esta **actividad**, se requiere que el alumno utilice y aplique distintos procesos mentales y conocimientos. Aquí ya hay que pensar, relacionar, comprender, plantear, realizar distintas operaciones... y estamos ante procesos mentales más complejos.

Siempre se ha hecho esto y la realización de actividades más o menos complejas son importantes para la adquisición de las competencias. Pero no es suficiente con esto...

3.- EJEMPLO DE TAREA: Ir de excursión para... (Las competencias)

*Aquí lo que hay que hacer es **decidir para qué hacemos esa actividad**, qué producto final vamos a elaborar vinculado a la vida real, qué relevancia social tiene esa actividad en su contexto vital... nos referimos a las TAREAS.*

*Vamos a organizar una excursión **para...** ¿A dónde vamos? ¿Cómo llegamos al acuerdo? Decidir fecha. Pedir presupuestos a empresas de transporte. Contratar un autobús. Recoger el*

dinero. Pagar. Hacer el programa del día. Diseñar la ruta y las paradas. Calcular el coste. Decidir lo que queremos visitar....

Esto es otra cosa. La idea da mucho juego. No hay una respuesta prefijada, ni es algo mecánico-repetitivo, memorístico... Hacer esta tarea nos obliga a “repasar” y a usar contenidos de este curso y del pasado, a poner en marcha diversos procesos mentales, “tocar” varias competencias a la vez... todo se mezcla y se relaciona... pero para **“hacer la tarea que es ir de excursión tendremos que hacer los ejercicios y las actividades que hagan falta hacer”** . Será en la práctica como un pequeño proyecto, tarea sencilla de área... Así sí que trabajaremos mejor las ocho competencias básicas.

En la práctica, la selección y configuración de las tareas y actividades va en orden inverso: primero se decide la tarea, y a partir de ahí se diseñan las actividades que la desarrollan aplicando los conocimientos asociados a los objetivos didácticos. Los casos planteados se usan en contextos y situaciones de la vida real (casos reales o ficticios pero formulados en términos de “verosimilitud”)

Una Tarea:

La excursión que vamos a hacer el próximo día 21 a la granja-escuela va a salir más barata de lo que habíamos previsto inicialmente, así es que sobra parte del dinero aportado por los alumnos, AMPA y recaudado en las fiestas que se hicieron a tal efecto. Ese dinero sobrante tenemos que devolverlo.

Que se concreta en estas **Actividades**:

1. Averiguar a cuánto asciende el dinero que todos los alumnos trajeron para la excursión. Calcular también el recaudado en total.
2. Tener en cuenta los gastos totales de la excursión
3. Comprobar lo que queda para devolver

Que incluyen estos **Ejercicios**:

A lo largo de este proceso los alumnos tendrán que sumar, restar y dividir. Escribir una carta comunicando la devolución del dinero sobrante.

CAPÍTULO 5

LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Si queremos llevar a cabo la evaluación tomando como referentes los criterios de evaluación del área o materia, nos encontraremos con dificultades dada la amplia definición de los mismos. Por ello, utilizaremos un modelo para evaluar las competencias básicas, basado en la definición operativa de cada una de ellas, en la concreción o desglose de los criterios de evaluación en indicadores fiables del nivel de logro de los aprendizajes establecidos y en la asignación de estos indicadores (objetivos didácticos los llamábamos en la primera parte de la U.D.I) a cada una de las competencias básicas definiendo el grado de dominio para cada uno de los ciclos y/o niveles de la etapa. Al mismo tiempo realizaremos una selección de instrumentos y fuentes que posibilitan la obtención de datos que puedan dar una mayor fiabilidad para la identificación de los aprendizajes adquiridos.

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN: COMPETENCIAS Y ÁREAS CURRICULARES.

Entender la evaluación al margen de los criterios de evaluación prescritos por los Reales Decretos, supondría la aceptación de procesos evaluadores subjetivos y no formales. La evaluación educativa no debe en ningún momento trascender de un proceso plenamente formal que atienda a los criterios de evaluación establecidos y a la concreción de éstos en indicadores, que a su vez se asocien a instrumentos de evaluación válidos y diversos. La calificación en un proceso formal debe estar asociada a los indicadores de evaluación establecidos. Una vez definidos los indicadores de evaluación de cada competencia y áreas/materias, será necesario establecer los criterios que posibiliten su calificación y decidir los instrumentos que posibiliten la obtención de información de los aprendizajes adquiridos por el alumnado. Para cada criterio habremos fijado los instrumentos de información:

INDICADORES	Observación directa	Prueba escrita	Prueba oral	Rúbrica	Cuaderno de clase	Portafolio
Realiza cálculos numéricos básicos con la operación suma. (CM)		X			X		
Emplea estrategias personales en la realización de cálculos numéricos básicos. (CM)	X			X			
Reproduce esquemas rítmicos y melódicos con la voz. (CM) (CCA)	X		X				
Ordena temporalmente algunos hechos relevantes de la vida familiar o del entorno próximo. (CM)		X		X		X	
.....							

El proceso adoptado deberá posibilitar una evaluación objetiva, formal y ante todo **manejable por el profesorado**. Ahora bien, ¿cómo calificar a través de un instrumento de evaluación un indicador? Y por otra parte, ¿cómo trasladar esa calificación al área curricular y a las competencias implicadas en el indicador? Tendríamos que realizar con una sola información **una doble valoración**. La solución pasaría por considerar la totalidad de los indicadores asociados al área o materia curricular y a cada una de las competencias implicadas, para asignar, bien cualitativamente o cuantitativamente, la importancia o peso a cada uno de los indicadores. Evidentemente, el indicador a calificar es el mismo tanto para el área como para la competencia, la diferencia radica principalmente en que, normalmente, en la competencia aparecerán indicadores de distinta áreas. Y aquí entra en juego la distinta ponderación de un mismo indicador respecto al área o materia y respecto a cada una de las competencias básicas en las que intervengan.

Una de las decisiones importantes de un claustro para definir la idiosincrasia de su centro es asignar un peso determinado a cada uno de los indicadores que definen cada competencia. Se pueden seguir procesos diferentes y va a suponer un espacio de consenso, debate y toma de decisiones muy importante para el proyecto de centro y para la práctica en el aula, convirtiendo el centro en eje de referencia de todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Las ponderaciones que se otorguen a cada indicador respecto de las competencias básicas implicadas y respecto del área/materia, son los criterios de calificación, pudiendo utilizar un valor simple, igual para todos, o bien personalizar cada indicador respecto a su importancia en el área o en el desarrollo de la competencia básica.

Así, si el indicador:

Participa en situaciones de comunicación del aula escuchando las intervenciones de los otros.

Es uno de los 34 indicadores de la concreción curricular (desglose de los criterios de evaluación) del área de Lengua en el tercer ciclo de Primaria, y participa o está incluido en las definiciones operativas de las siguientes competencias básicas:

Competencia en Comunicación Lingüística CCL (que consta de 32 indicadores)

Competencia para Aprender a Aprender CAA (que consta de 37 indicadores)

Competencia Social y Ciudadana CSC (que consta de 40 indicadores)

Competencia Autonomía e Iniciativa Personal CAIP (que consta de 42 indicadores)

La valoración con pesos iguales, es decir, sin establecer ponderaciones distintas para cada indicador, sería:

Para el Área de Lengua: $1/34 = 0,029$

Para la competencia en comunicación lingüística: $1/32 = 0,031$

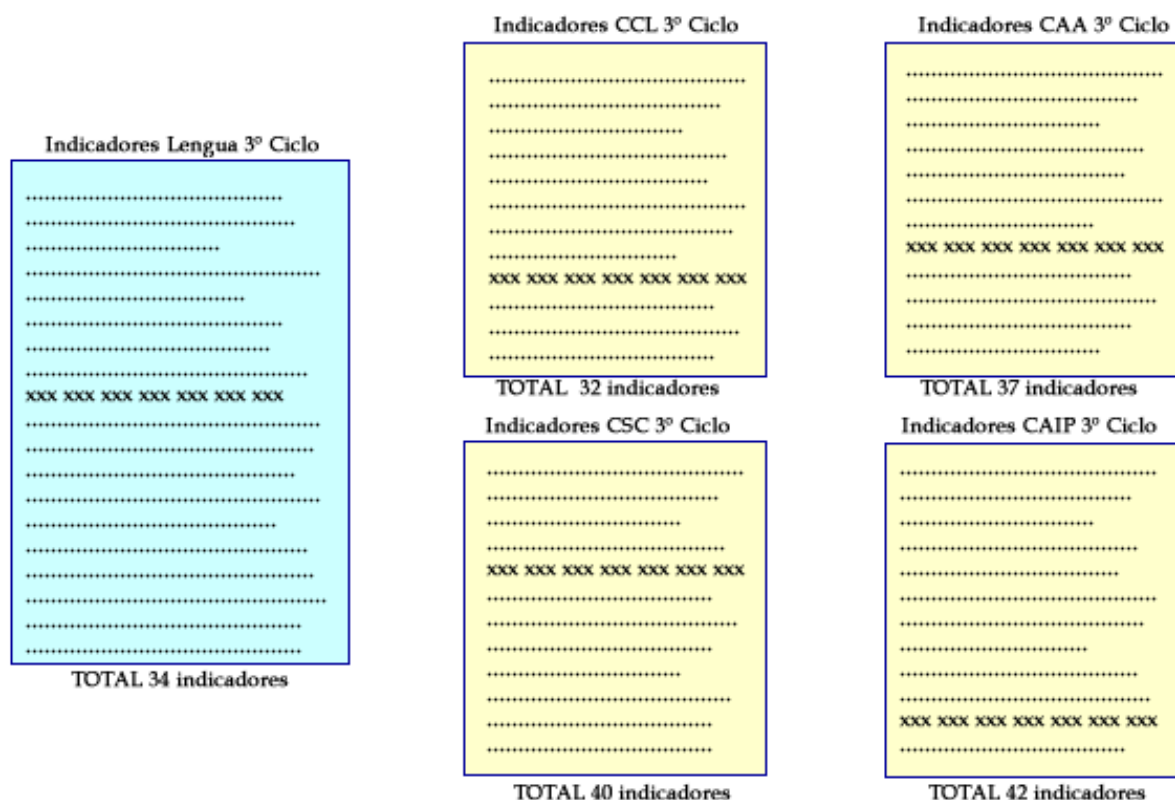
Para la competencia para aprender a aprender: $1/37 = 0,027$

Para la competencia social y ciudadana: $1/40 = 0,025$

Para La competencia de autonomía e iniciativa personal: $1/42 = 0,024$

Se puede empezar a trabajar (evaluar) con los indicadores asignando pesos iguales, y sobre la marcha, una vez se tenga experiencia con el mecanismo de la evaluación por indicadores, aplicar ponderaciones según la importancia de los indicadores para área o competencia. Por supuesto, la suma de los pesos en ambos sistemas debe darnos la unidad o 100% y todo esto sería manejable con una hoja de cálculo, tipo EXCEL en Microsoft Office o CALC en OpenOffice.

Para el ejemplo anterior, una explicación gráfica:



Cada cuadro representa el listado de indicadores, el del Área (concreción curricular) y de las 4 competencias básicas (definición operativa) que incorporan ese mismo indicador. Vemos que la línea xxx xxx xxx xxx xxx xxx xxx que quiere representar al indicador *Participa en situaciones de comunicación del aula escuchando las intervenciones de los otros* forma parte del listado del Área y de las 4 competencias, pero luego el Área y cada competencia tiene otros indicadores, coincidentes algunos de ellos y otros no. Pues bien, si en el Área calculáramos el cociente $1/34 = 0,029$ en caso de iguales ponderaciones para todos los indicadores, en cada competencia calculamos el valor de ese indicador dividiendo por el total indicadores de esa competencia (siempre en el supuesto de que los pesos o ponderaciones sean iguales)

Y cuando el maestro tenga la valoración (notas) de cada indicador del Área, puede asignar una calificación global a la consecución de objetivos del Área curricular, de la misma forma que cuando tenga valorados todos los indicadores de cada competencia básica podrá valorar el grado de desarrollo conseguido por el alumno en las competencias.

Siendo el mecanismo anterior el que se utiliza para valorar a final de curso, cuando ya se han trabajado todos los objetivos didácticos (indicadores) del Área de que se trate (y de todas las áreas, claro está), nos interesa ahora centrarnos en el procedimiento para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes durante una unidad didáctica, que será integrada, U.D.I. porque aspiramos a evaluar también el desarrollo de las competencias básicas tratadas durante la misma. El tercer apartado, bloque o pilar de la U.D.I. lo titulábamos “Valoración de lo aprendido”, vamos pues a concretar cómo se realiza dicha función.

Dejando bien claro desde el principio que lo que vamos a evaluar son los objetivos didácticos de la U.D.I, que son los indicadores que hemos creído adecuados para la U.D.I. en cuestión, ya tenemos la primera parte: la misma lista de objetivos didácticos formará ahora la lista de ítems a valorar, porque esos indicadores reflejan tanto el avance en el área curricular de que se trate, como en las competencias básicas que se han trabajado en esa U.D.I. Cada indicador tendrá asociados unos instrumentos de información, señalados así desde el momento de la planificación, cuando se elaboró la U.D.I. (aunque pueden variar sobre la marcha para adaptarse a las circunstancias) y en todo eso sobresale un instrumento concreto al que se le concede mucha importancia para la evaluación de las tareas: las **rúbricas**.

Ya dejamos claro en un capítulo anterior que las CC.BB. se trabajan y desarrollan en mucho mejor grado con la realización de tareas:

Punto 1: las CC.BB. se desarrollan mediante la realización de tareas.

Pues de la misma forma ponemos énfasis en que las tareas como mejor se evalúan es mediante las rúbricas:

Punto 2: las tareas se evalúan más adecuadamente mediante rúbricas.

Una rúbrica es una matriz específica de descriptores que permite reconocer y valor los aprendizajes asociados a la realización de una determinada tarea de acuerdo con una Unidad Didáctica Integrada. La elaboración de una rúbrica culmina el proceso de elaboración de la UDI, de esta forma se establece una valoración final de los aprendizajes adquiridos por cada estudiante en relación con los aprendizajes previstos en el diseño inicial. En ambos casos los objetivos didácticos son el referente obligado.

La rúbrica describe **niveles de desempeño**, de una acción o realización por parte del alumno, a modo de criterios de calificación por rangos. Es una evaluación del rendimiento para un alumnado plural, y en una educación democrática-inclusiva que atiende a la diversidad, porque aunque generalmente se contemplan 4 niveles de desempeño, cuando sea necesario se incorporan dos más: uno previo, de adaptación curricular (no significativa, para adaptaciones significativas los objetivos didácticos serían otros) y otro superior de “alta capacidad”, cuyo descriptor recogerá un mejor rango de desempeño o con elementos de mayor complejidad.

EJEMPLO de Rúbrica

Adaptada de la elaborada por el CEP Los Llanos de Aridane

Tarea: Normas de convivencia y medio ambiente.

Elaborar una lista de normas que se deberían seguir a la hora de realizar una acampada en una zona de la reserva de cara a la conservación de la misma. Elaborar asimismo un cartel que recoja las mencionadas buenas prácticas y que presida el lugar de la acampada los días que dure la misma y que rompa lo menos posible con el entorno natural. Se decidirá el cartel ganador mediante un concurso.

	1	2	3	4
PROBLEMAS DETECTADOS	Los estudiantes identifican menos de 3 problemas u obstáculos que necesitan ser cambiados.	Los estudiantes identifican al menos 3 problemas u obstáculos que necesitan ser cambiados.	Los estudiantes identifican al menos 4 problemas u obstáculos que necesitan ser cambiados.	Los estudiantes identifican más de 4 problemas u obstáculos que necesitan ser cambiados.
SOLUCIONES PROPUESTAS	Los estudiantes identifican menos de 3 soluciones o estrategias significativas y posibles para alentar el cambio	Los estudiantes identifican al menos 3 soluciones o estrategias significativas y posibles para alentar el cambio.	Los estudiantes identifican al menos 4 soluciones o estrategias significativas y posibles para alentar el cambio	Los estudiantes identifican más de 4 soluciones o estrategias significativas y posibles para alentar el cambio
VOCABULARIO	Tiene un vocabulario pobre. Utiliza los mismos términos para varias cosas. En ocasiones, se queda sin palabras. No incorpora el vocabulario específico o /nuevo.	Tiene un vocabulario escaso, pero utiliza adecuadamente los términos. No suele incorporar las palabras nuevas y/o específicas	Tiene un vocabulario adecuado. Va incorporando las palabras nuevas y términos específicos.	Tiene un vocabulario rico. Incorpora habitualmente los términos nuevos y/o específicos
ORTOGRAFÍA Y REVISIÓN	Quedan varios errores de ortografía en el folleto.	No quedan más que 3 errores ortográficos después de que otra persona, además del mecanógrafo, lee y corrige el folleto.	No queda más que 1 error ortográfico después de que otra persona, además del mecanógrafo, lee y corrige el folleto	No quedan errores ortográficos después de que otra persona, además del mecanógrafo, lee y corrige el folleto
PLANEAMIENTO/ ORGANIZACIÓN	Empieza a realizar el trabajo sin ninguna evidencia de planeamiento o enfoque.	El estudiante ha planeado su parte del mural y puede describir como él o ella realizará el trabajo. Explica además una visión de su parte. No solicita muchas opiniones del grupo cuando hace el plan.	El estudiante ha planeado cuidadosamente su parte del mural y puede describir cómo realizará el trabajo. Explica además una visión de su parte. Obtiene opiniones de los miembros del equipo sobre el plan para su contribución antes de empezar.	El estudiante puede describir la intención y el plan del mural completo y cómo su parte contribuye para completarlo. Trabaja en equipo para tener un plan general de qué se hará antes de empezar.

Los cuatro niveles de desempeño representarían del nivel 1 o bajo D, que es un nivel insuficiente, al 4, alto o A que representa notable alto o sobresaliente.

Junto a la rúbrica, que identifica y valora los aprendizajes, será necesario disponer de una amplia caja de herramientas de instrumentos para la obtención de datos que permita reconocer los aprendizajes allí donde aparezcan. Irán desde la observación directa, para intervenciones del alumno en el aula, tareas en el cuaderno de clase o en casa, pruebas escritas, las ya señaladas rúbricas, pruebas orales, la autoevaluación del propio alumno, portafolios, etc.

Con la información suministrada por todos los instrumentos de información se valorará cada indicador de la U.D.I., que aportarán un nivel de dominio tanto para el área curricular, como para las competencias implicadas [**Recordar:** un indicador u objetivo didáctico es al mismo tiempo un ítem de la lista de indicadores del área o materia y un ítem de una o más competencias básicas, por tanto, suministra la valoración dual de objetivos y de competencias]

ADENDA

UN EJEMPLO COMPLETO DE UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA (U.D.I.)

La U.D.I. que mostramos a continuación es una versión adaptada de la elaborada por el IES Francisco Garfias, de Moguer, Huelva, que se incluyó en el documento de Buenas Prácticas Docentes editado por la Consejería de Educación. Por razones de presentación se han resumido algunos elementos, en particular las actividades que desarrollarían las dos tareas que se incluyen.

Área/ Materia y nivel	U.D.I. nº	Título de la Unidad Didáctica Integrada						
Ciencias Naturales 2º E.S.O.	4	LA ENERGÍA EN NUESTRAS CASAS						
Temporalización..... del 7-11 al 22-11		Nº de sesiones previstas.....6.....						
Introducción o Presentación								
<p>Con esta U.D.I. pretendemos que los alumnos conozcan las diversas fuentes de energía, el uso concreto que se hace en el entorno, concienciar sobre las dificultades que acarrearán y hacer visibles las ventajas de las energías renovables por sus repercusiones en la sociedad. Con la elaboración de un mural trataremos de extender a todos los alumnos del IES el impacto ambiental que tiene la energía que utilizamos en el día a día.</p>								
Concreción curricular								
Objetivos didácticos [Indicadores]	CCL	CM	CMF	TICD	CSC	CCA	CAA	CAIP
Relacionar el concepto de energía con la capacidad de realizar cambios en el entorno		X	X					
Diferenciar entre formas básicas de energía y fuentes de energía	X		X					
Diferenciar y reconocer las ventajas e inconvenientes entre fuentes de energía renovables y no renovables	X		X	X				
Identificar los principales problemas y repercusiones para la sociedad asociadas a la obtención, transporte y utilización de las fuentes de energía.	X		X	X	X		X	
Comprender la importancia del ahorro energético y el uso de energías limpias para contribuir a un futuro sostenible			X		X			
Adoptar medidas individuales y colectivas dirigidas a la reducción del consumo de energía.			X		X			X

Transposición curricular	
Tareas y actividades	Escenarios y metodología, recursos.
<p>TAREA 1: Elaborar un artículo sobre el impacto ambiental del consumo eléctrico, que recoja un catálogo de medidas de ahorro energético, para publicarlo en la página Web del IES. Toda la información se irá recogiendo en un porfolio.</p>	
<p>ACTIVIDAD 1: Anotar las actividades realizadas en este día desde que se ha levantado hasta llegar al centro, indicando todo tipo de consumos energéticos que se hayan realizado, reflexionando sobre aquellos que son indispensables y los que son evitables.</p> <p>ACTIVIDAD 2: En grupo se ponen en común las respuestas, seleccionando los aparatos que se nombran, con la frecuencia de uso y la necesidad o no de los consumos realizados.</p> <p>ACTIVIDAD 3: Con los datos de la puesta en común, realizar individualmente una tabla de frecuencia de uso de los electrodomésticos y una gráfica de columnas o barras, que se incorporará al portfolio.</p> <p>ACTIVIDAD 4: Comparar los datos de uso de electrodomésticos en la localidad con la lista que facilite el profesor sobre usos en el país, obteniendo conclusiones sobre las diferencias.</p> <p>ACTIVIDAD 5: Los alumnos aportarán facturas de electricidad, gas... y se calculará el consumo energético familiar.</p> <p>ACTIVIDAD 6: Con datos de impacto ambiental, calcular las emisiones de CO₂ y de otros residuos, calculando el total de la clase y extrapolar al conjunto de la localidad, reflexionando sobre consecuencias.</p>	<p>Casa // Individual con la colaboración familiar</p> <p>Aula // Trabajo en parejas // 20 minutos.</p> <p>Casa // Individual con la Colaboración familiar.</p> <p>Aula // Trabajo en parejas // 15 minutos.</p> <p>Aula y Biblioteca // Investigación en grupos // 1 hora.</p> <p>Aula // Trabajo en grupos // 1 hora.</p>
<p>TAREA 2: Investigar sobre las fuentes de energía renovables y no renovables, presentando en público los resultados.</p>	
<p>ACTIVIDAD 1: Identificar en la factura de electricidad la procedencia de la energía, elaborando una tabla de mayor a menor uso para la obtención de la electricidad.</p> <p>ACTIVIDAD 2: A partir de la factura y otras informaciones de prensa, Internet, libros... elaborar una tabla con las fuentes de energía, clasificándolas en renovables y no renovables.</p> <p>ACTIVIDAD 3: Investigar una fuente de energía renovable y otra no renovable, recogiendo la tecnología que usa, tipo de contaminación, principales yacimientos, ventajas e inconvenientes.</p> <p>ACTIVIDAD 4: Con la información recabada elaborar un mural de energías renovables y no renovables, señalando su impacto ambiental. Cada grupo realizará una exposición oral de su trabajo y los murales se expondrán en el vestíbulo de entrada al IES.</p>	<p>Aula // Trabajo individual // 20 minutos.</p> <p>Aula // Grupo // 30 minutos.</p> <p>Aula // Trabajo individual // 20 minutos.</p> <p>Aula // Trabajo en parejas // 1 hora.</p>

Valoración de lo aprendido					
Indicadores	Instrumentos de información	1	2	3	4
Relacionar el concepto de energía con la capacidad de realizar cambios en el entorno (CM) (CMF)	Rúbrica Cuaderno de clase Observación directa	No reconoce el efecto producido por la energía en situaciones concretas	Reconoce algunas veces el efecto producido por la energía en varias situaciones	Reconoce en bastantes ocasiones el efecto producido por la energía.	Reconoce siempre el efecto producido por la energía en situaciones concretas.
Diferenciar entre formas básicas de energía y fuentes de energía. (CCL) (CMF)	Rúbrica Cuaderno de clase Observación	Diferencia muy pocas veces entre formas y fuentes de energía	Diferencia algunas veces entre formas y fuentes de energía	Diferencia entre formas y fuentes de energía la mayor parte de las veces	Diferencia entre formas y fuentes en cualquier situación propuesta
Diferenciar y reconocer las ventajas e inconvenientes entre fuentes de energía renovables y no renovables. (CCL) (CM) (CMF)	Rúbrica Cuaderno de clase Observación Prueba escrita	Identifica algunas fuentes como renovables o no renovables. Comete más de dos errores	Identifica algunas fuentes como renovables o no renovables. Comete menos de dos errores	Identifica las fuentes como renovables o no, con menos de dos errores y expresa las ventajas e inconvenientes	Identifica y explica la diferencia entre fuentes renovables o no renovables. Se expresa con corrección científica
Identificar los principales problemas y repercusiones para la sociedad asociadas a la obtención, transporte y utilización de las fuentes de energía. (CCL) (CMF) (TICD) (CSC)	Rúbrica Cuaderno de clase Observación Prueba escrita Portafolio	Identifica pocas consecuencias de la obtención, transporte y utilización de la energía para el medio ambiente y la salud de las personas.	Identifica pocas consecuencias para el medio ambiente y la salud de las personas. Relaciona el uso de combustibles fósiles con la contaminación atmosférica.	Identifica algunas consecuencias para el medio ambiente y la salud de las personas. Relaciona expresándose con corrección, el uso de combustibles fósiles con la contaminación	Identifica las principales consecuencias para el medio ambiente y la salud de las personas. Relaciona correctamente, el uso de combustibles fósiles con la contaminación
Comprender la importancia del ahorro energético y el uso de energías limpias para contribuir a un futuro sostenible. (CMF) (CSC)	Rúbrica Cuaderno de clase Observación Prueba escrita Murales realizados	No comprende las repercusiones negativas del consumo de energía y no entiende que sea necesario el ahorro de energía	Comprende las repercusiones negativas del consumo de energía para la salud del planeta y el bienestar humano	Comprende las repercusiones negativas del consumo de energía y justifica la necesidad del ahorro de energía	Comprende las repercusiones negativas y justifica la necesidad del ahorro de energía y la utilización de energías limpias
Adoptar medidas individuales y colectivas dirigidas a la reducción del consumo de energía. (CMF) (CSC) (CAIP)	Rúbrica Cuaderno de clase Observación Exposición oral	No adopta medidas en su entorno más próximo para la reducción del consumo de energía	Adopta algunas medidas en su entorno más próximo para la reducción del consumo de energía	Adopta varias medidas en su entorno más próximo para la reducción del consumo de energía	Adopta muchas medidas en su entorno más próximo para la reducción del consumo de energía

COMENTARIOS: En la U.D.I. se han seleccionado en primer lugar los objetivos didácticos, seleccionándolos de la concreción curricular de la materia (Ciencias Naturales). Esos objetivos didácticos o indicadores van asociados a contenidos que nos ilustran a la hora de realizar la segunda parte, la transposición curricular, es decir elegir la estructura de tareas y actividades con las que ponemos al alumno ante la experiencia de asimilar los aprendizajes. Para cada actividad reseñamos los escenarios o contextos en que van a llevarse a cabo, así como los tiempos que se le van a dedicar. Por último, en el bloque de evaluación llevamos a cabo la valoración de lo aprendido, tomando como fuentes los instrumentos de información que ayuden a valorar, recomendando siempre la rúbrica que exprese niveles de desempeño para cada uno de los objetivos didácticos.

Cádiz, septiembre de 2013.
Manuel López Navarro