

LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

ÍNDICE

- 1. INTRODUCCIÓN.**
 - 1.1. Concepto de Programación o Planificación.**
 - 1.2. Pautas de elaboración de la programación.**
- 2. MARCO LEGISLATIVO.**
 - 2.1. Normativa de carácter general.**
 - 2.2. Normativa del área de**
- 3. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ENTORNO DE APRENDIZAJE.**
 - 3.1. Características del entorno socioeducativo.**
 - 3.2. Características del centro educativo.**
 - 3.3. Características del alumnado.**
 - 3.4. Aspectos evolutivos y psicopedagógicos del alumnado.**
- 4. JUSTIFICACIÓN.**
 - 4.1. Relación de la programación didáctica con los documentos institucionales de planificación académica del centro educativo.**
 - 4.2. Vías de desarrollo para la incorporación de las Competencias Clave a los documentos institucionales.**
 - 4.3. Planes educativos del centro y participación en proyectos relevantes.**
 - 4.3. Propuestas de mejora del curso anterior.**
 - 4.4. Análisis y características de los currículos de las áreas del nivel elegido, del área y de la etapa educativa.**
- 5. COMPETENCIAS CLAVE.**
 - 5.1. Contribución del área a la adquisición de las Competencias Clave por parte del alumnado.**
 - 5.2. Aportaciones de la programación didáctica al desarrollo de las Competencias Clave.**
 - 5.3. Descriptores de las Competencias Clave en la programación didáctica.**
- 6. OBJETIVOS.**
 - 6.1. Contribución de las distintas áreas a los Objetivos de la Etapa.**
 - 6.1.1. Contribución del área de a los Objetivos de la Etapa.**
 - 6.1.2. Contribución del área de a los Objetivos de la Etapa.**
 - 6.1.3. Contribución del área de a los Objetivos de la Etapa.**
- 7. CONTENIDOS.**
 - 7.1. Organización, tratamiento, selección y secuenciación de los contenidos.**
 - 7.2. Integración curricular y trabajo interdisciplinar.**
- 8. TEMPORALIZACIÓN.**
- 9. METODOLOGÍA.**

- 9.1. Principios de intervención educativa y psicopedagógicos afines al desarrollo de las Competencias Clave.
 - 9.2. Estrategias metodológicas afines al desarrollo de las Competencias Clave.
 - 9.3. Agrupamientos del alumnado.
 - 9.4. Recursos materiales y didácticos para el desarrollo de la Programación.
 - 9.5. Las estrategias de trabajo para el tratamiento de los elementos transversales para la etapa.
 - 9.6. La concreción en cada área, materia, ámbito o módulo de los planes y programas de contenido pedagógico a desarrollar en el centro.
 - 9.7. Las actividades complementarias y extraescolares que se pretenden realizar.
 - 9.8. Coordinación con el equipo educativo y colaboración con las familias.
10. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.
 - 10.1. Concreción de las adaptaciones curriculares y respuestas educativas a la diversidad del alumnado.
 - 10.2. Respuestas educativas a la diversidad del alumnado. Atención al alumnado NEAE.
11. LOS PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y LOS CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DE LAS EVALUACIONES, TANTO ORDINARIAS COMO EXTRAORDINARIAS.
 - 11.1. La evaluación como instrumento de ayuda a la enseñanza y el aprendizaje desde un enfoque competencial y la evaluación auténtica.
 - 11.2. Criterios de evaluación, aprendizajes fundamentales, indicadores y niveles de logro.
 - 11.3. Criterios de calificación, calificadores y superación de la materia.
 - 11.4. Procedimientos, técnicas, instrumentos de evaluación y los criterios de calificación de las evaluaciones.
 - 11.5. Las actividades de refuerzo, y en su caso de ampliación, y los planes y medidas para la recuperación de los aprendizajes de la materia no adquiridos .
 - 11.6. Procedimientos que permitan valorar el ajuste entre el diseño, el desarrollo y los resultados de la programación didáctica.
12. LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE, TAREAS Y /O ACTIVIDADES COMPETENCIALES Y/O LAS UNIDADES DIDÁCTICAS.
 13. RELACIÓN ENTRE TODOS LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA: EJEMPLO DE MATEMÁTICAS ORIENTADAS A LAS ENSEÑANZAS ACADÉMICAS TERCERO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.
 14. CONCLUSIONES.
 15. BIBLIOGRAFÍA.
 16. ANEXOS.
 - 16.1. REFLEXIÓN SOBRE LOS DIFERENTES ASPECTOS CURRICULARES DE LA PROGRAMACIÓN DE AULA Y DE COMPETENCIA DOCENTE.

1. INTRODUCCIÓN.

1.1 Concepto de Programación.

EJEMPLO1: En el ámbito educativo, el término programación, ha sido definido por multitud de autores (Del Carmen, Imbernón, Parcerisa, Zabala, 2005; De la Vega Marcos, 2007) a partir de lo cual y al objeto de contextualizar el presente documento, es preciso indicar de acuerdo al documento Orientaciones para la elaboración de la Programación Didáctica (Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa en la C.A.C., 2012) que la programación didáctica explicita el plan de actuación de un equipo de ciclo durante un tiempo determinado, *si bien como consecuencia de las modificaciones introducidas en la por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad, en esta etapa se concretará por cursos*, y permite anticipar, sistematizar, evaluar y revisar los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. Asimismo, posibilita la coherencia pedagógica y la coordinación, aspectos imprescindibles en un modelo educativo que tiene como referente las competencias básicas, tanto para asegurar su desarrollo a lo largo de los cursos como por el hecho de que su adquisición va ligada a la transferencia de aprendizajes de un área o materia a otra y es responsabilidad compartida de todo el equipo docente de grupo.

La reflexión genérica, descrita en el párrafo anterior, servirá para abordar la programación didáctica y planificar la actividad docente en coherencia con todas las decisiones tomadas en el proyecto educativo (en adelante PE) y concretadas anualmente en los diversos ámbitos de la vida del centro (organizativo, pedagógico, profesional y social), a través de la programación general anual (en adelante PGA).

Con este marco como referencia, en la programación didáctica se especifican, secuencian y organizan los currículos que se va a desarrollar en cada centro educativo. Es un momento en el que el profesorado vuelve a tomar decisiones, participando en la planificación colegiada del curso, al adaptar los elementos prescritos en los decretos de los currículos a las características del alumnado, a las condiciones del centro y a las del aula.

Los centros no parten de cero, ya disponen de programaciones didácticas, en muchos casos afines al nuevo enfoque al que estamos haciendo referencia. Se trata, lógicamente, de revisarlas para ajustarlas a las necesidades pedagógicas que se derivan de tal enfoque. En este proceso de revisión y diseño de las nuevas programaciones habrá que tener particularmente en cuenta el conjunto de aspectos que tratan de concretar y asegurar el trabajo desde la perspectiva de las competencias y su evaluación a lo largo de todas las etapas educativas. La reflexión sobre la contribución de cada área o materia a las diferentes competencias clave, así como su aportación a la consecución de las metas establecidas en el proyecto educativo y concretados en la PGA, podrían constituir el eje que vertebrará de forma explícita las decisiones que se van a tomar para dar coherencia y unidad a toda la planificación docente, constituyendo así los fundamentos de justificación de la programación didáctica.

Ejemplo 2: En primer lugar, y con el objetivo de contextualizar el presente documento, es preciso indicar que el término “Programación” en el ámbito educativo hace referencia tanto a la Programación Didáctica, la cual responde a la ordenación de una etapa educativa, en este caso la Educación Secundaria Obligatoria, siendo realizada por el conjunto de profesores del departamento de Educación Física del centro, y supone directrices de carácter general que guiarán la realización de programaciones concretas por parte de los profesores, como a la Programación de Aula, que se define como un proyecto de trabajo de un curso académico, realizado por un profesor y para un curso concreto dentro de un centro educativo, la cual es de carácter más personal y estará adaptada a un grupo de clase y, por supuesto, dentro de un área: en este caso al área o áreas de

Además, el concepto de planificación en el ámbito educativo, hace referencia a una función reflexiva del docente que consiste en organizar flexible y sistemáticamente los contenidos del currículo del área o áreas y la intervención docente, en función de los objetivos educativos, para prever, justificadamente, un plan futuro de actuación eficaz (Viciano, 2001).

Resaltar que este proceso reflexivo, origina numerosas decisiones a tomar durante todo el proceso del mismo, decisiones que se resumen en la siguiente figura:

Nota: se puede optar por escribirlas y evitar el poner un cuadro innecesario.

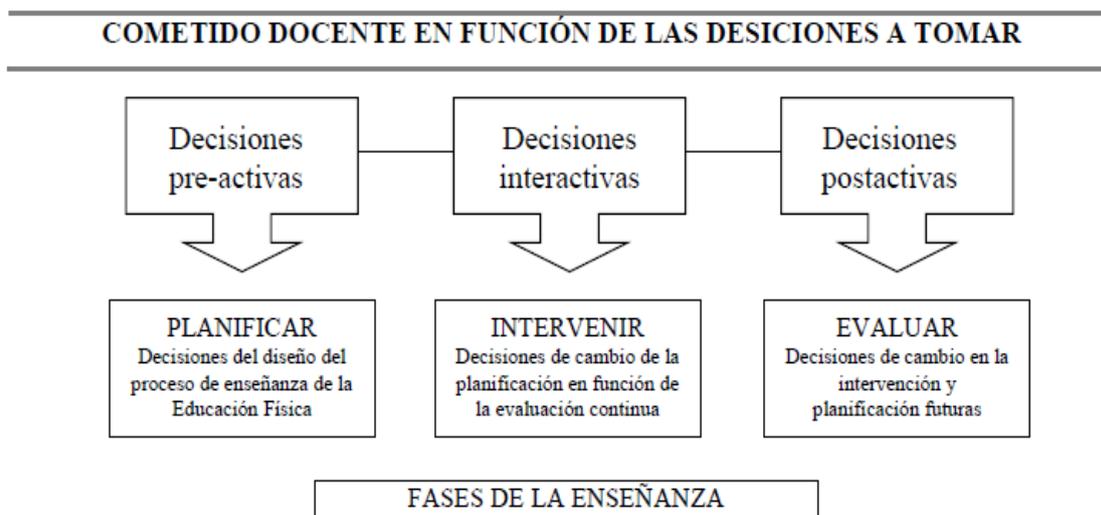


Figura 1. Fases de la enseñanza y decisiones que toma el profesor en cada una de ellas. (Tomado de Viciano, 2001)

Finalmente, esta Programación de Aula, se ha diseñado atendiendo al enfoque basado en competencias (EBC), enfoque contextual competencial, que se muestra asociado al modelo educativo dirigido hacia la autogestión de los conocimientos, que tal y como refieren Zabala y Arnau (2007), implica que aquello que se aprende sirve para actuar de forma eficiente ante una situación concreta y determinada, orientando los procesos de enseñanza hacia el empleo de los aprendizajes en contextos de emergente variedad y complejidad de los que la sociedad actual es reflejo.

1.2 Pautas de elaboración de la programación didáctica.

Las pautas que se han seguido para la elaboración de la presente programación de aula se concretan en:

1º) Los supuestos ideológicos de los currículos de las áreas depara la etapa de Educación Primaria en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias, tomando además como referente fundamental los diversos documentos relacionados con el desarrollo de las competencias clave diseñados en el ámbito de la precitada Comunidad Autónoma, a través de los órganos con competencias en la materia, en la actualidad la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa; abarcando entre otros los documentos asociados al Proyecto Atlántida (2007), en el cual se propugna una programación que atienda a las siguientes variables: redescubrir la intradisciplinariedad, fomentar la interdisciplinariedad, recuperar el valor educativo de las actividades complementarias y extraescolares y hacer de los proyectos a nivel de centro una realidad y no una utopía. Incluyendo el denominado marco pedagógico ProIDEAC.

A lo que se añade, una clara orientación de esta programación, al enfoque basado en competencias (EBC), enfoque contextual competencial, que se muestra asociado al modelo educativo dirigido hacia la autogestión de los conocimientos, que tal y como refieren (Zabala y Arnau, 2007; Proyecto Atlántida, 2007; Pérez Gómez, 2008; Olid Zambrano, 2009), implica que aquello que se aprende sirve para actuar de forma eficiente ante una situación concreta y determinada, orientando los procesos de enseñanza hacia el empleo de los aprendizajes en contextos de emergente variedad y complejidad de los que la sociedad actual es reflejo, y de otra, en atención al denominado Paradigma post-industrial de Instrucción, que tal como refieren tanto Merrill (2007; 2009) como Reigeluth (2012), caracterizado por las siguientes ideas

centrales: centrado en el aprendizaje, centrado en el alumno, aprender haciendo, avance basado en logros, instrucción personalizada, evaluación basada en criterios, aprendizaje colaborativo y placentero, incluyendo espacios de tareas e instruccionales, evaluación grupal e individual, estrategias instruccionales para el espacio de tareas, y estrategias instruccionales para el espacio instruccional. Junto a la propuesta de evaluación auténtica atendiendo a los desarrollado por autores de relevancia que han profundizado en este concepto como son Moreneo (2013).

2º) Las indicaciones de la propia convocatoria de oposiciones a la cual debemos ajustarnos: ORDEN de

2. MARCO LEGISLATIVO.

2.1. Normativa de carácter básico.

- Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (BOE de 4), en su redacción actual dada por la modificación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE de 10)
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (BOE de 1/03/2014)
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. (BOE de 29)

2.2. Normativa del ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias.

- Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. (BOC de 7 de agosto de 2014)
- Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC de 13)
- Orden de 21 de abril de 2015, por la que se regula la evaluación y la promoción del alumnado que cursa la etapa de la Educación Primaria. (BOC de 6/05/2015)
- Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC n.º 143 de 22 de julio de 2010)
- Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias (BOC n.º 154 del 6 de agosto de 2010)
- Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC de 22)
- Resolución de 9 de febrero de 2011, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos y los plazos para la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Canarias.(BOC N.º 040. Jueves 24 de febrero de 2011)
- Resolución de 1 de junio de 2015, por la que se establece el calendario escolar y se dictan instrucciones para la organización y desarrollo de las actividades de comienzo y finalización del curso 2015-2016, para todos los centros de enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC de 12) y corrección posterior de y corrección posterior de errores (BOC de 8/09/2015).

3. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ENTORNO DE APRENDIZAJE.

Atendiendo al Proyecto Educativo (P.E.), en el cual se describen las características del entorno físico y social, y que establece las señas de identidad, los propósitos y las finalidades

del centro educativo, pasaremos a detallar específicamente el contexto de la presente programación de aula.

3.1. Características del entorno socioeducativo.

El Centro de Educación Infantil y Educación Primaria, CEIP Siete Palmas, está ubicado en el municipio de Las Palmas de Gran Canaria, concretamente en el distrito Ciudad Alta, en la zona residencial denominada Siete Palmas. Se trata de una zona, Esta zona que en su mayor parte tiene carácter residencial, además de que en ella, se integra una gran zona comercial y donde, entre otras instalaciones, están ubicados dos instalaciones deportivas, el Estadio de Gran Canaria y el pabellón polideportivo Gran Canaria Arenas, zonas de ocio como el centro comercial Siete Palmas y grandes superficies destinados a la venta de diversos productos de consumo. Además, el centro educativo está situado junto al parque Juan Pablo II, que con sus 120.000 metros cuadrados es el de mayor superficie de Canarias y cuenta con un adecuado conjunto de instalaciones polideportivas al aire libre, y se encuentra ubicado en una zona próxima a otras instalaciones y equipamientos propios del barrio de La Feria del Atlántico, Institución Ferial de Canarias (INFECAR), así como al Parque de la Ballena, que posee una superficie de 66.603 metros cuadrados, compaginando sus paseos y jardines con un área deportiva.

La zona residencial Siete Palmas es uno de los barrios más modernos de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria, y se desarrolla en el entorno de la Avenida Pintor Felo Monzón, que conecta esta zona con la autovía GC-3 y con la Avenida Juan Carlos I.

Su variada oferta de ocio y comercial, atrae a muchos ciudadanos del resto de la capital grancanaria, y del resto de los municipios de la isla.

Nota: se mencionarán en mayor medida aquellos elementos que conecten con las áreas de nuestra PDA.

El CEIP Siete Palmas tiene como centro cabecera de distrito el IES Siete Palmas, centro ubicado frente al precitado. La procedencia del alumnado es del propio barrio y de su zona de influencia.

En el Proyecto Educativo del centro figura un estudio realizado sobre el entorno social, económico y cultural (*nota se puede citar adecuándolo a nuestra PDA*). Del mismo, se desprende que un porcentaje alto de las familias de los alumnos son consideradas, por ingresos económicos, de un nivel económico medio-alto, donde los padres tienen en su mayoría estudios medios y superiores, y donde además se observa, que hay un número considerable de población inmigrante, especialmente de nacionalidad china.

3.2. Características del centro educativo.

El centro educativo de educación Infantil y Primaria, CEIP Siete Palmas, es un centro ordinario de atención educativa preferente de alumnado con Discapacidad Motora (en adelante DM). Donde están escolarizados unos 450 alumnos y alumnas, la plantilla de personal docente lo conforman un total de 22 profesores y profesoras, dos personas que trabajan como personal de administración y servicios, y cuatro personas que se encargan de la limpieza del centro, gestionado a través de una empresa de servicios, además de dos auxiliares que ayudan al alumnado con déficit motórico y una persona encargada del mantenimiento que viene cuatro días por semana, además del personal auxiliar que atiende al alumnado en el comedor escolar-

En cuanto al equipamiento, el centro educativo cuenta con tres plantas destinadas a aulas, servicios para el alumnado y docentes, un aula laboratorio, un aula TIC de informática (medusa), un aula de idiomas, una de música, un aula destinada a biblioteca, un aula destinada a psicomotricidad, una aula polivalente, dos canchas polideportivas, y espacios destinados al comedor escolar. Dado que se trata de un centro educativo ordinario de atención educativa preferente de alumnado con DM, el centro cuenta con los equipamientos adecuados que garantizan la accesibilidad del alumnado que presenta necesidades específicas educativas por DM, a todas los espacios del mismo

3.3. Características del alumnado.

El grupo-clase al que se dirige esta programación de aula, pertenece al nivel educativo de 4º de la Educación Primaria y está conformado por un total 25 alumnos, de los que 14 son chicas y 11 chicos, cuyas edades oscilan entre los 9 y los 10 años, en el que se encuentran escolarizados 4 alumnos procedentes de otros países inmigrantes (1 colombiano, 1 peruano y 2 chinos), que están escolarizados desde el 1º ciclo de Educación Primaria en el sistema español y han asistido regularmente a clase, por lo que sus intereses y motivaciones son semejantes al resto, por lo que no se trata de alumnos de Incorporación Tardía al Sistema Educativo (INTARSE). Además también hay un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), concretamente con una Discapacidad Motora (DM), que posee a su vez el nivel competencial que le corresponde, y un alumno diagnosticado con un Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (en adelante TDAH). En todos los casos se atenderá a las características psicoevolutivas que presentan, sabiendo que han pasado y pasarán por determinadas etapas que, aunque en ellas se dan unos patrones similares del desarrollo para todos, cada uno posee sus características peculiares y un ritmo propio de desarrollo. Por último, decir que el alumnado que pueda incorporarse a nuestra aula a lo largo del curso será atendido teniendo en cuenta al periodo de adaptación y el plan de acogida elaborado por el centro.

(Nota: especificar el tipo de TDAH. El TDAH se ubica en la **clasificación de los trastornos mentales del APA** (Asociación Americana de Psiquiatría), en el apartado de trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador (DSM IV, cuarta edición del manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 1994).

De acuerdo con ésta clasificación, se establecen 3 subtipos del TDAH, según la presentación del síntoma predominante:

- Tipo con **predominio del déficit de atención.**
- Tipo con **predominio de la impulsividad-hiperactividad.**
- Tipo **combinado**, donde predominan tanto síntomas de desatención como de impulsividad-hiperactividad.)

Para elegir a uno o dos alumnos con NEAE, la selección del trastorno la haremos del Anexo I de la Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC de 22) <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2010/250/001.html>

3.4. Aspectos evolutivos y psicopedagógicos del alumnado.

La unidad y el sentido de esta etapa educativa se corresponden con el momento evolutivo de los alumnos entre 6 y 12 años, denominado el periodo de operaciones concretas, periodo operacional concreto, o escolaridad (7 a 11 años) y aun atendiendo a las diferencias entre edad cronológica y edad biológica, y los diferentes ritmos de maduración biológica, se caracteriza en líneas generales por suponer en términos generales un salto cualitativo con respecto al periodo anterior, en el que la estructura general de esta etapa podemos sintetizarla en las siguientes características; superación de las insuficiencias preescolares, superación completa del egocentrismo, y con ello la socialización; y el ajuste cognitivo a los sistemas conceptuales y la descentración de las experiencias y la motricidad, con una mayor estabilidad y control de conductas. En cuanto a la cognición, el sujeto va a usar los procesos y elementos de la cognición adulta (operatoria), pero aún sin un total grado de eficacia al no poder explotar los procesos formales. En esta etapa el sujeto alcanza la socialización plena, asimilando que sus actividades y funcionamiento se han de regir por unas normas o reglas que hay que aceptar, concienciar y poner en práctica en toda su amplitud. También esta etapa se caracteriza por que en el sujeto se produce un gran salto en la estabilidad y control conductual, mostrando intereses y motivaciones más variados que en la etapa anterior, tanto en las conductas sociales (comunicación e interacción) y las del logro (competición y resultados), así como las de conocimiento (disonancia, evaluación y curiosidad). Por último en el sujeto se produce un gran avance en su comportamiento motor.

Estos aspectos psicoevolutivos, a su vez se concretan en diferentes ámbitos y sus correspondientes capacidades en los alumnos de entre 9 y 10 años:

Cognitivas: Según Piaget, los alumnos pasan del estadio de operaciones concretas al de operaciones formales. Siendo capaces de generalizar los aprendizajes adquiridos y relacionados con situaciones ajenas a su realidad. Realizan deducciones lógicas. Elaboran conocimientos sistemáticos, pudiendo llevar acabo experimentaciones cortas y de ejecución no excesivamente complejas. Mayor capacidad de atención y durante más tiempo. Organizan la realidad de una forma más objetiva. Dominan el lenguaje verbal, lo que les permite organizar adecuadamente el pensamiento mediante sus funciones de comunicación y representación. Son capaces de reflexionar sobre su propia actividad en todos los órdenes, y también en los nuevos contenidos que van adquiriendo.

Afectivo-Emocionales: Van diferenciándose en sus intereses, necesidades y gustos personales. Mayor control emocional. Evolución gradual de la autonomía moral, con criterios propios para juzgar sus actuaciones y las de los demás. Consolidación de la propia identidad. Aparece el sentido de la justicia y la cooperación. Mayor autonomía y autodeterminación. En general se sientes inseguros con los compañeros del sexo opuesto, sobre todo en parejas o pequeños grupos. Siempre intentan imponerse a los otros.

Motrices: Asientan definitivamente el esquema corporal. Se desarrollan físicamente de forma importante. Controlan bastante bien las estructuras espaciales y temporales, así como su interrelación. Dan respuestas algo complejas y aceptablemente adecuadas, ante situaciones motrices. Se produce un desarrollo global de las capacidades físicas.

A todos estos aspectos debe *atender la práctica educativa*, con especial atención al diseño de las situaciones de aprendizaje, al objeto de lograr una correcta adecuación al momento evolutivo del alumnado.

4. JUSTIFICACIÓN.

4.1. Relación de la programación de aula con los documentos institucionales de planificación académica del centro educativo.

La presente programación de aula utiliza como referentes fundamentales los documentos institucionales elaborados por la comunidad educativa de nuestro centro educativo, que se concretan en los siguientes:

- El Proyecto Educativo, el cual recoge los principios que fundamentan, dan sentido y orientan las decisiones que generan y vertebran los diferentes programas, proyectos, planes y actividades del centro. Entre sus diferentes aspectos, se definen las señas de identidad del centro educativo y se contextualiza el currículo oficial a nuestro contexto socioeducativo (concreción de los currículos), además de incluir diferentes medidas para promover la educación en valores.

- La Programación General Anual, el cual se constituye en el documento institucional de planificación académica que el centros educativo elabora al inicio de cada curso escolar, para concretar las diferentes actuaciones recogidas en el Proyecto Educativo, como son los aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro, incluidos los proyectos, las programaciones didácticas y todos los planes de actuación acordados para el curso.

- Normas de organización y funcionamiento que le permita desarrollar su proyecto educativo sobre los fines de la educación y los derechos y libertades reconocidos a todos los miembros de la comunidad educativa.

Se atenderá, además, a las propuestas de mejora recogidas en la memoria anual del curso anterior, dirigidas a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje del alumnado del centro escolar.

4.2. Programas institucionales, planes educativos del centro y participación en proyectos relevantes.

Esta programación de aula atiende a los diferentes aspectos recogidos en los planes recogidos en el Proyecto Educativo de nuestro centro escolar: plan de atención a la diversidad que establece las medidas organizativas y de intervención desarrolladas por el centro docente para facilitar el acceso al currículo del alumnado en función de sus necesidades y características con objeto de contribuir a la superación de las dificultades que presente, el plan de acción tutorial, el plan de convivencia el que se recogen los procedimientos establecidos para la prevención y resolución pacífica de los conflictos, a lograr la conciliación y la reparación, así como directrices para la asunción de compromisos educativos para la convivencia, teniendo en cuenta lo que disponga la normativa que regule la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias, los planes de mejora de la comunicación lingüística entre los que figura el plan de lectura, el plan de integración de las tecnologías de la información y comunicación que recoge las actuaciones que fomenten su uso como herramienta de trabajo en el aula y en las relaciones de los miembros de la comunidad educativa, y el plan de adaptación para el alumnado que se incorpora por primera vez al centro, junto a las acciones establecidas para su desarrollo en la Programación General Anual, incluyendo el plan de actividades extraescolares y complementarias.

Por otra parte participa en los siguientes proyectos y programas educativos relevantes convocados por las administraciones educativas con competencias en materia de educación:

Consultar vínculo: <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/> Lado izquierdo abajo Programas y redes educativas

Programa de Lectura y Bibliotecas escolares: Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa:

<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/lectura-bibliotecas/>

De este programa se pueden derivar acciones más concretas como:

Fomento de la Lectura: Club de Lectores, es un plan de intervención educativa, integrado en el proyecto educativo, que persigue el desarrollo de la competencia comunicativa a través del desarrollo de la capacidad lectoescritora del alumnado, así como el fomento del hábito lector y el desarrollo de la competencia para el tratamiento de la información, como consecuencia de una actuación planificada y coordinada de los procesos didácticos. Este plan de actuación debe incluir principios generales, objetivos y estrategias didácticas que, desde la consideración de la lectura como objeto y medio de enseñanza y aprendizaje, impulsen el desarrollo de las competencias básicas y de las áreas y materias del currículo. Asimismo, podrá recoger actuaciones globales que involucren a ciclos, etapas educativas o a todo el centro y aspectos sobre la organización, funcionamiento e integración curricular de la biblioteca escolar, concebida como centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje.

Carta viajera: intercambio de cartas entre grupos de alumnos/as de dos centros educativos.

- **Programa de Educación ambiental:** Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/educa-ambiental/>

Seleccionar uno de los siguientes del hipervínculo: Programa Clima, Hogares Verdes, Medio Natural Canario, Ecomedores escolares de Canarias, Aulas más sostenibles.

De éstos se derivan el huerto escolar, etc...

- **Educación para la igualdad: Programa Educar para la igualdad:** Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa:

<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/educa-igualdad/>

De éstos se derivan programas como el **Programa Corazones Lastimados**, las agresiones y asesinatos de mujeres aparecen a diario en nuestros periódicos. Son tan cotidianos que empiezan a asumirse como algo inevitable. Debemos impulsar un debate social profundo para cuestionarnos todas las estructuras que reproducen y mantienen esta situación de discriminación de las mujeres. Es necesario que la coeducación sea una realidad en todos los tramos de la enseñanza y la vida social en general, para erradicar la discriminación y exclusión que padecen las mujeres en muchos ámbitos, dando paso a una auténtica igualdad sin ningún tipo de violencia.

- **Educación para la convivencia:** Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa:

http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/convivencia_escolar/

- **Programa Contenidos Canarios:** Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Seleccionar uno o dos de los siguientes del hipervínculo:

http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/contenidos_canarios/

- **Programa Red canaria de Centros Educativos para la Sostenibilidad-RedECOS:** Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa:

http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/redes_educativas/redecos/

- **Programas de Educación Intercultural y Red Canaria de Escuelas Solidarias**, es un programa educativo que la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa que pretende dotar a la escuela canaria de un instrumento efectivo que impulse y dinamice el desarrollo de la educación en valores, crea la Red Canaria de Escuelas Solidarias cuyo fin es buscar fórmulas de coordinación e intercambio de experiencias entre los centros, las instituciones sociales y el tejido asociativo donde se desarrolla la vida social y educativa del alumnado:http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redeseducativas/redes_educativas/rces/

- **Educación para la Salud: Programa Red de Canaria de Escuelas Promotoras de Salud**, cuya principal finalidad tal y como han convenido la Organización Mundial de la Salud, el Consejo de Europa y la Comisión de la Unión Europea, es la de facilitar la adopción, por toda la comunidad educativa, de modos de vida sanos en un ambiente favorable a la salud, atendiendo a las posibilidades que tienen los centros educativos de instaurar un entorno físico y psicosocial saludable y seguro: http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/redes_educativas/rceps/

- **Tecnologías de la Información y Comunicación:** Programa CLIC Escuela 2.0. Que tiene como objetivos la integración de los equipamientos del Proyecto CLIC escuela 2.0.. El trabajo para el desarrollo de las CCBB (LOE) o Clave (LOMCE) del alumnado y, en especial, del TICD (Tratamiento de la Información y la Competencia Digital LOE) o CD (Competencia Digital LOMCE) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La adopción y aplicación de nuevas metodologías adecuadas a las TIC.

<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/recursoseducativos/>

- **Programa Familia y Participación Educativa:** Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa:

<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/familia-participacion/>

- **Programa Redes educativas** de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias. Se pueden seleccionar uno de los siguientes del hipervínculo: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus2/redes/>

- Consultar otros programas y otras actividades educativas:

<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/otros-programas-proyectos-educativos/>

http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/familias/actividades_complementarias_extra_escolares/

Así como el centro, además, participa en otros proyectos relevantes relacionados con el área de

- Programas hablar otras Lenguas: Programa eTwinning, etc..., acción educativa de la Comisión Europea dentro del Programa de Aprendizaje Permanente, como medida de acompañamiento de Comenius. Teniendo como objetivo, el promover y facilitar el contacto, el intercambio de ideas y el trabajo en colaboración entre profesores y alumnos de los países que participan en eTwinning, a través de las TIC.

<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/hablar-otra-lengua/>

- Programa engánchate al Deporte 2016:

<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/actividades-educativas/enganchate-al-deporte-2016.html>

4.3. Vías de desarrollo para la incorporación de las Competencias Básicas a los documentos institucionales.

Tal y como indican Pérez Pueyo y Casanova (2009), no existe una receta universal y válida para plantear la programación de aula que garantice el desarrollo competencial. Es más, dadas las características del planteamiento educativo actual, se debe evitar la uniformidad de las propuestas, porque ello haría retroceder todas las propuestas de cambio que, progresivamente, se han ido introduciendo en el sistema educativo. Por tanto, de lo que sí se puede hablar es de principios e ideas clave en el desarrollo de una programación didáctica para el aprendizaje de las competencias básicas. Una de las más importantes es la noción contextual. Resulta determinante, en el desarrollo de las programaciones, la consideración contextual de los aprendizajes, pues es en ella donde adquieren realmente sentido el enfoque competencial.

En la etapa de la **Educación Primaria**, dado su carácter transversal y derivado del enfoque interdisciplinar que requiere su puesta en práctica, existe consenso entre los autores al afirmar la inexistencia de una relación unívoca entre la enseñanza-aprendizaje de determinadas materias y el desarrollo de ciertas competencias (Sarramona, 2004; Pérez Gómez, 2007; Zabala y Arnau, 2007). Este consenso queda plasmado también en el desarrollo del sistema educativo, al aceptar la contribución que cada materia aporta al desarrollo de las competencias básicas y, a la vez, considerar el logro de cada una de las competencias como consecuencia del trabajo desde varias materias (Real Decreto 126/2014; Decreto 89/2014).

Como consecuencia de esta naturaleza contextual, puede suceder que en el desarrollo de la programación, algunos contenidos de orden competencial naveguen entre varias materias, o entre varios bloques de contenido. Además, su naturaleza integradora de carácter aplicado sugiere siempre su acercamiento desde una doble vía: horizontal y vertical (Olid, 2009) siendo estas dos vías por las que se opta para el desarrollo de las competencias básicas en nuestra programación didáctica, añadiendo el adjetivo transversal, ya que éste otorga una acepción semántica totalmente concordante con el enfoque que desde el sistema educativo se pretende favorecer, donde la diferencia vendría dada por la forma de organizar el trabajo.

Así, a través de la vía horizontal transversal, quedarían reflejadas las decisiones que se toman en el seno del Proyecto Educativo y que abarca el conjunto de materias curriculares. Mientras que a través de la vía vertical-transversal, se reflejaría en cada programación didáctica, el conjunto de aportaciones particulares que desde cada una de ellas se puede ofrecer al desarrollo de las competencias básicas.

Por tanto, partiremos del planteamiento que en nuestro centro se ha establecido en el proyecto educativo, mediante una organización colaborativa del claustro para el desarrollo de las competencias básicas en base a los diferentes proyectos de trabajo establecidos, así como los que pudiesen surgir, desde varias materias, que en nuestro centro incluirá los días especialmente significados como son el día Internacional de la Paz, de los Derechos Humanos, de la Mujer, Día Mundial de la Salud (OMS), del Medio Ambiente, Día internacional de la juventud, Día Mundial de la Alimentación (FAO), Día Internacional de los discapacitados, Día de Canarias.

Vía que se complementará con la vía vertical-transversal, que está en consonancia con el planteamiento que el diseño curricular establece para el tratamiento de las competencias básicas en cada área, y que tal y como veremos en esta programación didáctica, supone una adaptación del trabajo de las dimensiones competenciales planteadas en el proyecto educativo, a las características intrínsecas de la materia de la Lengua Extranjera para la Etapa Educativa de la Educación Primaria, y su correspondiente nivel educativo. Y todo ello acorde a las Pautas de elaboración de la programación didáctica citadas en el apartado 1.2..

4.4. Propuestas de mejora del curso anterior.

El centro educativo, partiendo de la memoria final correspondiente al curso anterior aprobada por el claustro y los datos aportados por la evaluación de diagnóstico, ha identificado las siguientes áreas de mejora, las cuales a su vez se concretan en los siguientes ámbitos de actuación:

Ejemplos:

Clima escolar

Mejorar la convivencia en el centro educativo, impulsando la participación, el respeto y la colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Dinamizar y encauzar las resoluciones de conflictos

Implicar y promover la participación de las familias

Rendimiento escolar de pruebas de diagnóstico

Mejorar la comprensión lectora y la expresión oral.

Mejorar la ortografía y la caligrafía así como la expresión escrita

Leer, describir y descomponer números siendo capaz de compararlos y ordenarlos.

Mejorar el hábito lector y el gusto por la lectura

Organizar y registrar la información de datos en forma gráfica

Mejorar la competencia en la resolución de problemas.

Mejorar los aprendizajes relacionados con la numeración, representación gráfica de datos y resolución de problemas.

Recursos humanos y materiales

Mejorar las estrategias metodológicas encaminadas al adecuado aprendizaje de las Competencias Clave.

Actualizar los conocimientos que posee el profesorado en materia de las Nuevas tecnologías.

Incrementar la comunicación y participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

A partir de lo cual, el claustro ha tomado la decisión de abordar acciones relacionadas con el ámbito de mejora en las áreas de Lengua Extranjera que se concreta en las siguientes acciones:

Ámbito de mejora: Inglés.

Mejorar la expresión escrita a través de la puesta en marcha de un *taller musical* durante todo el curso escolar, siendo responsables de la implementación el profesorado de la materia y supervisado por la jefatura de estudios y el departamento de inglés. Estableciendo en la evaluación como indicadores que el profesorado haya incluido en sus programaciones didácticas el taller musical y que las situaciones de aprendizaje sean adecuadas para valorar la mejora en la expresión escrita, cuestión que se verificará con su evaluación tras la puesta en práctica.

Propuesta de actividades para el Taller musical:

En cada *unidad didáctica* se elegirá una canción teniendo en cuenta el vocabulario y las estructuras gramaticales adaptadas a cada nivel. Lectura de la canción. Identificación de las dificultades. Identificación del vocabulario o las estructuras gramaticales. Subrayado del vocabulario o las estructuras gramaticales. Memorizar.

Batería de actividades, que se adaptarán a cada nivel. Dibujo de la canción. Completar los espacios en blanco. Relacionar imágenes con texto. Ordenar versos. Trabajo por grupo. Dictado. Ordenar frases. Buscar sinónimos. Se requerirá el uso del diccionario. Test de vocabulario o estructuras gramaticales. Autocorrección

4.5. Análisis y características del currículo del nivel elegido, de la materia y de la etapa educativa.

La introducción del enfoque basado en competencias (EBC) en el currículo escolar ha puesto de manifiesto la necesidad de una reforma educativa y ha sacado a relucir, nuevamente, el debate acerca de los fines de la educación. La respuesta a las características de los nuevos contextos hacia los que dirigir los aprendizajes se puede obtener realizando un breve análisis de las principales características de la sociedad actual, así como del papel que juega la educación en el proceso de formación y socialización de los futuros ciudadanos.

Ante todos estos aspectos es preciso atender en la elaboración de esta programación didáctica a la normativa curricular vigente, y a los aspectos curriculares de las áreas o materias a las que se dirige, las cuales vienen explicitada en el Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, así como en la normativa de aplicación referida a la evaluación y la atención a la diversidad.

5. COMPETENCIAS CLAVE. Programación LOMCE.

5.1. Aportaciones de la programación didáctica al desarrollo y adquisición por el alumnado de las Competencias Clave y los estándares de aprendizaje evaluables.

Añadir en Bibliografía: Legislación:

Decreto 89/2014, 1 agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC de 13)

En el currículo de la etapa de Educación Primaria en el ámbito de la C.A.C., se indica la contribución de las áreas...**(poner nombre)** a la adquisición de las competencias por parte del alumnado, que se concretan en las siguientes para el nivel de **(poner nivel)**:

Poner las tres áreas de la programación didáctica:

Ejemplo para la materia de Lengua Castellana y Literatura para el nivel de cuarto de la Educación Primaria: se incorpora del Decreto 89/2014, 1 agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, currículo de la materia, apartado: Contribución a las competencias.

http://www.gobiernodecanarias.org/openscmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/curriculo-primaria/AnexoI_Primaria_Lengua_Castellana_y_Literatura.pdf

La enseñanza del área de Lengua Castellana y Literatura repercute, de forma obvia y directa, en la adquisición de la competencia en Comunicación Lingüística (CL) y en la promoción de los alumnos y las alumnas como responsables de su propio proceso de

aprendizaje, con autonomía para seguir avanzado en el uso funcional de la lengua. Y es que, el planteamiento del área se basa en la finalidad comunicativa que ha de regir el desarrollo de todas y cada una de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se materialicen en el aula. La concepción de la persona como aprendiente autónomo y la presentación de los criterios de evaluación del área desde un enfoque competencial e inclusivo potencian el desarrollo de la imagen del alumno o de la alumna como agente comunicativo que produce, y no solo recibe, mensajes con distintas finalidades y con un marcado carácter emocional, además, que no puede obviarse en ningún momento, pues ha de promoverse una escuela favorecedora del reconocimiento y la expresión de las propias emociones y sentimientos en aras de la formación integral del alumnado.

PROCEDIMIENTO: Consultar los criterios de evaluación establecidos para el nivel de cuarto de la Educación Primaria, donde se relaciona cada criterio con los bloques de contenido, las competencias y los estándares de aprendizaje evaluables. Ver ejemplo: A través de la adquisición de los criterios de evaluación del área para el nivel de cuarto de la Educación Primaria, se contribuye a la adquisición por parte del alumnado de las siguientes Competencias. CSC: Competencia Sociales y Cívicas. CL: Comunicación lingüística. AA: Comunicación de Aprender a Aprender. CD: Competencia Digital. CEC: Conciencia y Expresiones Culturales. CMCT: Competencia Matemática y competencias básicas en Ciencia y Tecnología. SIIE: Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor.

CRITERIO	RELACIÓN CON LOS BLOQUES DE CONTENIDO	RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS	RELACIÓN CON LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
1	I	CL, AA, CSC	10, 11, 12, 16, 17, 18, 20, 21.
2	I	CL, AA, CSC	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 23, 24, 25, 26.
3	I	CL, AA, CEC	31, 32, 33, 34, 35, 36, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 85, 86, 87.
4	I	CL, AA, CEC, CD	27, 28, 29, 30, 60, 61, 63, 64, 65, 72, 73, 74, 75, 76.
5	II	CL, AA	13, 14, 15, 62, 67, 71, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 88, 89, 90, 91, 92, 93.
6	II	CL, CD, AA	49, 55, 56, 66, 68, 69, 70, 94.
7	II	CL, AA, SIIE, CEC	19, 103, 104.
8	II	CL, CD, AA, CEC	47, 48, 57, 58, 59, 62, 71, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104.

Ejemplo para la materia de Ciencias Sociales para el nivel de cuarto de la Educación Primaria: se incorpora del Decreto 89/2014, 1 agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, currículo de la materia, apartado: Contribución a las competencias.

http://www.gobiernodecanarias.org/opensmsweb/export/sites/educacion/web/galerias/descargas/curriculo-primaria/AnexoI_Primaria_Ciencias_Sociales.pdf

Las Ciencias Sociales ofrecen una excelente oportunidad para el desarrollo de la Competencia social y cívica (CSC), quedando reflejada en todos los bloques de aprendizaje y a lo largo de la etapa. El currículo hace referencia a la comprensión de la realidad social desde una óptica democrática y de compromiso para contribuir a su mejora. También trata el acercamiento a la complejidad histórica y social de los grupos humanos a través del análisis de hechos y problemas, teniendo en cuenta sus causas y consecuencias desde distintos puntos de vista. Además se alude a la identificación y gestión de emociones mediante el desarrollo del autoconocimiento, la autoestima y la autonomía, así como la mejora de habilidades personales y

sociales que permitan a los niños y a las niñas entender los conflictos como parte de las relaciones humanas y resolverlos en convivencia pacífica, usando el diálogo y la negociación.

El área aporta un marco adecuado para reflexionar sobre la importancia de aceptar y elaborar normas de convivencia y asumir responsabilidades en distintos contextos (familiar, escolar, institucionales...). Se propicia que el alumnado comprenda que formamos parte en una sociedad cambiante y plural en la que la valoración y el respeto de otras culturas deberán ser ejes centrales de convivencia, reforzando a la vez la propia identidad desde el conocimiento de las costumbres y de la propia idiosincrasia. Por último, merece destacarse la importancia que se confiere al aprendizaje de valores, desde la vivencia y la experiencia en variados contextos de aprendizaje, que permitan formar la base de una futura ciudadanía mundial, solidaria, curiosa e informada, participativa y democrata, respetuosa con los derechos humanos, y comprometida con la defensa de estos.

PROCEDIMIENTO: Consultar los criterios de evaluación establecidos para el nivel de cuarto de la Educación Primaria, donde se relaciona cada criterio con los bloques de contenido, las competencias y los estándares de aprendizaje evaluables. Ver ejemplo:

A través de la adquisición de los criterios de evaluación del área para el nivel de cuarto de la Educación Primaria, se contribuye a la adquisición por parte del alumnado de las siguientes Competencias. CSC: Competencia Sociales y Cívicas. CL: Comunicación lingüística. AA: Comunicación de Aprender a Aprender. CD: Competencia Digital. CEC: Conciencia y Expresiones Culturales. CMCT: Competencia Matemática y competencias básicas en Ciencia y Tecnología. SIIE: Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor.

CRITERIO	RELACIÓN CON LOS BLOQUES DE CONTENIDOS	RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS	RELACIÓN CON LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
1	I	CL, CD, AA	1, 2, 3, 6, 7.
2	I	AA, SIIE, CSC	5, 6, 8, 9, 14, 15.
3	I	CSC, SIIE	8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17.
4	II	CMCT, CSC, CD, SIIE	42, 43, 44, 47, 48.
5	II	CMCT, AA, SIIE	24, 25, 26.
6	II	CMCT, CSC, SIIE, CL	47, 48.
7	III	CSC, CEC	56, 57, 58, 60, 61.
8	III	CSC	78, 79.
9	IV	AA, CSC, CEC	80, 81, 82, 85, 86, 88, 89.
10	IV	CD, AA, CSC, CEC	94, 95, 96, 97.

Ejemplo para la materia de Matemáticas para el nivel de cuarto de la Educación Primaria: se incorpora del Decreto 89/2014, 1 agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, currículo de la materia, apartado: Contribución a las competencias.

http://www.gobiernodecanarias.org/opensmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/curriculo-primaria/AnexoI_Primaria_Matematicas.pdf

El desarrollo del pensamiento matemático contribuye a la Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología porque hace posible una mejor comprensión y una descripción más ajustada del entorno. En primer lugar, con el desarrollo de la visualización espacial, el alumnado mejora su capacidad para hacer construcciones y manipular mentalmente figuras en el plano y en el espacio, lo que le será de gran utilidad en el empleo de mapas, la

planificación de rutas, el diseño de planos, la elaboración de dibujos y maquetas, etc. En segundo lugar, a través de la numeración y la medida, se logra un mejor conocimiento de la realidad y se aumentan las posibilidades de interactuar con ella y de transmitir informaciones cada vez más precisas sobre aspectos cuantificables del entorno. En tercer lugar, la destreza en la utilización de representaciones gráficas para interpretar la información aporta una herramienta muy valiosa para conocer y analizar mejor la realidad, entendiendo el mundo a través de la aplicación de conceptos y el análisis de fenómenos que ocurren a su alrededor. Por último, la capacidad para detectar información con errores matemáticos permitirá al alumnado reinterpretar correctamente la realidad.

PROCEDIMIENTO: Consultar los criterios de evaluación establecidos para el nivel de cuarto de la Educación Primaria, donde se relaciona cada criterio con los bloques de contenido, las competencias y los estándares de aprendizaje evaluables. Ver ejemplo:

A través de la adquisición de los criterios de evaluación del área para el nivel de cuarto de la Educación Primaria, se contribuye a la adquisición por parte del alumnado de las siguientes Competencias. CSC: Competencia Sociales y Cívicas. CL: Comunicación lingüística. AA: Comunicación de Aprender a Aprender. CD: Competencia Digital. CEC: Conciencia y Expresiones Culturales. CMCT: Competencia Matemática y competencias básicas en Ciencia y Tecnología. SIEE: Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor.

CRITERIO	RELACIÓN CON LOS BLOQUES DE CONTENIDOS	RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS	RELACIÓN CON LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
1	I	CL, CMCT, CSC, AA	1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 14, 18, 21, 22.
2	I	CMCT, SIEE, CD, AA	11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20.
3	II	CL, CMCT	6, 27, 28, 29, 31, 32, 35, 39, 56, 58.
4	II	CL, CMCT, AA	4, 7, 43, 68, 69.
5	II	CMCT, AA	8, 41, 42, 43, 46, 49, 50, 51, 54, 55, 57, 59, 65, 66, 67, 68.
6	III	CMCT, AA, SIEE,	4, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 89
7	IV	CL, CMCT, SIEE, AA	90, 92, 94, 95, 97, 98, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110
8	V	CL, CMCT, CD, AA, CSC	4, 111, 112, 113, 114, 115, 118.

5.2. Descriptores de las Competencias Clave en la programación didáctica.

En el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias, partiremos de las orientaciones elaboradas por la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, a través del documento *Orientaciones para la descripción del grado de desarrollo y adquisición de las competencias clave (LOMCE)* (2015).

Añadir en la Webgrafía como:

Gobierno de Canarias. Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. *Orientaciones para la descripción del grado de desarrollo y adquisición de las competencias clave (LOMCE)* (2015). [en línea] http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/enseñanzas/competencias/form_mater_recursos/orientaciones_ccbb/orientaciones-competenicas-lomce.html [consulta 4/01/2016]

Tras la implantación del Decreto 89/2014, 1 agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, y con el fin de proporcionar un marco de referencia coherente para la descripción del grado de desarrollo y adquisición de las competencias descritas en la [Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato](#), la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa ha actualizado el documento de Orientaciones para la descripción del grado de desarrollo y adquisición de las competencias, para facilitar la toma de decisiones pedagógicas en los centros educativos que imparten Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en nuestra Comunidad.

Esta publicación es un avance en la que se presentan todos los niveles de desarrollo y adquisición de las competencias desde 1.º de Educación Primaria hasta 2.º de Bachillerato, en su formato definitivo para los niveles de 1.º a 6.º curso de la Educación Primaria y en su versión borrador de los niveles de 1º a 4º de la ESO y de 1º y 2º de Bachillerato, a la espera de su publicación definitiva coincidiendo con la publicación de los currículos a los que se vincula. De este modo, se recogen los descriptores de las tres etapas con la finalidad de facilitar la evaluación competencial, pudiendo tener a mano el testimonio completo con la proyección y desarrollo de cada una de las competencias a lo largo de los niveles educativos, con la que el profesorado podrá conocer la referencia desde el curso actual donde se sitúe, de los aprendizajes previos y posteriores que se desarrollan en cada una de ellas.

Igualmente, del citado documento se infiere que los descriptores son enunciados que exponen los rasgos característicos de cada competencia, reflejan el dominio progresivo de una competencia básica a lo largo de la educación obligatoria. Donde encontramos cuatro niveles de dominio común que se repite en cada curso, ciclo y etapa: “Poco adecuado”, “Adecuado”, “Muy adecuado” y “Excelente”. Estos descriptores se encuentran en el documento [“Orientaciones para la descripción del grado de desarrollo y adquisición de las competencias clave \(LOMCE\) \(2015\)”](#), y se proponen para realizar las evaluaciones colegiadas. Por ello, los descriptores están perfectamente recogidos y explicitados para el nivel de (indicar nivel de la programación), por lo que atenderemos a aquellos que se corresponden con las competencias a las que contribuye la presente programación Didáctica.

Consultar el documento [“Orientaciones para la descripción del grado de desarrollo y adquisición de las competencias \(LOMCE\) \(2015\)”](#) para el nivel de cuarto de la Educación Primaria (el de la programación didáctica):

http://www.gobiernodecanarias.org/openscmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/competencias/competencias_ep_4.pdf

PROGRESIÓN DE LAS COMPETENCIAS A LO LARGO DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA													
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1º	A	B	C	D									
2º		B	C	D	E								
3º			C	D	E	F							
4º				D	E	F	G						
5º					E	F	G	H					
6º						F	G	H	I				
1º ESO							G	H	I	J			
2º ESO								H	I	J	K		

3º ESO									I	J	K	L	
4º ESO										J	K	L	M

Fuente: Orientaciones para la descripción del grado de desarrollo y adquisición de las competencias. Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa en la C.A.C. (2015)

Se marcan en color gris los niveles compartidos por las dos etapas y en color azul el nivel muy adecuado referenciado con del cumplimiento pleno de los criterios de evaluación de los currículos correspondientes. En color verde, la diagonal de progresión del alumnado con un nivel de adecuado (niveles del B al K).

Por tanto, para nuestra programación didáctica tomaremos como referentes los descriptores de las competencias para el nivel (**indicar**) y sus diferentes niveles de logro recogidos en el documento Orientaciones para la Descripción del Grado de Desarrollo y Adquisición de las Competencias, teniendo en cuenta que la graduación de la adquisición de las Competencias que se puede ver en las tablas no es, en modo alguno, prescriptiva. Así como los indicadores provienen de los currículos oficiales, los contextos y las finalidades pueden venir, en algunos casos, señalados por estos, pero en otros, es labor de diseño del Proyecto educativo y de las programaciones de los centros. Por lo tanto, los centros docentes que tomen como referente los descriptores de las tablas deben adaptarlos a sus propias situaciones y documentos.

Citemos el ejemplo de un centro educativo que toma la decisión metodológica, y la refleja en su Proyecto educativo, de realizar sus programaciones mediante proyectos interdisciplinares y globalizadores, como uno denominado « Dialogando nos entendemos en nuestro mundo» en el que se desarrollan los currículos de varias áreas de 4º de la Educación Primaria, con el objetivo de organizar colaborativamente una exposición en la que se construirá un gran mural relacionado con la necesidad de una convivencia pacífica en el entorno escolar reconociendo los principios y los valores democráticos de libertad, igualdad, solidaridad, paz, justicia y tolerancia y diversos paneles explicativos con diversas producciones de tipo oral, textual, y/o mediante el uso de las TIC, imágenes, etc.

El Proyecto interdisciplinar puede partir, entre otros, del siguiente descriptor de las Orientaciones:

“Defiende sus ideas, escucha las de otras personas y las integra en sus argumentos, favoreciendo el pensamiento divergente, abierto y conciliador con la diversidad. Valora los beneficios personales y sociales de la cooperación y se compromete con los objetivos comunes, respetando las normas de convivencia consensuadas y los derechos y deberes de cada personas en la comunidad. Identifica referentes significativos en sociedades pasadas que explican la realidad social actual, detecta los efectos negativos de las acciones humanas sobre el medio y su entorno, y las rechaza mediante hábitos cotidianos y acciones corresponsables con el bienestar colectivo.”

Nivel F (Muy adecuado en el nivel de cuarto de la Educación Primaria) de las Competencias Sociales y Cívicas (Orientaciones para la descripción del grado de desarrollo y adquisición de las Competencias) **Progresión por cada competencia clave de Educación Primaria.**
http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/enseñanzas/competencias/form_mater_recur_sos/orientaciones_ccbb/orientaciones-competenicas-lomce.html

para adaptarlo a su propia concreción:

«En la participación de los proyectos integra en su relación con las personas los valores de escucha las de otras personas y las integra en sus argumentos, favoreciendo el pensamiento divergente, abierto y conciliador con la diversidad. Valora los beneficios personales y sociales de la cooperación y se compromete con los objetivos comunes, respetando las normas de convivencia consensuadas y los derechos y deberes de cada personas en la comunidad,

colaborando con actitud constructiva en la resolución pacífica de conflictos desde el diálogo, la conciliación o la mediación, desarrollando técnicas sencillas de negociación.»

Nivel F (Muy adecuado en el nivel de cuarto de la Educación Primaria) de las Competencias Sociales y Cívicas. (Adaptación por parte de un centro docente)

6. OBJETIVOS.

6.1. Objetivos de la etapa y su concreción en la Comunidad Autónoma de Canarias.

En el Decreto 89/2014, 1 agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, se establece en el artículo 3, los objetivos y fines de la Educación Secundaria Obligatoria, de forma que:

Serán objetivos de la Educación Primaria los previstos en el artículo 7 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, que establece el currículo básico de la Educación Primaria.

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

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

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

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

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

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

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

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

h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.

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

j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.

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

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

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

n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

El currículo de la Comunidad Autónoma de Canarias contribuirá, además, a que el alumnado conozca, aprecie y respete los aspectos culturales, históricos, geográficos, naturales, sociales y lingüísticos más relevantes de la Comunidad, así como los de su entorno, según lo requieran las diferentes áreas, valorando las posibilidades de acción para su conservación.

La implementación del currículo en la Comunidad Autónoma de Canarias se orientará además a la consecución de los siguientes fines:

a) La no discriminación de las personas por razones de identidad y orientación sexual, religión o cultura.

b) La eliminación de los prejuicios, estereotipos y roles en función del sexo o de la orientación sexual, la integración del saber de las mujeres y su contribución social e histórica al desarrollo de la humanidad, la prevención de la violencia de género y el fomento de la coeducación.

c) El desarrollo en los niños y en las niñas de la capacidad para adquirir hábitos y valores solidarios y de equidad.

d) El afianzamiento del autoconocimiento, la autoestima, la gestión de las emociones y los hábitos de cuidado y salud corporales propios de un estilo de vida saludable en pro del desarrollo personal y social.

e) El desarrollo de actitudes responsables de acción y cuidado del medio natural, social y cultural.

6.2. Contribución de la materia a la adquisición de los Objetivos de la etapa.

En el currículo de la Comunidad Autónoma de Canarias establecido para las materias de (indicar las de la PDA) se establece la contribución de la materia a la adquisición de los Objetivos de la etapa:

Incorporar los que figuran en el anexo 1º del Decreto 89/2014, 1 agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, para cada materia de la programación didáctica: una síntesis

<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/primaria/informacion/contenidos/>

MATERIA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.

HTTP://WWW.GOBIERNODECANARIAS.ORG/OPENCMSWEB/EXPORT/SITES/EDUCACION/WEB/GALERIAS/DESCARGAS/CURRICULOPRIMARIA/ANEXO1_PRIMARIA_LENGUA_CASTELLANA_Y_LITERATURA.PDF

La contribución de la materia de Lengua Castellana y Literatura a la adquisición de los Objetivos de la etapa, no puede considerarse en modo alguno de forma aislada de la contribución del resto de las áreas que se imparten en la etapa, pues estas no pueden ser contempladas como departamentos estancos y aislados. El currículo del área pretende ser amplio, rico, práctico, competencial e inclusivo, y ha apoyarse en una práctica de aula que garantice un tratamiento del currículo integrado e integrador.

El objetivo directamente relacionado con el área de Lengua Castellana y Literatura es el de conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana, un objetivo que abarca el lenguaje como objeto de estudio en su dimensión comunicativa, como instrumento de comunicación social y de expresión artística. De esta manera, el aprendizaje de la lengua materna se pone al servicio del desarrollo integral del alumnado —saber, saber hacer, saber

ser— y va más allá de la adquisición de conocimientos lingüísticos. El desarrollo holístico del alumnado implica el trabajo de habilidades que conlleven a los niños y las niñas a desenvolverse con autonomía, a resolver pacíficamente los conflictos, a ejercer activamente una ciudadanía crítica, a desarrollar sus capacidades afectivas... De esta manera, el uso de la lengua, en su dimensión social, implica también la relación del área con los objetivos a), c), d) y m).

MATERIA DE CIENCIAS SOCIALES.

[HTTP://WWW.GOBIERNODECANARIAS.ORG/OPENCMSWEB/EXPORT/SITES/EDUCACION/WEB/_GALERIAS/DESCARGAS/CURRICULOPRIMARIA/ANEXO I PRIMARIA CIENCIAS SOCIALES.PDF](http://www.gobiernodecanarias.org/opencmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/Descargas/CurriculoPrimaria/AnexoI_Primaria_Ciencias_Sociales.pdf)

Las principales aportaciones del área a la consecución de los objetivos de la Educación Primaria se centrarán en primer lugar en conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia pacífica y democrática y la prevención y resolución de conflictos desde el diálogo y la negociación, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática, valorando la interculturalidad como riqueza del patrimonio cultural y humano de la sociedad actual; en definitiva, aprender a convivir se convierte en un eje fundamental de las Ciencias Sociales.

Esta aportará en gran medida el desarrollo de hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, en definitiva el desarrollo del espíritu emprendedor así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

También ofrece una contribución valiosa en la comprensión y valoración del entorno y del patrimonio geográfico, social, histórico y cultural, destacando la necesidad de su protección y conservación. Será objeto de aprendizaje la educación vial y el desarrollo de actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico. Por último, hay que subrayar como aportación del área el aprendizaje y uso de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran a lo largo de la etapa.

MATERIA DE MATEMÁTICAS.

http://www.gobiernodecanarias.org/opencmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/Descargas/CurriculoPrimaria/AnexoI_Primaria_Matematicas.pdf

La materia de Matemáticas contribuye de manera especial al logro de los objetivos de la etapa que se refieren al desarrollo de las competencias matemáticas básicas y a la iniciación en la resolución de problemas. Ello significa que el alumnado ha de lograr comprender y representar hechos y situaciones reales o simulados de la vida cotidiana mediante modelos simbólicos matemáticos; ha de identificar las formas geométricas del entorno, descubriendo y utilizando el conocimiento de sus elementos y propiedades para interpretar la realidad física y desarrollar nuevas posibilidades de acción; ha de utilizar el conocimiento matemático en posteriores aprendizajes o en cualquier situación independiente de la experiencia escolar; ha de formular o resolver problemas lógico-matemáticos utilizando diferentes estrategias; ha de estimar, calcular mentalmente y medir, así como usar procedimientos geométricos y de orientación espacial, de probabilidad y representación de la información para comprobar, en cada caso, la coherencia de los resultados y aplicar mecanismos de autocorrección.

Igualmente, en el currículo de la Comunidad Autónoma de Canarias establecido para las materias de (indicar), los criterios de evaluación son el elemento referencial en la estructura del currículo, cumpliendo, por tanto, una función nuclear, dado que conectan todos los elementos que lo componen: objetivos de la etapa, competencias, contenidos, estándares de aprendizaje evaluables y metodología. Debido a este carácter sintético, la redacción de los criterios facilita la visualización de los aspectos más relevantes del proceso de aprendizaje en el alumnado para que el profesorado tenga una base sólida y común para la planificación del proceso de enseñanza, para el diseño de situaciones de aprendizaje y para su evaluación. Los criterios de

evaluación encabezan cada uno de los bloques de aprendizaje en los que se organiza el currículo, estableciéndose la relación de estos criterios con las competencias a las que contribuye, así como con los contenidos que desarrolla. Además, se determinan los estándares de aprendizaje evaluables a los que se vincula cada criterio de evaluación, de manera que aparecen enumerados en cada uno de los bloques de aprendizaje.

6.3. Concreción de los objetivos didácticos.

Este apartado se elimina

6.4. Relación de los objetivos didácticos de la programación, con los objetivos de la etapa, del área y las competencias básicas.

Este apartado se reconvierte en el apartado 14 de la PDA y se denominará:

14. RELACIÓN ENTRE TODOS LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA: INDICAR ÁREA Y NIVEL EDUCATIVO. Ejemplo:

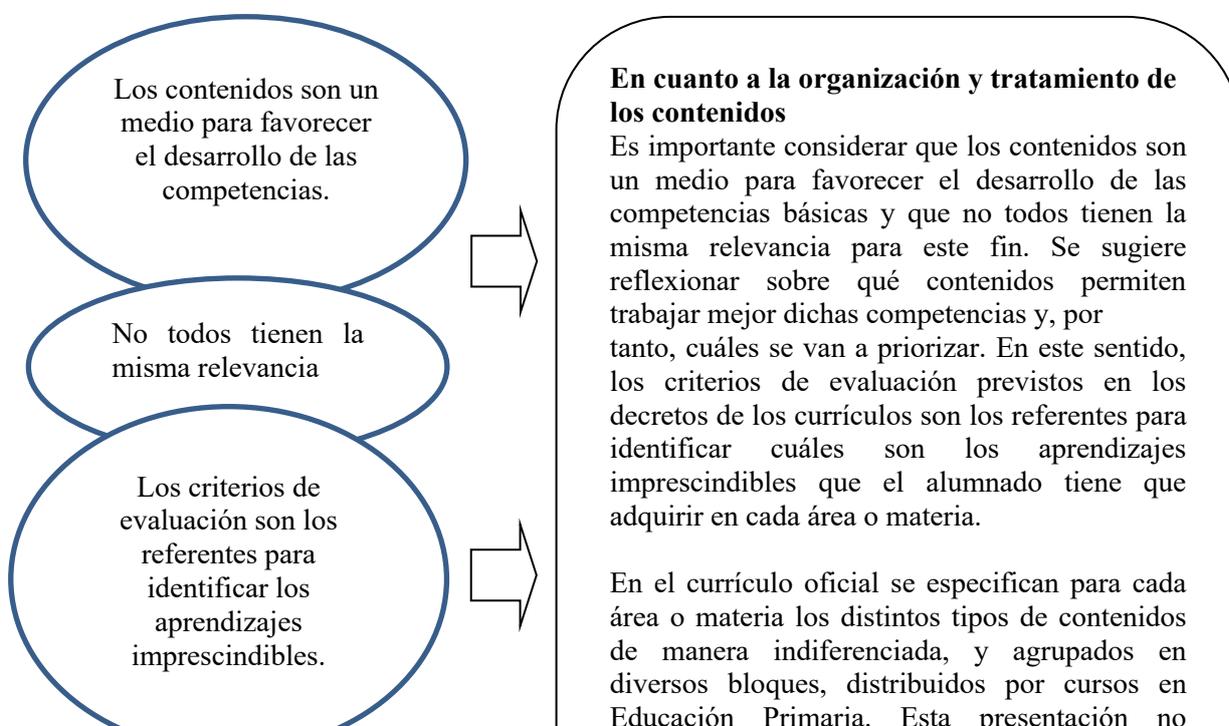
En el **anexo...** de esta programación didáctica se explicita la relación entre todos los elementos curriculares de la misma.

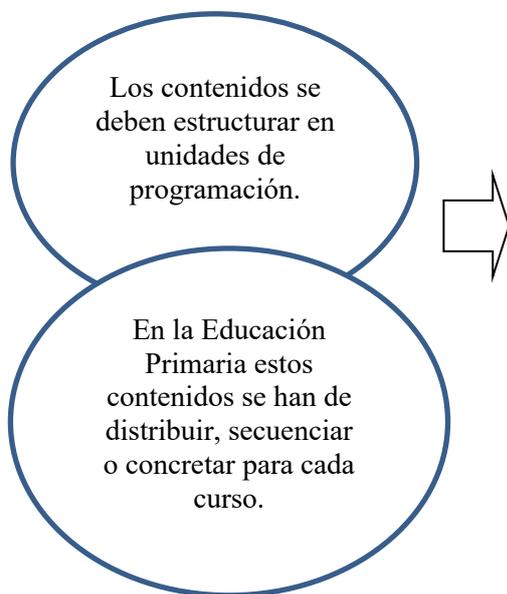
7. CONTENIDOS.

7.1. Organización, tratamiento, selección y secuenciación de los contenidos.

De acuerdo con las orientaciones elaboradas por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias, reflejadas en el documento Orientaciones para la elaboración de la programación didáctica (2012), en el Decreto 89/2014, 1 agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, se especifican para este nivel educativo y para cada una de las materias, los contenidos agrupados en bloques, los cuales en la presente programación didáctica se estructurarán en unidades de programación (unidades didácticas, unidades de trabajo, situación de aprendizaje, tareas, proyectos...), y ello atendiendo a su consideración como medio para favorecer el desarrollo de las competencias.

Por ello, hemos partido de la reflexión sobre aquellos contenidos de cada materia que permiten trabajar mejor dichas competencias y se van a priorizar, *a través de la identificación en los criterios de evaluación de los aprendizajes imprescindibles (ver apartado evaluación)*, a través de la identificación de las operaciones mentales y contenidos asociados, que concretan los contenidos de cada uno de los bloques. Teniendo presente que el enfoque metodológico favorecedor del desarrollo de las competencias, requiere movilizar de manera eficaz, “el saber”, “el saber hacer”, “el saber ser y estar” y “el querer”, propios de más de una competencia. Para ello, los contenidos se han de trabajar de forma conjunta, integrada y contextualizada.





Fuente: Modificado de Orientaciones para la elaboración de la Programación Didáctica. (Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa en la C.A.C., 2012: pp.10)

Los contenidos del currículo de las áreas de **(indicarla y el nivel)** han sido redactados teniendo en cuenta aquéllos que más directamente contribuyen a la consecución de los objetivos generales de etapa y al desarrollo de las competencias. Todos ellos reflejan los aspectos fundamentales para una correcta adquisición y desarrollo de las competencias. Por este motivo, se han organizado en los siguientes bloques: **(solamente citar bloque y título para cada área)**.

En cuanto a la selección y secuenciación de qué contenidos son más pertinentes atenderemos entre otros aspectos a los siguientes criterios: los aspectos psicoevolutivos del alumnado (fuente psicológica), asociado al hecho de que el nivel de maduración de los alumnos/as es individual, estableciendo una evaluación inicial al principio de curso o de cada unidad didáctica con el objetivo de observar cuál es el nivel inicial de conocimientos que el alumnado tiene adquirido. La estructura interna o lógica curricular de los contenidos del área (fuente epistemológica). Los principios metodológicos básicos en la adquisición de conocimientos (fuente pedagógica), dado que los contenidos tienen un menor o mayor nivel de complejidad en su adquisición, marcando las leyes del aprendizaje las pautas que se han de seguir en una secuencia de contenidos lógica, partir de lo general a lo específico, de lo fácil a lo difícil y de lo conocido a lo desconocido. Los aspectos relacionados con el proceso para la socialización del individuo (fuente sociológica), el cual debe responder a un proceso de colaboración entre el educador y el educando, que debe de ir más allá de la mera transmisión de información, donde el docente procurará convertir el conocimiento en vida, transformando los contenidos en vivencias que el alumno ve reflejadas en las suyas.

7.2. Integración curricular y trabajo interdisciplinar.

Tal y como exponen, Pérez Pueyo y Casanova Vega, (2009: p 37-38). Al objeto de fomentar la interdisciplinariedad: Quizás, inicialmente se debería hacer referencia al malinterpretado concepto de “interdisciplinariedad” (Coll, et al, 1993:153), ya que es habitual

confundir este término con otros similares pero de diferentes características o los propuestos por Galera (2001:131), interdisciplinariedad centrípeta o centrífuga. Así, deberíamos entenderla como “*el afrontar unos contenidos, comunes a varias áreas, desde las mismas a través de un planteamiento común. Dicho de otro modo, la verdadera interdisciplinariedad se produce cuando se consigue trabajar el mismo tema o contenido desde perspectivas diferentes, aportando a los alumnos significatividad, comprensión y cercanía en relación a la realidad cotidiana*” (Pérez Pueyo , A. 2005:296).

Por tanto, la interdisciplinariedad, supone una elaboración colectiva de los contenidos y un hermanamiento de las áreas y materias de modo que formen un todo coherente, y requiere de la interconexión de las distintas disciplinas por diferentes motivos. La diversidad de diferentes puntos de vista. El hecho de que ninguna disciplina alcanza a cubrir por sí sola todo un problema. La existencia de soluciones diferentes según la perspectiva de cada disciplina. La posibilidad de que los campos de aplicación involucrados se superpongan.

Añadir a la Bibliografía:

Pérez Pueyo, A y Casanova Vega, P. (Coord.) (2009). *La Programación de las Competencias Básicas en los Centros Educativos: una propuesta práctica para primaria y secundaria*. España: ALPE Servicios Docentes Profesionales, S.L.

Para posibilitar la integración curricular y el trabajo interdisciplinar en nuestra programación didáctica, hemos realizado un análisis de qué competencias, objetivos, contenidos y criterios de evaluación de otras áreas del currículo para el nivel educativo de (indicar), conectan con los propios del área de (indicar la de nuestra PDA), lo cual se muestra particularmente adecuado en un modelo pedagógico basado en el desarrollo de las competencias.

En consecuencia hemos identificado en las materias curriculares de nuestra programación didáctica, los bloques de contenidos y criterios de evaluación con las que podemos realizar la integración curricular y el trabajo interdisciplinar:

Ejemplo: se refleja para cada área, el título del bloque de contenidos y los números de los criterios de evaluación

Materia	Bloques	Criterios de Evaluación
Lengua Castellana y Literatura	I.Escuchar, hablar y conversar: todos. II.Leer y escribir: todos. III. Educación literaria: 1,2,3,5,6,7. IV. Conocimiento de la lengua: uso y aprendizaje; 1,2,3,4,5,10,12	TODOS
Ciencias Sociales, Geografía e Historia.	I.Percepción de las artes visuales: 5,10. II.Expresión y creación visual: todos. III. La escucha consciente: 1,2,4,5,7,9. IV. Interpretación y creación musical: 1,2,3,5,7,8.	1,2,3,4,5,6,8,9,10
Inglés.	IV. Personas, culturas y organización social: 1,2,3,4,5,6,10,11. VII.Objetos, máquinas y tecnologías: 10,11,12.	5,7,10

Matemáticas	II. La medida, estimación y cálculo de magnitudes.	4
Educación Física	I. El cuerpo: imagen y percepción: 3,4,5,6,7. II.El movimiento: habilidad y situación motriz; 5,6,14,15,16,17.	2,6,7

Además de lo expuesto, el trabajo interdisciplinar también se relacionará con las estrategias de trabajo para el tratamiento de los elementos transversales para la etapa, ver apartado 9.5 de la programación didáctica.

8. TEMPORALIZACIÓN.

La temporalización de las Unidades Didácticas o Situaciones de Aprendizaje de la presente programación didáctica se refleja en la tabla..., atendiendo al número real de sesiones para cada trimestre en el curso escolar (2014/2015 o 2015/2016). Conforme al horario semanal establecido para cada área en el anexo IV del Decreto 89/2014, 1 agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias http://www.gobiernodecanarias.org/opencvmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/curriculo-primaria/AnexoIV_Primaria_Horario.pdf

Ejemplo orientativo:

Unidades Didácticas		Sesiones	Sep	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun
1^{er} Trimestre												
1	<i>Poner título</i>											
2												
3												
4												
5												
2^o Trimestre												
6												
7												
8												
9												
3^{er} Trimestre												
10												
11												
12												
Totales:	12											

Tabla nº: Temporalización de las unidades didácticas o SA.

9. METODOLOGÍA.

9.1. Principios de intervención educativa y psicopedagógicos afines al desarrollo de las Competencias Clave.

La enseñanza basada en competencias plantea no sólo cambios importantes en la determinación de los contenidos de aprendizaje sino, especialmente y de forma profunda, en la

metodología de enseñanza. Siguiendo a Pérez Gómez (2007), en nuestra programación de aula atenderemos a los siguientes principios pedagógicos que subyacen al enfoque basado en competencias (EBC):

1. La pretensión central del dispositivo escolar no es transmitir informaciones y conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias.

2. El objetivo de los procesos de enseñanza no ha de ser que los alumnos aprendan las disciplinas, sino que reconstruyan sus modelos mentales habituales, sus esquemas de pensamiento.

3. Provocar aprendizaje relevante de las competencias básicas requiere implicar activamente al estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.

4. El desarrollo de las competencias fundamentales requiere centrarse en las situaciones reales y proponer actividades auténticas: vincular el conocimiento a los problemas importantes de la vida cotidiana.

5. La organización espacial y temporal de los contextos escolares ha de contemplar la flexibilidad y creatividad requerida por la naturaleza de las tareas auténticas y por las exigencias de vinculación con el entorno social.

6. Aprender en situaciones de incertidumbre y en procesos permanentes de cambio es una condición para el desarrollo de las competencias básicas y para aprender a aprender.

7. La estrategia didáctica más relevante se concreta en la preparación de entornos de aprendizajes caracterizados por el intercambio y vivencia de la cultura más viva y elaborada.

8. El aprendizaje relevante requiere estimular la metacognición del estudiante, su capacidad para comprender y gobernar su propio y singular proceso de aprender y de aprender a aprender.

9. La cooperación entre iguales es una estrategia didáctica de primer orden. La cooperación incluye el diálogo, el debate y la discrepancia, el respeto a las diferencias, saber escuchar, enriquecerse de las aportaciones ajenas y tener la generosidad suficiente para ofrecer lo mejor de sí mismo.

10. El desarrollo de competencias requiere proporcionar un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para probar, equivocarse, realimentar y volver a probar.

11. La evaluación educativa del rendimiento de los alumnos ha de entenderse básicamente como evaluación formativa para facilitar el desarrollo en cada individuo de sus competencias de comprensión y actuación.

12. La función docente para el desarrollo de competencias puede concebirse como la tutorización del aprendizaje de los estudiantes, lo que implica diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir sus procesos de aprendizaje.

Citar las orientaciones metodológicas y estrategias didácticas de cada una de las áreas elegidas para la PDA, procedimiento: consultar el apartado orientaciones metodológicas y estrategias didácticas para las áreas o materias de cada una de las áreas elegidas para la PDA

<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/primaria/informacion/contenidos/>

y los documentos que se citan a continuación:

• **Documento. Competencias Básicas. AUNQUE HACE REFERENCIA A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS ES IGUALMENTE DE APLICACIÓN A LAS COMPETENCIAS CLAVE. Consultar apartados:**

- ¿Supone esta novedad de las competencias básicas algún cambio metodológico?
- ¿Qué enfoques pueden favorecer el desarrollo de las competencias básicas?
- ¿Qué principios básicos deberían considerarse al programar tareas y actividades?
- ¿Qué características deben tener las tareas y actividades?
- ¿Qué tipo de actividades es conveniente distinguir?
- ¿Implica la introducción de las competencias básicas algún cambio en el papel del docente y del alumnado?
- ¿Qué aspectos deben revisarse en la línea pedagógica del centro para un mejor desarrollo de las competencias básicas?

(alojado en el aula virtual)

Competencias Básicas.

https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/WebDGOIE/docs/0809/ordenacion/comp_basicas/introduccion_cb.pdf

Documento. ORIENT PROGR DIDACTICA. AUNQUE HACE REFERENCIA A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS ES IGUALMENTE DE APLICACIÓN A LAS COMPETENCIAS CLAVE. Consultar apartado: La metodología didáctica que se va a aplicar que, en el caso de la educación obligatoria, habrá de tener en cuenta la adquisición de las competencias básicas, y los materiales y recursos que se vayan a utilizar.” Pp. 17 a 20. (alojado en el aula virtual)

https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/DGOIE/PublicaCE/docsup/ORIENT_PROGR_DIDACTICA.pdf

Documento. La Programación de las Competencias Básicas en los Centros Educativos: una propuesta práctica para primaria y secundaria. Consultar apartado 4: **LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y LOS MÉTODOS PEDAGÓGICOS, LAS TAREAS Y LA EVALUACIÓN. (alojado en el aula virtual)**

9.2. Estrategias metodológicas afines al desarrollo de las Competencias Clave.

EJEMPLO 1: Tal y como exponen (Zabala y Arnau, 2007:163), no existe una metodología propia para la enseñanza de las competencias básicas, pero si unas condiciones generales sobre cómo deben ser las estrategias metodológicas, entre las que cabe destacar la de que todas deben tener un enfoque globalizador, y atender entre otros, a los siguientes aspectos:

A. Priorizar las secuencias didácticas: para así encadenar las diferentes tareas y actividades o situaciones de aprendizaje de una unidad didáctica, atendiendo a los siguientes cuatro modelos didácticos; *intradisciplinariedad*, estableciendo una relación interactiva entre los contenidos que conforman los diferentes bloques de la materia; *transdisciplinariedad*, superando la separación artificial entre las diferentes áreas o materias y decidir que una de ellas asuma el tratamiento simultáneo, mediante procedimientos específicos, de contenidos propios y ajenos en el espacio lectivo que le corresponda; *transversalidad*, donde el centro de interés ya no lo conforman los contenidos de una materias, sino los contenidos de carácter transversal, asociados a las competencias de carácter igualmente transversal; *interdisciplinariedad*, la cual exige la colaboración entre diferentes materias curriculares, un horario acordado dentro de la jornada lectiva y una programación conjunta, hacia un idéntico interés.

B. Potenciar las relaciones interactivas entre profesorado y alumnado.

C. Todo lo anterior conlleva el modificar la organización social del aula, los contenidos, los espacios, los materiales y los tiempos, y es que el trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias, debe complementarse con diversas medidas

organizativas y funcionales, entre ellas las relacionadas con la organización y el funcionamiento de los centros y los espacios.

D. Los métodos más apropiados serían los centros de interés, los proyectos, la investigación del medio y los trabajos globales. Y a su vez dentro de estos métodos, aunque todos ellos presentan en esencia aspectos comunes, destacaríamos por su relevancia de cara a la adquisición y desarrollo de las competencias, la práctica colaborativa, la enseñanza recíproca, el aprendizaje cooperativo o los proyectos cooperativos.

E. Priorizar tareas o situaciones de aprendizaje que supongan procesos de pensamiento crítico en los alumnos/as, así como la aplicación de los conocimientos en distintas situaciones y contextos, aprendizajes formales, informales a no formales, utilizando como centros de interés

CITAR LOS DE LA PDA

F. Potenciar la metodología investigativa por parte del alumnado, así como el tratamiento de la información desde los diferentes recursos con los que este cuenta; programas y proyectos, plataformas virtuales, Blogs, las webquest, miniQuests, cazas del tesoro, actividades de aprendizaje basadas en la red y consisten en la aplicación de una estrategia de aprendizaje por descubrimiento guiado a un proceso de trabajo desarrollado por alumnos/as utilizando los recursos de la web, respondiendo a un modelo constructivista de aprendizaje mediante la utilización de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) presentando a los alumnos/as un problema o conjunto de problemas con un grupo de recursos preestablecidos por el profesor, de modo que se evite la navegación simple y sin rumbo del alumnado a través de la web.

Además y de acuerdo a lo reflejado en el documento Orientaciones para la elaboración de la Programación Didáctica (Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa en la C.A.C., 2012), nos decantaremos por el empleo de las siguientes metodologías en el diseño de las tareas o situaciones de aprendizaje:

Enseñanza no directiva: el docente interviene para ayudar a destacar el problema mientras que son los estudiantes los que tienen que buscar las soluciones. El papel del profesorado es el de facilitador.

Resolución de problemas: la enseñanza gira en torno a problemas situados en un contexto relevante para el alumnado. Éstos demandan que el alumnado tenga que consultar la información pertinente, contar con criterios de solución claros y, al mismo tiempo, permite la valoración de los procedimientos para su resolución con el objeto de poder efectuar un seguimiento y evaluación de la propia acción.

Proyectos: son situaciones de aprendizaje relativamente abiertas donde el alumnado participa en el diseño de un plan de trabajo, debe tratar la información pertinente y realizar una síntesis final que presente el producto pactado. En su versión más socializadora, los proyectos son diseños interdisciplinarios o multidisciplinares, más cercanos a la visión integradora que parece respetar el espíritu de la LOE-LOMCE.

Aprendizaje cooperativo: se trata de diseñar situaciones en las que la interdependencia de las personas integrantes del grupo sea efectiva, necesitando de la cooperación de todo el equipo para lograr los objetivos de la tarea.

Consultar Documento METODOLOGÍAS. (alojado en el aula virtual)

EJEMPLO 2: Si bien es cierto que no es posible establecer un único método para la enseñanza de las competencias, si se hace necesario emplear aquellas técnicas de enseñanza que favorecen en la práctica educativa el enfoque basado en competencias (EBC), las cuales proporcionan aprendizajes lo más significativos posibles, y contemplan aquello que se precisa para que una actuación sea competente y establecen qué procedimientos son necesarios para que en el futuro la actuación sea igualmente competente.

Por lo que en nuestra programación de aula se emplearán las siguientes técnicas de enseñanza:

El aprendizaje basado en problemas (ABP), metodología didáctica que emplea el descubrimiento guiado mediante la cual los alumnos construyen su conocimiento sobre problemas de la vida real, sirviendo como detonante para que estos cubran los objetivos de aprendizaje. Donde a través del análisis del problema, el alumnado es capaz de determinar los contenidos, habilidades y destrezas que requiere aplicar para establecer una o varias soluciones. De forma que los rasgos más comunes de esta técnica de enseñanza se concretan en que el aprendizaje surge a partir de un problema, los problemas se basan en situaciones complejas del mundo real, no toda la información necesaria para resolver el problema se proporciona al inicio, los estudiantes identifican, buscan y usan los recursos apropiados, y trabajan en grupos permanentes.

Trabajo por proyectos o método por proyectos, es una técnica de enseñanza que consiste en implicar a los alumnos en una producción, que no sea intraescolar ni artificial, sino que desemboque en una producción que se debe realizar o culminar fuera de la escuela o que tenga una funcionalidad social. De forma que a través de su realización los alumnos adquieren las competencias y conocimientos pretendidos. Fomentando la comunicación y cooperación entre los agentes que intervienen, superando en ocasiones a la relación profesor-alumno, especialmente en aquellos casos en que se propicia la intervención de la comunidad social. Donde la idea central se basa en articular los saberes escolares con los saberes sociales y de la vida real, de modo, que el alumno no sienta que aprende algo abstracto o fragmentado sino con un propósito claro.

Los métodos de aprendizaje cooperativo, estrategias didácticas sistemáticas y estructuradas que comparten la idea de trabajo conjunto de los alumnos con la finalidad de aprender, siendo todos los componentes del grupo co-responsables del aprendizaje propio y del de los restantes miembros del mismo. Donde el profesorado organiza la clase en grupos de aprendizaje, de forma que cada uno de ellos sea en lo posible una representación del grupo clase en general, con alumnos de diferentes niveles de capacidades incluyendo a los que presentan necesidades específicas de apoyo educativo o necesidades educativas especiales. Donde los grupos cooperativos son un modelo de organización que crea una estructura y dinámica grupal de aprendizaje que permite que la adquisición de conocimientos sea, además de compartida, fruto de la interacción y cooperación entre iguales, de forma que además aprendan a cooperar.

Las Webquest, MiniQuests y Cazas del tesoro, actividades de aprendizaje basadas en la red y consisten en la aplicación de una estrategia de aprendizaje por descubrimiento guiado a un proceso de trabajo desarrollado por alumnos/as utilizando los recursos de la web, respondiendo a un modelo constructivista de aprendizaje mediante la utilización de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) presentando a los alumnos/as un problema o conjunto de problemas con un grupo de recursos preestablecidos por el profesor, de modo que se evite la navegación simple y sin rumbo del alumnado a través de la web.

Consultar Documento METODOLOGÍAS. (alojado en el aula virtual)

9.3. Agrupamientos del alumnado.

Una gran parte de lo que aprendemos y de lo que llegamos a saber y conocer, lo adquirimos en situaciones de interacción con otras personas. Comunicándonos con otras personas o iguales, es como tomamos contacto con nuestra perspectivas, ideas o creencias, lo cual en el mejor de los casos nos ayudan a matizar las propias, a relativizar nuestras posiciones, y en última instancia a enriquecer nuestro conocimiento.

Actualmente se sabe que fomentar la interacción social, saber implicar al alumnado en sus propias actividades, hacerles conscientes de lo importante de su participación, cogestionar las decisiones que se toman o integrar al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo o específicas, mediante acciones de interacción social, no sólo son actuaciones

efectivas, sino que además son focos de interés de los estudios pedagógicos. De forma que este tipo de relación juega un papel de primer orden en la consecución de las metas educativas.

La metodología para el aprendizaje de las competencias hace que las formas organizativas sean muy importantes para favorecer las necesidades específicas de cada uno de los alumnos. En este sentido, los agrupamientos del alumnado en la presente programación de aula, supondrán:

Citar las formas de agrupamientos que se utilizarán en la PDA.

Consultar Documento *El agrupamiento como estrategia organizativa y de aprendizaje*

<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad3/u3.I.3.htm>

9.4. Recursos humanos, materiales y educativos, desde un enfoque competencial, para el desarrollo de la programación.

Citar los de nuestra PDA. Citar por apartados los tres tipos (humanos, materiales y funcionales). Pondremos una relación de ellos pero indicaremos que se especificarán en cada una de las UD. *No olvidar incluir los recursos TIC o CD.*

Documento. Curso del CEP Programación por CCBB. Autor Antonio León: apartados relacionados con los recursos y la organización espacial. (alojado en el aula virtual)

Se incorpora el texto a continuación con función orientadora para el opositor/a:

LOS RECURSOS MATERIALES.

En este capítulo nos vamos a centrar en uno de los tres tipos de recursos existentes en toda programación docente: Los recursos materiales.

Todos sabemos que existen otros dos tipos de recursos didácticos, son los recursos personales y los funcionales.

Muchas veces, cuando hablamos de recursos didácticos hacemos referencia únicamente a los recursos materiales; con este tipo de recurso entendemos que viene a ser todo soporte material para promover, estimular, consolidar o hacer emerger conductas, capacidades y acciones que provoquen aprendizajes de diversa índole en los alumnos.

Por lo tanto, la adecuación del currículo al contexto de cada centro va a requerir una serie de pautas por nuestra parte a la hora de tratar la selección, la acomodación y la utilización de los recursos materiales.

Sus funciones:

Primeramente, dejar claro que las funciones que van a cumplir los recursos didácticos o recursos materiales ya están perfectamente determinadas. Lo que el Equipo Docente debe tener en cuenta es la incidencia de estas funciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje que vaya a llevar a cabo.

Las funciones de estos recursos son :

-Función motivadora: los recursos materiales plantean muchas veces una nueva forma de interacción, bien porque facilita el cambio de un proceso, bien porque refuerza una situación existente.

-Función estructuradora: estructuran la realidad porque son mediadores de ella. El uso de distintos materiales facilita el contacto con distintas realidades, así como distintas visiones y aspectos de las mismas.

-Función cognitiva: según el recurso material empleado, el tipo de operación mental utilizada será diferente.

-Función didáctica: los recursos materiales facilitan la organización de las experiencias de aprendizaje, actuando como guías didácticas.

-Función formativa: los distintos medios permiten la aparición y expresión de emociones, informaciones y valores que enriquecen diversas modalidades de relación.

Los materiales curriculares.

Los materiales curriculares aparecen como un recurso necesario y facilitador del proceso de revisión y modificación de los esquemas de conocimiento, estableciendo nuevas relaciones en cuanto a conceptos, estrategias y actitudes (lo que es el aprendizaje significativo).

Los materiales curriculares deben posibilitar el aprendizaje de las diversas clases de contenido, procurando crear situaciones didácticas que respeten las pautas del constructivismo, al mismo tiempo que facilitan al educador pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación previa al proceso de enseñanza-aprendizaje como en el propio proceso y en su evaluación.

Los materiales curriculares pueden ser los siguientes:

1º) Los materiales que guían la toma de decisiones procurando criterios y referentes teóricos: Libros de didácticas generales y específicas. Libros psicopedagógicos.

2º) Los materiales que realizan propuestas didácticas no concretas, que ayudan porque sirven de soporte a otros materiales, sirven de pauta para poder utilizar diferentes materiales: Los diferentes documentos editados por la Consejería de Educación.

3º) Los Proyectos o Guías Didácticas que ofrecen diferentes alternativas según los contextos en los que se aplican. Son propuestas didácticas concretas, listas para llevar a cabo:

4º) Las experiencias de carácter innovador y se recopilan en ilustraciones para ayudar a resolver problemas concretos.

Los recursos didácticos o materiales, en general, se deben contemplar en un documento institucional: en el Proyecto Educativo.

Dentro de la concreción curricular del P.E. se deben establecer los criterios para la selección de materiales curriculares y didácticos y cómo se van a utilizar.

En la Programación Didáctica se reflejarán los materiales necesarios para el desarrollo de la Unidades Didácticas de cada curso escolar.

En las propias UDD ya se verán reflejados los distintos materiales a utilizar.

El material de aula .

Los materiales de aula son los recursos y equipos técnicos que los profesores utilizan ellos mismos y con los alumnos/as cuando realizan actividades de enseñanza-aprendizaje. Sirven como mediadores, intermediarios en las diferentes situaciones de aprendizaje.

Su selección debe atender a los siguientes criterios:

- Calidad: Es preciso seleccionar un material que sea natural, manejable, seguro, no tóxico, etc.
- Adecuación: Según los niveles madurativos y la edad de cada grupo de alumnos, que favorezca la exploración y la investigación, que sean mediadores de aprendizajes y permitan a los alumnos organizar y controlar sus actividades.
- Economía: En los centros se pueden elaborar muchos materiales que pueden resultar más económicos que los comprados en los comercios.
- Adaptación al proceso de aprendizaje: Es necesario tener en cuenta para qué tipo de actividad seleccionamos los materiales y qué aprendizajes se desean conseguir.

Las funciones de los materiales de aula son:

- F. Informativa e instructiva: Será de especial importancia la interacción Profesor- alumno-material.
- F. Socializadora: El ambiente cooperativo y la metodología de trabajo en grupo son primordiales.

El material de aula y la calidad de la enseñanza: La variedad de materiales y su uso didáctico serán indicadores que nos ayudarán a valorar los centros educativos. Si existen diversos tipos de materiales, si pueden ser utilizados con todos los sentidos, si facilitan utilizaciones directas, si promueven actitudes de solidaridad y si son medios que favorecen la actividad (no sólo física) para conseguir unos fines educativos.

Clasificación de los materiales didácticos

Existen muchísimas clasificaciones de materiales didácticos. Destacaremos tres clasificaciones:

a) Clasificación según Fernández-Sarramona:

- 1.- Textos impresos
- 2.- Medios audiovisuales.
- 3.- Tableros didácticos.
- 4.- Simuladores.
- 5.- Equipos experimentales.
- 6.- Material deportivo.

b) Clasificación según Imedo G.Néreci:

Considera la clasificación de los materiales didácticos según el uso que se haga de ellos en el aula:

- 1.- Material permanente.
- 2.- Material informativo.
- 3.- Material ilustrativo, visual o audiovisual.
- 4.- Material experimental.

c) Clasificación según Loughlin/Suina y Fernández-Sarramona:

- 1.- Recursos didácticos materiales: inventariables, de recuperación, utensilios, recipientes, de exposiciones.
- 2.- Recursos didácticos impresos.
- 3.- Audiovisuales: Sólo visión, sólo audición, audio-visuales.
- 4.- Informáticos.
- 5.- De uso múltiple y específico.
- 6.- Materiales curriculares.

Los recursos audiovisuales.

La utilización de este tipo de medio requiere el conocimiento de su manejo, del tipo de mensajes que proporciona y del tipo de actitudes que promueve. También tendremos que tener en cuenta para qué edad del alumnos/a va dirigido, sobre todo para utilizarlo el tiempo debido.

Los recursos de visión exclusivamente son las diapositivas, las transparencias, las láminas, las fotos, etc. Los recursos de audición exclusivamente son los discos, la radio, el cassette, el teclado, etc. Los recursos de audición y visión son la televisión, cine (vídeo y DVD).

El material informático.

Cada vez más está cobrando importancia este tipo de recurso. El aula de informática o el aula Medusa se están configurando en muchos centros como espacio de importancia. Incluso ya se están introduciendo los ordenadores en las propias aulas ordinarias. También en aulas de PT y en aulas específicas, el ordenador junto con la pizarra digital es pieza fundamental en la adquisición de determinados aprendizajes. Los PC se usan en los centros para :

- La instrucción: Viene muy bien para afianzar ciertos conocimientos o para adquirirlos simplemente.
- Administración: Archivo de documentos y registro de datos.
- Planificación: Horarios, planes, actividades, etc.
- Uso recreativo: Juegos, problemas, simuladores, etc.

El material impreso.

El material impreso es muy diverso. Nos centraremos ahora en uno de ellos solamente: El libro de Texto.

Los libros deben enseñarse mediante unas actividades que faciliten la adquisición de sus contenidos. El papel escrito es un medio para la transmisión , tanto verbal como gráfica o numérica, aunque por otra parte hay contenidos que para su aprendizaje no sólo es suficiente la presentación de la información. Será necesario complementar las actividades de lectura comprensiva con otras manipulativas, de generalización, de experimentación.

Los contenidos se distribuyen de manera uniforme a lo largo de las diferentes unidades, pero será el profesor quién establezca una distribución diferente a la presentada en el libro según las necesidades que surjan de la práctica docente: diferentes ritmos de aprendizajes, necesidad de emplear más tiempo en ciertas unidades, alterar el orden de presentación de las unidades del texto, etc.

Las críticas al libro de texto son las siguientes:

- Tratamiento unidireccional de los contenidos.
- Reciben la influencia de diferentes corrientes culturales e ideológicas.
- Presentan los contenidos de forma acabada.
- No favorecen la investigación.
- Plantean ritmos de aprendizaje comunes para unos grupos de alumnos.

Las cualidades que debe presentar un libro son las siguientes:

- Tipografía adecuada, ilustraciones en un 10%, encuadernación resistente, tinta y papel adecuados.
- Estructura graduada, sencilla y promoviendo la actividad, cuidado en el disposición (prólogo, lecciones, resúmenes, ejercicios,etc.) .

CRITERIOS PARA SELECCIONAR LOS RECURSOS DIDÁCTICOS.

Para que todo material o recurso didáctico pueda ser utilizado adecuadamente por los centros educativos, éste debe reunir las siguientes condiciones:

- Despertar el interés del alumno.
- Adecuarse a las características psicofísicas de los alumnos.
- Facilitar la actividad docente y discente.
- Consistencia y simplicidad.
- No tener riesgos en su manipulación.
- Adecuarse a los contenidos y a la metodología.

De todas formas, existen tres criterios a la hora de seleccionar y valorar el material:

- Criterio evolutivo: Se valora si lo que se pretende utilizar está adaptado al desarrollo evolutivo del alumnos de las distintas etapas educativas.
- Criterio científico: Se va a tener en cuenta la adecuación del material a los principios o leyes científicas que rijan el área de conocimiento a que hace referencia el material.
- Criterio didáctico: Se valora su adecuación a los principios didácticos, su adaptación al proceso de aprendizaje, su versatilidad para ser utilizado, su capacidad de fomentar la creatividad.

El profesor/a o Equipo docente van a ser los que deben utilizar los materiales de forma objetiva y teniendo en cuenta que de su elección dependerá en gran medida el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hay que tener una actitud abierta a la innovación y esto supone una formación e información permanente que nos proporcionará ser críticos ante la variedad de material que se nos presenta.

9.5. Las estrategias de trabajo para el tratamiento de los elementos transversales para la etapa.

EJEMPLO 1: Consultar el Artículo 10, Elementos transversales, del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (BOE de 1/03/2014)

Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las asignaturas de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las asignaturas.

Citar las del artículo 10:

Los elementos transversales se desarrollarán, en base a los diferentes proyectos de trabajo establecidos, así como los que pudiesen surgir a lo largo del curso escolar, desde varias áreas, que en nuestro centro incluirá los días especialmente significados como son el día Internacional de la Paz, de los Derechos Humanos, de la Mujer, Día Mundial de la Salud (OMS), del Medio Ambiente, Día internacional de la juventud, Día Mundial de la Alimentación (FAO), Día Internacional de los discapacitados y el Día de Canarias.

Los valores forman parte del contenido de las competencias, su tratamiento transversal es una vía para globalizar la enseñanza y realizar una programación didáctica interdisciplinar. El papel del profesorado es fundamental en este ámbito. Las actitudes y comportamientos que mostramos como docentes e incluso el lenguaje que utilizamos en el aula y fuera de ella son modelos de referencia en la educación en valores.

El planteamiento didáctico de la educación en valores ha de permitir que el alumnado adquiera actitudes y comportamientos basados en opciones libremente asumidas mediante la reflexión y el análisis, e impregnará toda nuestra acción didáctica, trabajándose en todas las unidades didácticas o situaciones de aprendizaje, como base para la educación y formación de todo nuestro alumnado. Asimismo se establece una clara supremacía de unos temas sobre otros como se desprende de las directrices de nuestro PEC. En el cuadro adjunto se muestran los contenidos que se relacionan con cada unidad didáctica o situación de aprendizaje de la programación didáctica.

EJEMPLO SE CITAN UNIDADES DIDÁCTICAS (UD) O SITUACIONES DE APRENDIZAJE (SA)

ELEMENTOS TRANSVERSALES	UD.1	UD.2	UD.3	UD.4	UD.5	UD.6	UD.7	UD.8	UD.9	UD.10	UD.11	UD.12
--------------------------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	--------------	--------------	--------------

9.7. Las actividades complementarias y extraescolares que se pretenden realizar.

EJEMPLO:

Las acciones del plan de actividades complementarias y extraescolares deberán diseñarse para favorecer la adquisición de las competencias. Desde esta perspectiva, tales actividades se convierten en una oportunidad fundamental para su desarrollo, dado que ofrecen contextos reales de aprendizaje. Por ello deben entenderse como una situación de aprendizaje más, idónea para desarrollar el currículo del área o materia en cuestión y no como una actividad paralela a éste.

Atendiendo a lo expuesto en el apartado anterior en nuestra programación de aula, se incluye una actividad complementaria o extraescolar en cada unidad didáctica, al objeto de favorecer la transferencia de los aprendizajes a contextos reales, y favorecer la consolidación de aprendizajes en contextos no formales e informales, lo cual se refleja en el cuadro adjunto.

<i>UNIDAD DIDÁCTICA O SITUACIÓN DE APRENDIZAJE</i>	<i>ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES</i>
<i>DE VUELTA AL COLE</i>	<i>ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA: VISITA A LA GRANJA DEL TÍO ISIDRO.</i>
	<i>ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA: VISITA AL MUSEO DE LA CIENCIA.</i>
	<i>ACTIVIDAD EXTRAESCOLAR: VISITA AL FESTIVAL DE VILLANCICOS.</i>
	<i>CHRISTMAS CAROL FESTIVAL. PARENT'S WORKSHOP.</i>

9.8. Coordinación con el equipo educativo y colaboración con las familias.

En esta programación de aula se pondrá especial énfasis en procurar una adecuada coordinación con el equipo docente y en hacer efectiva la colaboración permanente con las familias para el adecuado seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, especialmente en aquellos alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo, así como en los restantes alumnos, para informar de los avances o dificultades en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, para tal fin se dará cumplimiento al procedimiento de información a las familias establecido normativamente, al comienzo de curso, dando a conocer a las madres, los padres del alumnado o a las personas que lo representan legalmente los objetivos de la etapa y los criterios de evaluación -que incluyen los estándares de aprendizaje evaluables- que se exigen para obtener una valoración positiva en las distintas áreas del curso, así como los

criterios de calificación o niveles de logro de los criterios de evaluación; el grado de desarrollo y adquisición de las competencias correspondiente al curso en el que está escolarizado; los instrumentos de evaluación del aprendizaje que se van a utilizar, y, en su caso, la información sobre las medidas de apoyo educativo y las adaptaciones curriculares derivadas de las necesidades que presente el alumnado. Asimismo, el tutor o la tutora de cada grupo informará al alumnado de su tutoría y a los padres, las madres o las personas que lo representan legalmente, acerca de los requisitos que determinan la promoción al siguiente curso o etapa, en su caso.

Al menos tres veces a lo largo del curso, el tutor o la tutora informará por escrito a las madres, los padres del alumnado o a las personas que lo representan legalmente, sobre el proceso de aprendizaje de este en función de lo establecido en los criterios de evaluación de las áreas y del grado de desarrollo y adquisición de las competencias, incluyendo, en su caso, la información sobre las medidas de apoyo educativo y las adaptaciones curriculares. Asimismo, para favorecer el seguimiento del proceso educativo, las madres, los padres del alumnado o las personas que lo representan legalmente, podrán entrevistarse con el profesorado de las distintas áreas, según el procedimiento que cada centro disponga.

Al finalizar el curso se informará a los padres, las madres del alumnado o a las personas que lo representan legalmente acerca de los resultados de la evaluación final. Dicha información incluirá, al menos, las calificaciones obtenidas en las distintas áreas cursadas por los alumnos y las alumnas, el grado de desarrollo y adquisición de las competencias, la decisión acerca de su promoción al curso siguiente y las medidas adoptadas, en su caso, para que alcanzaran los objetivos programados.

Empleando además, para mantener un contacto de carácter más regular y continuo con las familias, tanto la agenda escolar personal del alumnado para la comunicación bidireccional, y la aplicación web Píxel Ekade, a cuya información podrán acceder las familias a través de la aplicación telemática disponible a través de internet.

INFORMACIÓN PREVIA AL APARTADO 10.

En primer lugar partimos del apartado de la PDA: **3.3. Características del alumnado. En este apartado hemos incluido en el grupo clase un número de alumnos que precisan, o bien de atención a la diversidad, o bien atención educativa por presentar necesidades específicas de apoyo educativo.**

A partir de este documento has decidido incluir en el **apartado 3.3** que alumnado con dificultades de aprendizaje van a figurar en tu grupo clase en la programación.

La selección del tipo de alumnado, se citará conforme a la siguiente normativa: ver el ANEXO I, de la Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC de 22) <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2010/250/001.html>



Las medidas de atención a aplicar a cada tipo de alumno/a, se citará conforme a la siguiente normativa: Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa.- Resolución de 9 de febrero de 2011, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos y los plazos para la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC de 24)

<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2011/040/005.html>

Consulta el ANEXO II: CRITERIOS A TENER EN CUENTA PARA LA ATENCIÓN DEL ALUMNADO QUE PRESENTA NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO EN CENTROS ORDINARIOS.

A continuación te adjunto algunas dificultades específicas de aprendizaje en lectura, escritura o disgrafía y cálculo aritmético, así como las estrategias de intervención para la prevención y mejora de las dificultades específicas de aprendizaje en escritura o disgrafía.

1. Dificultades específicas de aprendizaje en lectura, escritura o disgrafía y cálculo aritmético.

Tal y como se establece en la Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias, se entiende que un alumno o alumna presenta Necesidades específicas de apoyo educativo por “Dificultades específicas de aprendizaje” cuando muestra alguna perturbación en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en el empleo del lenguaje hablado o escrito. Estas alteraciones pueden aparecer como anomalías al escuchar, hablar, pensar, leer, escribir o al realizar cálculo aritmético.

Si bien los problemas **con la lectura, con la escritura y con el cálculo aritmético** se pueden empezar a manifestar a lo largo del segundo curso de Educación Primaria o incluso antes, el inicio del proceso de detección debe llevarse a cabo una vez constatado el desfase curricular respectivo en la lectura, escritura y cálculo, indicado anteriormente, en relación a los escolares de su misma edad. El proceso de identificación debe iniciarse con el alumnado detectado después de haber sido sometido a programas de mejora en lectura, escritura y cálculo, sin alcanzar la competencia curricular propia de su edad.

El alumnado con “**Dificultades específicas de aprendizaje en lectura o dislexia**” es aquel que manifiesta un desfase curricular en el área o materia de Lengua Castellana y Literatura y, específicamente, en los contenidos relacionados con la lectura. Suele mostrar en pruebas estandarizadas, un bajo rendimiento en los procesos léxicos que intervienen en la lectura.

Este alumnado se caracteriza por tener dificultades en la descodificación de palabras aisladas que, generalmente, reflejan habilidades insuficientes de procesamiento fonológico. Asimismo, esta limitación es específica en las áreas o materias curriculares que demandan de manera prioritaria el uso de los procesos lectores, y no en aquellas otras donde la actividad lectora no es tan relevante. Esta dificultad no se debe a una escolarización desajustada ni a desequilibrios emocionales, dificultades en la visión o audición, retraso intelectual, problemas socioculturales o trastornos del lenguaje oral.

Del mismo modo, estos problemas se pueden manifestar en la escritura, observándose notables dificultades en la adquisición de la ortografía y del deletreo. De la misma manera, la falta de automatización de los procesos léxicos impide una adecuada fluidez, lo que puede contribuir a una deficiente comprensión lectora. Se considera que un alumno o alumna tiene dificultades específicas de aprendizaje en lectura o dislexia cuando, después de someterse a programas de intervención, muestra resistencia a la mejora de los procesos lectores y además presenta las condiciones anteriores.

El alumnado con “**Dificultades específicas de aprendizaje del lenguaje oral**” manifiesta de manera precoz, una alteración de las pautas normales del desarrollo del lenguaje oral. Estas dificultades comprenden los trastornos del lenguaje expresivo, del lenguaje receptivo-expresivo, y de procesamiento de orden superior (léxico-sintáctico y semántico-pragmático). Además, ha de presentar un desfase en el desarrollo normal del lenguaje oral con pruebas estandarizadas.

Aunque el escolar pueda ser capaz de comprender y comunicarse en ciertas situaciones muy familiares más que en otras, la capacidad de lenguaje es deficitaria en todas las circunstancias. Esta dificultad no se debe a anomalías neurológicas o de los mecanismos del lenguaje, ni a deterioro sensorial, discapacidad intelectual o factores ambientales.

Consideramos que un alumno o alumna presenta dificultades específicas de aprendizaje del lenguaje oral cuando, además de darse las condiciones anteriores y después de haber sido sometido a programas de intervención, muestra resistencia a la mejora de las habilidades lingüísticas.

Si bien los problemas con el lenguaje oral se pueden empezar a manifestar a lo largo de la etapa infantil y primer curso de Educación Primaria, el inicio del proceso de detección debe

llevarse a cabo una vez se haya constatado el desfase de, al menos, dos años en el lenguaje oral respecto a los alumnos y alumnas de su misma edad. El proceso de identificación debe iniciarse con el alumnado detectado a partir de los seis años después de haber sido sometido a programas de mejora del lenguaje oral sin alcanzar la competencia curricular propia de su edad.

El alumnado con **“Dificultades específicas de aprendizaje en escritura o disgrafía”** es aquel que manifiesta un desfase curricular en el área o materia de Lengua Castellana y Literatura y, específicamente en los contenidos relacionados con la escritura. Suele mostrar en pruebas estandarizadas, un bajo rendimiento en los procesos léxicos que intervienen en la escritura. Este alumnado se caracteriza por dificultades en la representación grafémica de palabras aisladas que, generalmente, reflejan habilidades insuficientes de procesamiento fonológico u ortográfico.

Asimismo, esta limitación es específica en las áreas y materias curriculares que demandan de manera prioritaria el uso de los procesos de escritura, y no en aquellas otras en la que la actividad escrita no es tan relevante. Esta dificultad no se debe a una escolarización desajustada ni a desequilibrios emocionales, dificultades en la visión o audición, retraso intelectual, problemas socioculturales o trastornos del lenguaje oral. Además, podrían presentarse problemas asociados a la lectura. Asimismo, la falta de automatización de los procesos léxicos interfiere en actividades que requieren la escritura de frases gramaticalmente correctas, de párrafos organizados y de textos escritos estructurados. Se considera que un alumno o alumna tiene dificultades específicas de aprendizaje en escritura o disgrafía cuando, después de someterse a programas de intervención, muestra resistencia a la mejora de los procesos de escritura y además presenta las condiciones anteriores.

El alumnado con **“Dificultades específicas de aprendizaje en cálculo aritmético o discalculia”** es aquel que tiene un desfase curricular en el área o materia de matemáticas y, específicamente, en los contenidos relacionados con el cálculo y razonamiento aritmético. Además, ha de mostrar un bajo rendimiento en pruebas estandarizadas, en el cálculo operatorio de adición, sustracción, multiplicación y división, y en ocasiones en la comprensión de problemas verbales aritméticos. Asimismo, esta dificultad es específica en las áreas y materias curriculares que demandan de manera prioritaria el uso de los procesos de cálculo y razonamiento aritmético, y no en aquellas otras donde la actividad aritmética no es tan relevante. Del mismo modo, esta dificultad no se debe a una escolarización desajustada, ni tampoco a desequilibrios emocionales, dificultades en la visión o audición, retraso intelectual, problemas socioculturales o trastornos del lenguaje oral. Además, no suele presentarse con dificultades en la lectura o escritura. Se considera que un alumno o alumna tiene dificultades específicas de aprendizaje del cálculo o discalculia cuando, después de someterse a programas de intervención, muestra resistencia a la mejora de los procesos de cálculo y además presenta las condiciones anteriores.

10. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

EJEMPLO1: En nuestra práctica docente y desarrollo de la presente programación de aula, la atención a la diversidad ante los diferentes estilos de aprendizaje que presentan los alumnos/as del grupo-clase, será objeto de tratamiento prioritario. De forma que la adecuada respuesta educativa a todo el alumnado, se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de este modo se garantiza su desarrollo, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social.

A través de las medidas de atención a la diversidad, se favorecerá la consecución de los objetivos y la adquisición de las competencias de esta etapa educativa, facilitando el acceso al currículo en función de las necesidades y características del alumnado y contribuyendo a la superación de las dificultades que presente.

Además, adecuada respuesta educativa a todo el alumnado a través de las medidas de atención a la diversidad, contribuirán a garantizar una educación personalizada para todos los alumnos y las alumnas, facilitando la prevención del absentismo y del abandono escolar

temprano, así como la permanencia en el sistema educativo. La respuesta a la diversidad del alumnado en esta programación de aula, se regirá por los principios de igualdad, normalización, compensación, equidad, integración e inclusión.

10.1. Respuestas educativas a la diversidad del alumnado que no presenten necesidades específicas de apoyo educativo.

En nuestra práctica docente y desarrollo de la presente programación de aula, se procurará una atención personalizada a los diferentes estilos de aprendizaje que presentan los alumnos/as del grupo-clase que no presenten necesidades específicas de apoyo educativo.

En este sentido, se prestará especial atención al proceso de evaluación continua y formativa, de forma que cuando el progreso de un alumno/a en un área o competencia determinada no sea el adecuado, el profesorado, con la colaboración, en su caso, de los equipos de orientación, establecerá las medidas, de apoyo y orientación que considere pertinentes para reorientar los procesos de aprendizaje y de enseñanza, favoreciendo la inclusión del alumnado. En las sesiones de coordinación de los equipos docentes se establecerán estas medidas y se hará el seguimiento de las mismas.

También a través del equipo docente, se atenderá al desarrollo personal y escolar del alumnado a lo largo de toda la etapa, con especial atención a los primeros cursos, con el fin de favorecer la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje.

Para atender adecuadamente al alumnado, se aplicaran aquellas medidas ordinarias que más se adecuen al propósito de procurar el progreso del alumnado en la adquisición de los aprendizajes de la presente programación de aula. Entre éstas se pueden señalar, además de que aplicará el docente en el desarrollo de su programación, los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupo y/o la integración de materias en ámbitos, y apoyo idiomático para el alumnado no hispanohablante (si tenemos alumnado de este tipo).

Las medidas ordinarias para el alumnado objeto de esta Resolución se concretarán en el plan de atención a la diversidad del centro, incluyendo estrategias específicas de enseñanza y aprendizaje, tales como presentar contenidos y tareas con distinto grado de dificultad, trabajar actividades de refuerzo y variedad de tareas, adecuar recursos y materiales, llevar a cabo modelos organizativos flexibles y adaptaciones en los procedimientos de evaluación.

10.2. Respuestas educativas a la diversidad del alumnado que presenten necesidades específicas de apoyo educativo.

EJEMPLO1: Las medidas ordinarias para el alumnado objeto de esta Resolución se concretarán en el plan de atención a la diversidad del centro, incluyendo estrategias específicas de enseñanza y aprendizaje, tales como presentar contenidos y tareas con distinto grado de dificultad, trabajar actividades de refuerzo y variedad de tareas, adecuar recursos y materiales, llevar a cabo modelos organizativos flexibles y adaptaciones en los procedimientos de evaluación. En cualquier caso, los elementos del currículo que se modifiquen han de tener en cuenta el estilo de aprendizaje y el contexto escolar del alumno o alumna. La flexibilización de los procedimientos de evaluación debe entenderse como un recurso para adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje a las necesidades educativas de este alumnado. La metodología de trabajo debe incorporar, entre otras, el empleo de las técnicas de “autoinstrucciones”, la “autoevaluación reforzada” y las TIC, tanto en el aula ordinaria como cuando se le presta una atención más personalizada dentro o fuera de ésta. Estas medidas las adoptará el equipo docente con el asesoramiento del orientador o la orientadora del centro.

El profesorado tutor/a deberá coordinarse y mantener un seguimiento regular con la familia, para unificar criterios educativos, pautas de conducta, estructuración del material y de los tiempos para la realización de tareas y actividades, así como, de proceder, analizar los efectos de la medicación y las posibles repercusiones en casa y en el aula.

El profesorado debe tener en cuenta los criterios recogidos en los diferentes apartados de este anexo, explicitando en sus documentos de planificación aquellas que mejor se ajusten a las

necesidades del escolar en el contexto de su aula y centro, propiciando una atención educativa lo más normalizada e inclusiva posible. En el informe psicopedagógico se podrán concretar estas consideraciones atendiendo a las necesidades específicas de un determinado alumno

CITAR LAS DE NUESTRA PDA: estrategias de intervención para la prevención y mejora de las dificultades específicas de aprendizaje en escritura o disgrafía.

En la Resolución de 9 de febrero de 2011, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos y los plazos para la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Canarias, se establece que ante la presencia de un alumno/a con dificultad específica de aprendizaje en la **escritura** en el aula ordinaria, el docente debe considerar los siguientes aspectos para su atención educativa: 3 para la prevención de estas dificultades se debe priorizar el uso de estrategias bien fundamentadas para la detección e intervención temprana desde los cinco años, a través de un seguimiento del alumnado con problemas en el logro de los objetivos y contenidos relacionados con la **lectura, escritura y cálculo aritmético**.

(Nota: consultar Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa (2011). Guía para la detección temprana de discapacidades, trastornos, dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales.

http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/otras_neae/publicaciones/publicacion_00564.html)

b) Es conviene que el alumno/a esté sentado cerca del docente y lejos de motivos de distracción. Las tareas de clase requerirán una supervisión continua; se deben combinar las actividades y tareas más motivadoras con las que lo son menos para él o ella, así como graduarlas y contextualizarlas de forma debida. Se aconseja utilizar refuerzos y apoyos visuales en la instrucción escrita y permitir que cuando acabe una parte de la tarea pueda mostrarla al profesor o la profesora.

c) Se debe verificar que el alumno/a comprende lo expuesto por el docente, haciéndole, si es necesario, algunas preguntas que pueda contestar de forma correcta o pidiéndole, de forma discreta, que repita verbalmente lo que tiene que hacer y, a pesar del esfuerzo que pueda suponer en algunos niveles y edades, es imprescindible el uso de la agenda de deberes con este alumnado. Es adecuado espaciar las instrucciones de trabajo de forma que no se proporcione una nueva consigna inmediatamente hasta que no esté realizada la anterior, incluso sería aconsejable que las instrucciones de los trabajos se escriban en un folio o en la pizarra de la clase, manteniendo en lo posible las rutinas del aula y, ante los cambios de actividad, advertir individualmente al alumnado con dificultad específica de aprendizaje.

c) El docente deberá considerar que estos alumnos/as presentan dificultades inherentes para la **lectura, la escritura o el cálculo aritmético**, siendo conveniente, potenciar otras capacidades donde el escolar destaque con la finalidad de mejorar su autoestima y motivación. El docente evitará la exposición ante el resto de compañeros y compañeras de sus carencias con el fin de no deteriorar su autoestima; hará saber al escolar que el profesorado conoce sus necesidades educativas; simplificará las instrucciones que se le dan por escrito, subrayando o destacando lo más relevante, incluso proporcionándole un esquema; estudiará con el escolar el vocabulario nuevo que va a encontrar en los textos, actividades o tareas que va a realizar; posibilitará el uso del ordenador en el aula para hacer sus producciones; proporcionará un tiempo extra para realizar las actividades y tareas en clase; tratará de reducir y fraccionar las actividades en clase y para casa respecto al grupo clase;

En los casos de dificultades en la **lectura**, el docente deberá facilitar la posibilidad de usar la grabadora en el aula para tomar las instrucciones del docente o una explicación, siendo recomendable para los **escolares con dislexia** disponer de libros de textos grabados; conviene ampliar las pausas orales para permitirle que tome apuntes; y evitar hacerles copiar los enunciados de las preguntas o problemas en la actividad de clase o en los exámenes.

Un procedimiento adecuado consiste en proporcionales “guías de tareas” por escrito u orales que impliquen una secuencia de acciones como por ejemplo, obtener la idea principal de un texto, resumir un texto, hacer una composición escrita, etc..

e) Respecto a la adaptación en los procedimientos e instrumentos de evaluación, el docente procederá antes del inicio de la prueba escrita a la lectura oral de todas las preguntas. Es recomendable que las pruebas escritas se lleven a cabo en dos o más sesiones, observando la necesaria flexibilidad en su duración y, en la medida de lo posible, de manera individual o en pequeños grupos.

Para el adecuado desarrollo de las **pruebas que impliquen lectura y escritura** se ampliará el tiempo necesario, con el fin de facilitar la oportuna revisión ortográfica. Las preguntas de los exámenes se presentarán por escrito para evitar la lentitud de otros procedimientos como la copia o el dictado, con la inclusión de preguntas o ítems de un mismo tipo, para evitar así la mayor posibilidad de error o confusión derivados de una combinación de formas. Durante el examen se procederá a dar las oportunas indicaciones de apoyo, tales como el control del tiempo y la recomendación de repaso de lo realizado previo a su entrega. Es conveniente dar a conocer las fechas de los exámenes con antelación.

Al igual que para el resto del alumnado, las pruebas escritas finales o parciales no deberán ser los únicos instrumentos para evaluar a este alumnado; es necesario que la evaluación continua sea el procedimiento empleado, tal como lo recoge la normativa de evaluación en la enseñanza básica.

Vínculos NEAE:

http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/otras_neae/publicaciones/publicacion_00564.html

EJEMPLO 2: En nuestra práctica docente y desarrollo de la presente programación de aula, la atención a la diversidad ante los diferentes estilos de aprendizaje que presentan los alumnos/as del grupo-clase La diversidad constituye una realidad en los centros educativos que ha de ser atendida por todo el profesorado. La adecuada respuesta educativa a todo el alumnado se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza su desarrollo, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todo el alumnado. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de los escolares como principio y no como una disposición que corresponde a las necesidades de un grupo reducido de alumnado. De este modo, las medidas y acciones para la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo deben ajustarse, entre otros, a los principios de normalización de servicios, de flexibilidad en la respuesta educativa, de prevención en las actuaciones desde edades más tempranas y de atención personalizada.

11. LOS PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y LOS CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DE LAS EVALUACIONES.

Consultar el documento Guía de ayuda. Orientaciones para la evaluación:

<http://www.gobiernodecanarias.org/opencmsweb/export/sites/educacion/web/.content/publicaciones/archivos/documento/orientaciones.pdf>

Añadir en la bibliografía de Webgrafía:

Gobierno de Canarias. Consejería de Educación y Universidades. [En línea] <http://www.gobiernodecanarias.org/opencmsweb/export/sites/educacion/web/.content/publicaciones/archivos/documento/orientaciones.pdf> [Consulta 17/11/2015]

Consultar el vínculo:

<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/secundaria/informacion/>

11.1. La evaluación como instrumento de ayuda a la enseñanza y el aprendizaje desde un enfoque competencial y la evaluación auténtica.

Ejemplo 1: Siguiendo a Blázquez y Sebastiani (2009), el enfoque competencial del currículo de la enseñanza obligatoria supone el replanteamiento de los procesos de evaluación, los cuales deberán atender a nuevos objetivos y consideraciones, entre los que se incluyen su función de prevención de las dificultades y fracasos asegurando un mejor seguimiento más individual del proceso de enseñanza-aprendizaje; facilitando el empleo por parte del alumnado de sus conocimientos y habilidades en diversos contextos; su consideración como causa de aprendizajes, a través de la orientación del currículum; constituyéndose en una oportunidad de aprendizaje, promoviendo la adquisición de competencias en todos los escolares; utilizando una diversidad de técnicas e instrumentos e implicando a diversos agentes; siendo coherentes con el resto de los elementos curriculares de la programación de aula; y ayudando a los alumnos a que sean más conscientes de su nivel, a que sepan cómo resuelven las tareas, y conozcan que puntos fuertes pueden potenciar y que puntos débiles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras.

Añadir en la bibliografía de autores, cita:

Blázquez, D., & Sebastiani, E. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: Inde.

Ejemplo 2: Bolívar y Moya (2007), exponen que para conseguir una auténtica integración de la evaluación de las competencias básicas en el proceso de enseñanza aprendizaje, resulta fundamental el diseño y utilización de procedimientos e instrumentos de evaluación que permitan el manejo conjunto propio de la Unidad Didáctica o Situaciones de aprendizaje y las competencias clave, por lo cual el proceso de evaluación de las competencias clave implica dos condicionantes fundamentales; en primer lugar “haber determinado los criterios de evaluación que se han considerado indicadores válidos de cada una de las competencias clave...y que expresan los comportamientos que deben manifestar los alumnos al desarrollar unas determinadas tareas”, y en segundo lugar “haber determinado con toda claridad las tareas que proporcionarían a los alumnos la oportunidad de adquirir y manifestar las capacidades que van a ser evaluadas”.

Añadir en la bibliografía de autores, cita:

Bolívar, A y Moya Otero, J. (coords) (2007). *Las competencias básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía*. Madrid. Proyecto Atlántida.

Ejemplo 3: Moreneo (2013), hace referencia al término evaluación auténtica, la cual suelen emplearse de manera genérica para describir una amplia variedad de nuevos enfoques e instrumentos de evaluación que se contraponen a los utilizados reiteradamente en la evaluación tradicional.

La evaluación auténtica se caracteriza por valorar especialmente el proceso de decisión necesario para resolver un problema complejo, en el que deban activarse y aplicarse coordinadamente distintos conocimientos y competencias, y haya que demostrar la capacidad estratégica imprescindible para autorregular la propia conducta y ajustarse a los cambios inesperados, justificando posteriormente las acciones efectuadas.

Moreneo (2013), tratando de resumir las principales diferencias entre una evaluación tradicional y una evaluación auténtica, expone la siguiente tabla adaptada de Wiggins (1990), donde esquematiza las principales discrepancias entre ambos enfoques.

<i>EVALUACIÓN TRADICIONAL</i>	<i>EVALUACIÓN AUTÉNTICA</i>
Para evaluar, emplea ítems indirectos.	Se examina directamente la ejecución del aprendiz en base a tareas relevantes.
Revela solo si los estudiantes reconocen aquello que han aprendido en las aulas, fuera de ellas	Requiere que los estudiantes apliquen el saber adquirido a situaciones de la vida extraescolar

Las pruebas convencionales suelen ser de lápiz y papel y las preguntas a menudo suponen una única respuesta	Se evalúan a la vez un conjunto de competencias y contenidos necesarios para resolver aquella situación
Suelen tenerse en cuenta solo los resultados	Se requiere la justificación argumentada de las respuestas
La validez se determina mediante el apareamiento de ítems con el contenido del currículum	Se evalúa la capacidad de actuar en contextos sociales de manera idónea
Revela solo si los estudiantes reconocen aquello que han aprendido en las aulas, fuera de ellas	Requiere que los estudiantes apliquen el saber adquirido a situaciones de la vida extraescolar
Las pruebas convencionales suelen ser de lápiz y papell y las preguntas a menudo suponen una única respuesta	Se evalúan a la vez un conjunto de competencias y contenidos necesarios para resolver aquella situación
Suelen tenerse en cuenta solo los resultados	Se requiere la justificación argumentada de las respuestas
La validez se determina mediante el apareamiento de ítems con el contenido del currículum	Se evalúa la capacidad de actuar en contextos sociales de manera idónea
Se evalúan elementos estáticos, y arbitrarios, que pueden resolverse casi siempre a través de la aplicación mecánica de principios y formulaciones.	Se proponen problemas mal estructurados, ambiguos, que reflejen la complejidad del mundo extraacadémicos

Fuente: Diferencias entre evaluación tradicional y auténtica (adaptado de Wiggins, 1990) en Moreno (2013). Conferencia magistral. La evaluación auténtica de competencias.

Explicitando las características conceptuales de la evaluación auténtica en la siguiente tabla:

<i>Qué evalúa</i>	<i>Cómo evalúa</i>	<i>Cuando evalúa</i>	<i>Quién evalúa</i>	<i>Para qué evalúa</i>	<i>A qué se opone</i>
Competencias funcionales (resolución de problemas)	Problemas representativos de situaciones reales socio-personales	Durante el desarrollo de la resolución del problema (puntual o extenso)	Profesor, tutor o especialista	Tomar decisiones educativas; insitucional, nacional o internacional	Evaluación académica, simplificadora y cerrada

Fuente: Características de la evaluación auténtica. Moreno (2013). Conferencia magistral. La evaluación auténtica de competencias.

Añadir en la bibliografía de autores a Moreno, cita:

Monereo, C. & Pozo, J.I. (2007) Monográfico sobre competencias transversales. *Cuadernos de Pedagogía* (julio-agosto).

Moreno, C. (2013). Conferencia magistral. La evaluación autentica en competencias. [En línea] <https://www.youtube.com/watch?v=tbugPz0nMyk>
<http://myslide.es/documents/evaluacion-autentica-de-competencias-monereo.html>
 [Consulta 17/11/2015]

11.2. Criterios de evaluación, aprendizajes fundamentales, indicadores y niveles de logro.

Recogido en la Orden de Evaluación:

<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/primaria/informacion/>

<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/primaria/informacion/evaluacion/>

La evaluación del alumnado que curse la etapa de la Educación Primaria será global, para lo cual se tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas del curso, así como el grado de desarrollo de las competencias y el logro de los objetivos de la etapa.

Además, la evaluación será continua y formativa, lo que permitirá contar, en cada momento del curso, con una información general del aprendizaje del alumnado para facilitar tanto la detección de dificultades como la consolidación de los aprendizajes; la adecuación del proceso de enseñanza del profesorado a las necesidades de aprendizaje del alumnado; la aplicación de medidas de apoyo educativo, individuales o grupales, que habrán de favorecer el principio de inclusión; la orientación al alumnado en sus actitudes y en sus estrategias de aprendizaje; el diseño de acciones tutoriales, y el establecimiento de formas de participación de los padres, las madres del alumnado o las personas que lo representan legalmente.

La evaluación de las áreas y del desarrollo y adquisición de las competencias, además de global, continua y formativa, ha de ser conjunta, es decir, los criterios de evaluación de las áreas serán el referente para la evaluación de las áreas y las competencias de la etapa. En este sentido, dichos criterios de evaluación, que garantizan el carácter competencial e inclusivo del currículo, serán el referente para el diseño e implementación de situaciones de aprendizaje en las que han de concretarse las unidades de programación para promover este enfoque competencial e inclusivo de la enseñanza.

Los criterios de evaluación de las áreas establecidos en el Decreto 89/2014, de 1 de agosto, relacionan todos los elementos del currículo: objetivos de la etapa, competencias, contenidos, estándares de aprendizaje evaluables y metodología; y son los referentes, junto con los estándares de aprendizaje evaluables, que están graduados por cursos en la explicación de dichos criterios, para la evaluación de las áreas y para la comprobación conjunta del logro de los objetivos de la etapa y del grado de desarrollo y adquisición de las competencias en el alumnado.

En el proceso de evaluación continua y formativa, cuando el progreso de un alumno o una alumna en un área o competencia determinada no sea el adecuado, el profesorado, con la colaboración, en su caso, de los equipos de orientación, establecerá las medidas, de apoyo y orientación que considere pertinentes para reorientar los procesos de aprendizaje y de enseñanza, favoreciendo la inclusión del alumnado. En las sesiones de coordinación de los equipos docentes se establecerán estas medidas y se hará el seguimiento de las mismas.

Añadir en la bibliografía de Normativa:

Orden de 21 de abril de 2015, por la que se regula la evaluación y la promoción del alumnado que cursa la etapa de la Educación Primaria. (BOC de 6/05/2015)

De acuerdo con las orientaciones elaboradas por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias, el procedimiento para identificar los aprendizajes imprescindibles y fundamentales consiste en reconocer las operaciones mentales y los contenidos siempre presentes en el criterio de evaluación, así como los contextos y los recursos si los hubiera. Todos estos elementos conforman los aspectos del criterio imprescindibles para valorar el rendimiento y el desarrollo de las competencias clave.

Su análisis por parte del profesorado es indispensable para elaborar los indicadores de evaluación y para el diseño **de las unidades didácticas o situaciones de aprendizaje**. Donde los citados aprendizajes imprescindibles o fundamentales se convierten en **indicadores de evaluación** cuando en su redacción reflejan comportamientos observables e integran el contenido del criterio, la funcionalidad del aprendizaje, los contextos y los recursos y, por tanto, su relación con las competencias clave.

Orientaciones elaboradas por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias páginas 13-16 y 21-25

https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/DGOIE/PublicaCE/docsup/ORIENT_PROGR_DIDACTICA.pdf

Añadir en la bibliografía de Webgrafía:

Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. [En línea] https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/DGOIE/PublicaCE/docsup/ORIENT_PROGR_DIDACTICA.pdf [Consulta 17/11/2015]

En los currículos de las materias de.....para nuestra programación de aula se recogen los criterios de evaluación para el nivel de (citarlo), a partir de los cuales y siguiendo las orientaciones elaboradas por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias (ProIDEAC), se han diseñado las rúbricas como herramientas para orientar y facilitar la evaluación objetiva del alumnado.

<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/primaria/informacion/rubricas/>

Añadir en la bibliografía de Normativa:

Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Resolución de 13 de mayo de 2015, por la que se establecen las rúbricas de los criterios de evaluación del segundo ciclo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria para orientar y facilitar la evaluación objetiva del alumnado en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC de 27)

11.3. Criterios de calificación, calificadores y superación de la materia.

De acuerdo con las orientaciones elaboradas por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias, un criterio de calificación o calificador son enunciados que permiten describir el grado de adquisición de los aprendizajes imprescindibles a los que se refieren los criterios de evaluación. Las descripciones se asocian a una convención numérica y terminológica que se utilice para su formalización en los documentos oficiales.

El criterio de calificación se ha elaborado partiendo del criterio de evaluación y se compone de los siguientes elementos: las operaciones cognitivas, los contenidos, los recursos, los contextos, las finalidades y, en algunos casos, se establece una conexión con la educación en valores, con el fin de concretar la conducta que se espera del alumno/a.

Cada criterio se expresa en cuatro niveles de logro (Insuficiente:1-4; suficiente: 5-6; notable: 7-8; sobresaliente: 9-10), permitiendo al docente establecer una calificación cualitativa del aprendizaje logrado y también expresarlas en términos numéricos, ofreciendo una información precisa y transparente. Facilitando al docente la valoración del grado de desarrollo de las competencias clave desde su propia materia y poder compartir esta información con el resto del equipo docente en un contexto de evaluación colegiada. Donde el uso combinado de las rúbricas (herramienta de evaluación) de cada materia que contienen estos criterios de calificación, con el documento “Orientaciones para la descripción del grado de logro de las competencias clave”, facilitan la evaluación colegiada de las competencias clave. (ProIDEAC).

Orientaciones elaboradas por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias páginas 13-16 y 21-25

https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/DGOIE/PublicaCE/docsup/ORIENT_PROGR_DIDACTICA.pdf

Rúbricas: <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/primaria/informacion/rubricas/>

Orientaciones: desarrollo y adquisición de las Competencias

http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/enseñanzas/competencias/form_mater_recur_sos/orientaciones_ccbb/

11.4. Procedimientos, técnicas, instrumentos de evaluación y los criterios de calificación de las evaluaciones.

De acuerdo con los documentos desarrollados en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias, los criterios de calificación estarán relacionados con los criterios de evaluación, darán garantías de transparencia al proceso calificador y fortalecerán la función formativa de la evaluación. Se podrá realizar un ajustado diagnóstico de los aprendizajes adquiridos y consiguientemente, diseñar las actividades de refuerzo, y en su caso ampliación, así como los planes de recuperación.

Entre los criterios de calificación de cada área o materia y la descripción del grado de adquisición de las competencias clave para el mismo curso deberá existir una evidente correlación. La Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias ha elaborado un documento con las *rúbricas generales* que presenta cada uno de los criterios de evaluación graduados en 4 criterios de calificación, así como su relación con las competencias básicas, las cuales se elaboran a partir de la identificación de los aprendizajes imprescindibles o fundamentales y se convierten en **indicadores de evaluación** cuando en su redacción reflejan comportamientos observables e integran el contenido del criterio, la funcionalidad del aprendizaje, los contextos y los recursos y, por tanto, su relación con las competencias básicas., permitiendo la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación. Esta propuesta intenta facilitar al profesorado el desempeño eficaz del proceso de evaluación, con un propósito claramente formativo e informativo, que viene a complementar el documento de *Orientaciones para la descripción del grado de desarrollo y adquisición de las Competencias Básicas*. Con este modelo se pretende una evaluación que favorezca el diseño del proceso de enseñanza y de aprendizaje, oriente las decisiones de los equipos educativos e informe a las familias y al propio alumnado de su grado de logro.

Ejemplo 1: Por otra parte y siguiendo Pérez Pueyo y Casanova (2009), así como a otros autores especializados, también se emplearán los siguientes procedimientos e instrumentos de evaluación afines al desarrollo de las competencias básicas:

a. A través de las técnicas de observación: procedimiento que permitirá obtener información utilizando los sentidos del observador (evaluador), para lo que deberá utilizar ciertos instrumentos para registrar y valorar lo observado con la mayor precisión y menor dispersión posible, que en numerosas ocasiones deben posibilitar el informar al alumnado de su nivel conseguido y los fallos cometidos en cualquier momento de la situación didáctica. En este sentido se muestran idóneos el empleo de procedimientos e instrumentos como son “los trabajos realizados, pruebas escritas, entrevistas, registros anecdóticos, las listas de control, que se utilizarán para indagar conductas específicas, reflejando únicamente su aparición o no, decidiendo de este modo que comportamientos son los deseables, las escalas de estimación y las fichas o planillas de escalas descriptivas, tanto individuales como grupales” Mir y Ramos (2008).

b. El cuaderno del alumno o el portfolio (portafolio), como una colección de las producciones más significativas de cada alumno/a, contribuyendo a comprometerle en el desarrollo de su aprendizaje, a ayudarlo a adquirir habilidades de reflexión y autoevaluación y a documentar sus aprendizajes, el cual permite recoger las observaciones que refieren a los sucesos, anécdotas, impresiones, observaciones e interpretaciones, etc., acontecidos en la acción y captados a través de la observación, lo cual permite llevar a cabo una evaluación formativa, cualitativa e integrada. Que para la materia de **Lengua Extranjera se traduce en la elaboración del “Elos Student Portfolio” Portfolio Europeo de las Lenguas, surgido desde el “European Language Portfolio” el cual incluye tanto el pasaporte relacionado con el “Common European Framework” (CEF), una biografía en la que el alumno va recogiendo su propio proceso de aprendizaje, así como sus destrezas alcanzadas y sus objetivos, incluyendo unas plantillas de autoevaluación inicial y final del proceso, y un dossier en el que se recoge, ejemplos de los productos elaborados por el alumno/a.**

c. Añadiendo como vehículo de información para la evaluación para la evaluación diversos productos que resultan de la resolución de tareas: los murales, las representaciones, los relatos, incluyendo el empleo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Documento. Pérez Pueyo y Casanova (2009). La Programación de las Competencias Básicas en los Centros Educativos: una propuesta práctica para primaria y secundaria. Consultar apartado 4: 4.2 PRINCIPIOS EVALUATIVOS AFINES AL DESARROLLO DE LAS CCBB. Páginas 47 a 51.(alojado en el aula virtual)

Ejemplo 2: Siguiendo a Moreneo (2013) también se emplearán los siguientes procedimientos e instrumentos de evaluación afines al enfoque competencial de los procesos de enseñanza aprendizaje: **RESUMIR**

Métodos próximos a los empleados en la comunidad ciudadana y/o profesional, relevantes para el alumnado puesto que evalúan aspectos funcionales de su futuro desempeño y suponen cierta enculturización (aunque tímida), pero que mantienen cierto nivel de artificiosidad al estar insuficientemente contextualizados y no enfrentarse a la complejidad e incertidumbre de las condiciones de situaciones profesionales reales.

En esta esfera están los métodos de evaluación basados en las emulaciones y simulaciones en las que el aprendiz puede manipular algunas variables controladas de un determinado sistema y demostrar sus conocimientos y pericia a través de los resultados que obtiene (p.e. en programas expertos por ordenador), o puede asumir determinados roles en una situación problemática y manifestar así su competencia en la gestión de dicha situación (p.e. un alumno que actúa como candidato en una entrevista laboral). Otros conjunto de métodos que se situarían en esta dirección son los basados en sistemas de auto-evaluación (el alumno evalúa sus propios avances) y co-evaluación (el alumno evalúa a un compañero y es evaluado a su vez por otro compañero). En numerosos medios profesionales la autorregulación de las propias acciones, y la evaluación por parte de los compañeros, están a la orden del día y su dominio es obligado.

En este tipo de actividades resulta fundamental que el profesor logre compartir con los alumnos los criterios de evaluación de una determinada competencia con el fin de que éstos los interioricen y empleen autónomamente. En uno y otro caso el profesor puede introducir elementos que minimicen el sesgo en el que pueden caer los alumnos al evaluarse y evaluar a sus compañeros; por ejemplo, calificando positivamente a aquellos alumnos que se desvían muy poco de las estimaciones que haría el profesor (o un experto profesional), y negativamente a los que presentan una desviación inaceptable.

Los casos de pensamiento en el que los alumnos debe analizar y valorar la forma en que unos supuestos personajes (generalmente 3 o 4 casos que relatan sus pensamientos y decisiones), de su misma edad y nivel educativo, resuelven una tarea escolar de las que usualmente se realizan en clase. Los alumnos pueden ver cómo piensan esos supuestos iguales cuando planifican, regulan y evalúan la resolución de esa tarea y compararlo con el modo en que ellos mismos lo hacen.

Métodos con una buena dosis de realismo y relevancia, aunque tradicionalmente vinculados a la comunidad educativa.

Dentro de este cuadrante encontraríamos la resolución de problemas auténticos, que pueden conllevar la presentación de situaciones extraídas de la vida cotidiana y/o profesional, muy bien documentadas, aunque finalmente la actividad se produce en el aula, por lo general en base a materiales escritos y que requieren una solución bastante convergente y cerrada, aquella que en su momento solucionó efectivamente el problema en cuestión. El método puede conjugarse con un análisis cognitivo, bastante detallado, de las decisiones que deben tomar los alumnos para resolver el problema, lo que permitirá identificar los momentos del proceso en que encuentran mayores dificultades, y ayudará a paliar esas dificultades detectadas desde la enseñanza.

También la elaboración de dossiers de apuntes de clase, de manera individual o en grupo, en la que los alumnos revisan las anotaciones tomadas en clase y las personalizan, amplían y enriquecen, a través del parafraseo, la búsqueda de nueva información, la inclusión de reflexiones personales, etc., formaría parte de este cuadrante.

Métodos de evaluación que atesoran un mayor grado de autenticidad. Se trata de prácticas de evaluación sumamente realistas, relevantes, próximas a las tareas cotidianas y/o profesionales y que favorecen la socialización en la comunidad profesional.

En el rango más alejado estaría la resolución de casos profesionales, comúnmente complejos, mal definidos y susceptibles de recibir soluciones dispares, como ocurre en la realidad; aquí los alumnos, teniendo todos los recursos a su alcance, de manera parecida a los que posee un profesional, debe poner a prueba un gran número de competencias y estrategias. Más realista y relevante resulta el método de incidente, conflicto preparado por el evaluador, y por lo tanto fingido, en el que se inmiscuye al alumno, que cree que el conflicto se está efectivamente produciendo y debe actuar en consecuencia, como lo haría un profesional en circunstancias parecidas (p.e. se hace creer al estudiante de arquitectura que en un proyecto se ha producido un error en algún cálculo y éste debe plantear alguna solución de urgencia).

Tanto el método de evaluación a través de portafolios como la participación en prácticas comunitarias o profesionales genuinas (p.e. proyectos), constituyen máximos exponentes de sistemas de evaluación auténticos. En el primer caso el estudiante debe recopilar muestras o evidencias de sus logros, en relación a unos objetivos competenciales previamente pactados con su profesor. Por ejemplo, para demostrar que es capaz de dirigir una reunión de trabajo, graba en vídeo una reunión real, realizada en su período de prácticas, y la expone a la evaluación de su profesor, quien puede analizarla con él y darle indicaciones para que repita la experiencia tomando en consideración algunos aspectos que deberá mejorar.

En cuanto a los proyectos, que pueden tener un cariz educativo (p.e. crear un blog, tipo wikipedia, en la que se revisan, relacionan y ejemplifican los principales contenidos de la materia) o profesional (p.e. crear un producto, buscar financiación, publicarlo, etc.), el alumno debe poner en juego todas las competencias aprendidas (y probablemente algunas más) para responder a una demanda real, capaz de cubrir una necesidad socialmente relevante.

NOTA: SE PUEDE INCLUIR AL PRINCIPIO EL GRÁFICO DE LA PÁGINA 12.

Moreno, C. (2013). Conferencia magistral. La evaluación autentica en competencias. [En línea] <https://www.youtube.com/watch?v=tbugPz0nMyk>
<http://myslide.es/documents/evaluacion-autentica-de-competencias-monereo.html>
[Consulta 17/11/2015]

Ejemplo 3: Fuente ProIDEAC.

Instrumentos de evaluación:

CONCEPTOS/SABER: Puesta en común, Pruebas escritas de elección múltiple, Pruebas escritas de desarrollo, Cuaderno del alumno-a, Trabajos, Elaboración de mapas conceptuales, Informes, Argumentaciones, Debates,...

PROCEDIMIENTOS /SABER HACER: Actividades de aplicación, Comentarios de texto, imágenes, Informes, Cuadernos del alumno-a, Simulaciones, Exposiciones, Campañas, Festivales, Experimentos, Carteles, ...

ACTITUDES/SABER SER: Cuaderno del alumno-a, Sociograma, Diario del alumno-a, Entrevistas al alumno-a, Proyectos personales, Coloquios, Manifiestos, Decálogos,

Herramientas de evaluación: Rúbricas, Listas de control, Registros anecdóticos y de otro tipo, Escalas, Diario de clase.

NOTA: SE PUEDE OPTAR POR HACER UN RESUMEN DE LOS EJEMPLOS.

11.5. Las actividades de refuerzo, y en su caso de ampliación, y los planes y medidas para la recuperación de los aprendizajes de la materia no adquiridos.

Recogido en la Orden de Evaluación:

<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/primaria/informacion/>

<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/primaria/informacion/evaluacion/>

En el desarrollo de la presente programación de aula, se prestará especial atención, en el proceso de evaluación continua y formativa, a cualquier información que nos indique que el progreso de un alumno o una alumna en un área o competencia determinada no está siendo el adecuado. A partir de lo cual docente, con la colaboración, en su caso, de los equipos de orientación, establecerá las medidas, de apoyo y orientación que considere pertinentes para reorientar los procesos de aprendizaje y de enseñanza, favoreciendo la inclusión del alumnado. Será en las sesiones de coordinación de los equipos docentes se establecerán estas medidas y se hará el seguimiento de las mismas.

En este sentido, el tutor o la tutora del grupo acreditarán documentalmente, que, una vez se han detectado las dificultades de aprendizaje de este alumnado, se han venido adoptando las medidas de apoyo educativo pertinentes por parte del equipo docente y su aplicación a lo largo del curso escolar. Los acuerdos del equipo docente sobre estas medidas, se reflejarán en las actas de las sesiones de evaluación que se realizan a lo largo del curso.

También se prestará especial atención, en el proceso de evaluación continua y formativa, al diseño y aplicación de las medidas de apoyo educativo necesarias para alcanzar los aprendizajes no adquiridos, por el alumnado que ha promocionado del curso anterior, considerando que los aprendizajes no adquiridos, no le impidan seguir con aprovechamiento el curso posterior o se considere que con la promoción se favorece el desarrollo personal y social del alumnado.

11.6. Sistemas de evaluación alternativos para garantizar la evaluación continua en el caso del alumnado que presente inasistencia reiterada a clase.

Recogido en la Orden de Evaluación: artículo 2 apartado 4

<http://www.gobcan.es/boc/2015/085/003.html>

Para garantizar la evaluación continua en el caso del alumnado que presente inasistencia reiterada a clase, se emplearán sistemas de evaluación alternativos sujetos a los criterios y los procedimientos regulados en esta orden, de tal forma que garanticen el rigor y la transparencia en la toma de decisiones sobre la evaluación. Estos han de estar recogidos en las normas de organización y funcionamiento, tal y como establece el artículo 41.2, apartado b) del Decreto 81/2010, de 8 de julio; o, en su caso, en los documentos organizativos o pedagógicos del centro, y prestarán especial atención a las características del alumnado y a las causas de la citada inasistencia.

11.7. Procedimientos que permitan valorar el ajuste entre el diseño, el desarrollo y los resultados de la programación didáctica.

Entre los cuatro principios a los que deben responder los procesos de evaluación se asumen la individualización; el carácter formativo; la participación de los agentes; y el seguimiento y el ajuste del programa, donde éste último responde a la necesidad de sistematizar la actuación docente, permitiendo la reflexión y la toma de decisiones sobre el desarrollo y aplicación de la programación de aula, que permita realizar aquellas acciones de modificación y mejora de la misma.

Por lo que para tal propósito utilizaremos principalmente la información que nos aporta el grado en que los alumnos han adquirido los aprendizajes fundamentales esperados para el nivel educativo, relacionados con los criterios de evaluación, como elemento referente curricular central de la programación elaborada, a lo que se añadirá la reflexión sobre los diferentes aspectos curriculares y su competencia docente a través del instrumento acordado por el departamento didáctico (ver anexo 1).

12. LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE, TAREAS Y /O ACTIVIDADES COMPETENCIALES Y/O LAS UNIDADES DIDÁCTICAS.

Para cada una se reserva una página de la PDA:

Posible resumen: la letra se mantiene en el nº de fuente de la convocatoria por lo que no se trata de un cuadro o bien se quita la tabla y se deja el texto:

UNIDAD DIDÁCTICA O SITUACIÓN DE APRENDIZAJE nº : PONER EL TÍTULO.	
COMPETENCIAS CLAVE (SE CITAN LAS INICIALES)	RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS DE LA ETAPA. (PONER LAS LETRAS)
CCL, ETC..	
CONTENIDOS O BLOQUES DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN (SE PONE LOS NÚMEROS)
Área de Área de Área de	Área de Área de Área de
INTERDISCIPLINARIEDAD: ÁREAS	RELACIÓN CON LOS ELEMENTOS TRANSVERSALES
Lengua Castellana y Literatura, etc..	
RELACIÓN CON LOS PROGRAMAS Y PROYECTOS EDUCATIVOS DEL CENTRO	CALENDARIO
	Noviembre: 14 sesiones.

13. RELACIÓN ENTRE TODOS LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA: EJEMPLO DE MATEMÁTICAS ORIENTADAS A LAS ENSEÑANZAS ACADÉMICAS TERCERO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

PROCEDIMIENTO:

CUADRO FINAL DE RELACIÓN ENTRE TODOS LOS ELEMENTOS CURRICULARES DE NUESTRA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA.

Con este documento relacionamos todos los elementos del currículo de nuestra programación de aula, sólo tenemos que añadir una columna para las UDD de forma que para cada criterio quede relacionado las UDD que se relacionan con él.

C: Competencias. OE: Objetivos Etapa. C E: Criterio de evaluación. B A: Bloque de Aprendizaje. E A: Estándares de Aprendizaje evaluables.

PASO 1º: relacionar todos los elementos del currículo de nuestra programación didáctica, sólo tenemos que añadir una columna para las UDD o SA de forma que para cada criterio quede relacionado las UDD o SA que se relacionan con él.

Lengua Castellana y Literatura (en este caso 4º de Educación Primaria)

C	EA	OE	CE	BA
CL, AA, CSC	10, 11, 12, 16, 17, 18, 20, 21.	e,b,m	1	I
CL, AA, CSC	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 23, 24, 25, 26.	e,b,m	2	I

CL, AA, CEC	31, 32, 33, 34, 35, 36, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 85, 86, 87.	e,b,m	3	I
CL, AA, CEC, CD	27, 28, 29, 30, 60, 61, 63, 64, 65, 72, 73, 74, 75, 76.	e,b,i	4	I
CL, AA	13, 14, 15, 62, 67, 71, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 88, 89, 90, 91, 92, 93.	e,b,m	5	II
CL, CD, AA	49, 55, 56, 66, 68, 69, 70, 94.	e,b,i	6	II
CL, AA, SIEE, CEC	19, 103, 104.	e,b,j,m	7	II
CL, CD, AA, CEC	47, 48, 57, 58, 59, 62, 71, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104.	e,b,j,m	8	II

PASO 2: añadir una columna para las UDD o SA de forma que para cada criterio quede relacionado las UDD o SA que se relacionan con él.

En el **anexo....** de esta programación didáctica se explicita la relación entre todos los elementos curriculares de la misma.

C	EA	O E	UDD o SA	C E	B A
CL, AA, CSC	10, 11, 12, 16, 17, 18, 20, 21.	e,b,m	(poner nombre)	1	I
CL, AA, CSC	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 23, 24, 25, 26.	e,b,m		2	I
CL, AA, CEC	31, 32, 33, 34, 35, 36, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 85, 86, 87.	e,b,m		3	I
CL, AA, CEC, CD	27, 28, 29, 30, 60, 61, 63, 64, 65, 72, 73, 74, 75, 76.	e,b,i		4	I
CL, AA	13, 14, 15, 62, 67, 71, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 88, 89, 90, 91, 92, 93.	e,b,m		5	II
CL, CD, AA	49, 55, 56, 66, 68, 69, 70, 94.	e,b,i		6	II
CL, AA, SIEE, CEC	19, 103, 104.	e,b,j,m		7	II
CL, CD, AA, CEC	47, 48, 57, 58, 59, 62, 71, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104.	e,b,j,m		8	II

Mismos pasos para la materia de Ciencias Sociales (en este caso 4º de Educación Primaria)

Mismos pasos para la materia de Matemáticas (en este caso 4º de Educación Primaria)

14. CONCLUSIONES.

15. BIBLIOGRAFÍA, LEGISLACIÓN Y WEBGRAFÍA. (debe incluirse en el apartado correspondiente a la PDA)

BIBLIOGRAFÍA:

Antúnez, S.; Del Carmen, L.; Imbernón, F.; Parcerisa, A.; Zabala, A. (2005). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó.

- Bolívar A. y Moya Otero, J. (coords) (2007). *Las competencias básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía*. Madrid. Proyecto Atlántida.
- Coll, C. (1986). *Psicología y currículo*. Barcelona: Laia.
- López Pastor, V.M. (1999). *Educación Física, Evaluación y Reforma*. Segovia: Diagonal.
- Merrill, M.D. (2009). First principles of instruction. In C.M. Reigeluth & A.A. Carr-Chellman (Eds.), *Instructional-design theories and models: Building a common knowledge base (Vol. III, pp: 41-56)*. New York: Routledge.
- Mir Payá, J. y Ramos Hernández; h. (2008). Proyecto Atlántida. Competencias Básicas y curriculum común imprescindible. Materiales para una ciudadanía activa.
- Moreno, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Revista pensamiento educativo*, 32; 71-89.
- Moreno, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista de investigación educativa*, 5 (3); 239-265.
- Moreno, C. (coord.) (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Moreno, C. (2013): Conferencia magistral. La evaluación auténtica de competencias. <http://es.scribd.com/doc/102861131/Evaluacion-autentica-de-competencias-Monereo>
Consulta: febrero 2013.
- Olid Zambrano, J.A. (2009). Una propuesta práctica: cómo trabajar las competencias básicas. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, nº 14, enero 2009.
- Pérez Gómez, A. I. (2008). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. Cuadernos de educación de Cantabria.1, Consejería de Educación de Cantabria. [En línea]
http://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2007/Cuadernos_Educacion_1.PDF [Consulta 29/10/2015]
- Pérez Pueyo, A y Casanova Vega, P. (Coord.) (2009). *La Programación de las Competencias Básicas en los Centros Educativos: una propuesta práctica para primaria y secundaria*. España: ALPE Servicios Docentes Profesionales, S.L.
- Proyecto Atlántida. (2007). *Las competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía*. Islas Canarias.
- Reigeluth, C. (2012). Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de la educación. *Revista de Educación a Distancia*, nº 32. www.um.es/ead/red/32 Consulta realizada: enero 2013.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias Básica en la Educación Obligatoria*. Barcelona: CEAC EDUCACIÓN.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias Básica en la Educación Obligatoria*. Barcelona: CEAC EDUCACIÓN.
- Viciano, J. (2001). El proceso de la planificación educativa en educación física. La jerarquización vertical y horizontal como principios de su diseño.

<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 6 - N° 32 - Marzo de 2001.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

LEGISLACIÓN:

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (BOE de 4)

Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (BOE de 4) en su redacción actual dada por la modificación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE de 10)

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (BOE de 1/03/2014)

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. (BOE de 29)

Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. (BOC de 7 de agosto de 2014)

Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC de 22)

Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC de 13)

Orden de 7 de junio de 2007, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC de 21)

Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC de 22)

Orden de 9 de octubre de 2013, por la que se desarrolla el Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias, en lo referente a su organización y funcionamiento. (BOC de 16)

Orden de 21 de abril de 2015, por la que se regula la evaluación y la promoción del alumnado que cursa la etapa de la Educación Primaria. (BOC de 6/05/2015)

Resolución de 13 de mayo de 2015, por la que se establecen las rúbricas de los criterios de evaluación del segundo ciclo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria para orientar y facilitar la evaluación objetiva del alumnado en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC de 27)

WEBGRAFÍA:

Gobierno de Canarias. CEUS. Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa (2012). *Competencias Básicas*. [En línea]

https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/WebDGOIE/docs/0809/ordenacion/com_p_basicas/introduccion_cb.pdf [Consulta 25/09/2015]

Gobierno de Canarias. CEUS. Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa (2012). *Orientaciones para la elaboración de la Programación Didáctica*. [En línea]

https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/DGOIE/PublicaCE/docsup/ORIENT_P ROGR_DIDACTICA.pdf [Consulta 25/09/2015]

Gobierno de Canarias. CEUS. Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. ProIDEAC: en favor de la Integración del Diseño y Evaluación de los Aprendizajes Competenciales”. [En línea]
<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/proideac/> [Consulta 25/09/2015]

Gobierno de Canarias. CEUS. Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Guía de ayuda. Orientaciones para la evaluación. [En línea]
http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/centros/centros_educativos/gestion-centros/guias-orientaciones/publicacion_01074.html [Consulta 18/10/2015]

El agrupamiento como estrategia organizativa y de aprendizaje. [En línea]
<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad3/u3.I.3.htm>
 [Consulta 25/09/2015]

Anexo 1: REFLEXIÓN SOBRE LOS DIFERENTES ASPECTOS CURRICULARES DE LA PROGRAMACIÓN DE AULA Y DE COMPETENCIA DOCENTE.

1. Programación.

Nº	INDICADORES	VALORACIÓN	ACCIONES DE MEJORA
1	Formulo los objetivos didácticos de forma que expresan claramente las competencias básicas y aprendizajes fundamentales que mis alumnos y alumnas deben conseguir como reflejo y manifestación de la intervención educativa.	1 A 10	
2	Selecciono y secuencio los contenidos de mi programación de aula con una distribución y una progresión adecuada a las características de cada grupo del alumnado.	1 A 10	
3	Adopto estrategias y programo actividades en función de la adquisición de las competencias básicas y aprendizajes fundamentales, en función de los distintos tipos de contenidos y en función de las características del alumnado.	1 A 10	
4	Planifico las clases de modo flexible, preparando actividades y recursos (personales, materiales, de tiempo, de espacio, de agrupamientos, etc.) ajustados a la programación didáctica y, sobre todo, ajustado siempre, lo más posible, a las necesidades e intereses del alumnado.	1 A 10	
5	Establezco, de modo explícito, los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación, heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación que permiten hacer el seguimiento del progreso del alumnado y comprobar el grado en que alcanzan los aprendizajes.	1 A 10	

2. Realización.

Nº	INDICADORES	VALORACIÓN	ACCIONES DE MEJORA
Motivación del alumnado:			
1	Mantengo el interés del alumnado partiendo de sus experiencias previas.	1 A 10	
2	Comunico la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad, aplicación real, etc.	1 A 10	
3	Doy información de los progresos conseguidos, así como de las dificultades encontradas.	1 A 10	
Presentación de los contenidos:			
4	Relaciono los contenidos y actividades con los intereses y	1 A 10	

Nº	INDICADORES	VALORACIÓN	ACCIONES DE MEJORA
	conocimientos previos de mis alumnos y alumnas.		
Actividades en el aula:			
5	Propongo al alumnado actividades variadas (de diagnóstico, de introducción, de motivación, de desarrollo, de síntesis, de consolidación, de recuperación, de ampliación y de evaluación).	1 A 10	
6	En las actividades que propongo existe equilibrio entre las actividades individuales y grupales.	1 A 10	
Recursos y organización del aula:			
7	Distribuyo el tiempo de la sesión adecuadamente	1 A 10	
8	Adopto distintos agrupamientos en función del momento, de la tarea para realizar, de los recursos para utilizar, etc., controlando siempre el adecuado clima de trabajo.	1 A 10	
Instrucciones, aclaraciones y orientaciones a las tareas del alumnado:			
9	Controlo frecuentemente el trabajo de los alumnos: conocimiento de los resultados	1 A 10	
Clima del aula:			
10	Las relaciones que establezco con mis alumnos y alumnas dentro del aula y las que éstos establecen entre sí son correctas, fluidas y, desde unas perspectivas, no discriminatorias.	1 A 10	
11	Favorezco la elaboración de normas de convivencia con la aportación de todos y todas y reacciono de forma ecuánime ante situaciones conflictivas.	1 A 10	
12	Fomento el respeto y la colaboración entre el alumnado y acepto sus sugerencias y aportaciones, tanto para la organización de las clases como para las actividades de aprendizaje.	1 A 10	
Diversidad:			
13	Tengo en cuenta el nivel de habilidades del alumnado, su ritmo de aprendizaje, las posibilidades de atención, etc., y en función de ellos, adapto los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje (motivación, contenidos, actividades, etc.).	1 A 10	
14	Me coordino con otros profesionales (profesorado de apoyo, Equipo de Orientación Educativa), para modificar y/o adaptar contenidos, actividades, metodología, recursos... a los diferentes ritmos y posibilidades de aprendizaje.	1 A 10	

3.Evaluación

Nº	INDICADORES	VALORACIÓN	ACCIONES DE MEJORA
1	Aplico los criterios de evaluación establecidos en la normativa que es de aplicación, y los utilizo de forma que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos.	1 A 10	
2	Utilizo sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información.	1 A 10	

3	Corrijo y explico – habitual y sistemáticamente – los trabajos, actividades y las realizaciones de los alumnos y doy pautas para la mejora de sus aprendizajes.	1 A 10	
4	Uso estrategias y procedimientos de autoevaluación y coevaluación en grupo que favorezcan la participación del alumnado en la evaluación.	1 A 10	
5	Utilizo diferentes medios para informar a las familias, al profesorado y al alumnado de los resultados de la evaluación (sesiones de evaluación, boletín de información, reuniones colectivas, entrevistas individuales, asambleas de clase, etc.).	1 A 10	