

# Proyecto pedagógico

## Índice

<b>1. Marco legislativo.....</b>	<b>6</b>	<b>9.5. ¿Quién evalúa?.....</b>	<b>41</b>
<b>2. Finalidades educativas de la etapa de la ESO .....</b>	<b>6</b>	<b>9.6. ¿Cuándo evaluamos?.....</b>	<b>41</b>
<b>2.1. El alumnado de la ESO.....</b>	<b>6</b>	<b>9.7. ¿Cómo evaluamos?.....</b>	<b>41</b>
<b>2.2. Principios generales de la ESO .....</b>	<b>7</b>	<b>9.8. La rúbrica como instrumento de evaluación .....</b>	<b>43</b>
<b>2.3. Finalidad de la ESO.....</b>	<b>7</b>	<b>9.8.1. Propuestas de rúbricas .....</b>	<b>43</b>
<b>3. El currículo .....</b>	<b>8</b>	<b>9.9. Autoevaluación de la práctica docente .....</b>	<b>54</b>
<b>3.1. Modelo curricular.....</b>	<b>8</b>	<b>10. Atención a la diversidad .....</b>	<b>54</b>
<b>3.2. Elementos del currículo y relaciones entre ellos .....</b>	<b>8</b>	<b>10.1. Definición de atención a la diversidad .....</b>	<b>54</b>
<b>4. Objetivos de la etapa de la ESO.....</b>	<b>10</b>	<b>10.2. Actuaciones de atención a la diversidad en la etapa .....</b>	<b>54</b>
<b>5. Modelo educativo basado en el desarrollo de las competencias clave .....</b>	<b>11</b>	<b>10.3. Medidas y recursos de atención a la diversidad en la etapa .....</b>	<b>56</b>
<b>5.1. Definición de competencias clave.....</b>	<b>11</b>	<b>11. El uso de las tecnologías de la información y la comunicación en nuestro proyecto pedagógico .....</b>	<b>57</b>
<b>5.2. La enseñanza y el aprendizaje basado en el desarrollo de las competencias clave .....</b>	<b>11</b>	<b>12. La materia de Geografía e Historia, aspectos generales .....</b>	<b>59</b>
<b>5.3. Las competencias clave .....</b>	<b>12</b>	<b>12.1. Objetivos de la materia para la etapa de la ESO .....</b>	<b>59</b>
<b>6. Tratamiento de la transversalidad, educación en valores y para la convivencia .....</b>	<b>20</b>	<b>12.2. Justificación de su importancia e inclusión en el programa .....</b>	<b>60</b>
<b>7. Tratamiento de la igualdad y de la perspectiva de género .....</b>	<b>23</b>	<b>12.3. Organización de la materia en la etapa .....</b>	<b>61</b>
<b>7.1. Recomendaciones metodológicas para incorporar la perspectiva de género .....</b>	<b>24</b>	<b>12.4. Secuenciación de los contenidos en los cursos de la etapa .....</b>	<b>62</b>
<b>7.2. Recomendaciones para el uso no sexista del lenguaje .....</b>	<b>24</b>	<b>12.5. Orientaciones metodológicas generales para impartir la materia .....</b>	<b>67</b>
<b>7.3. Recomendaciones para la selección de imágenes desde la perspectiva de género .....</b>	<b>24</b>	<b>12.5.1. Principios metodológicos específicos relativos a la materia de Geografía e Historia .....</b>	<b>67</b>
<b>8. Metodología didáctica .....</b>	<b>25</b>	<b>12.5.2. Estrategias y secuencias metodológicas .....</b>	<b>67</b>
<b>8.1. Principios didácticos .....</b>	<b>25</b>	<b>12.5.3. Recursos didácticos en nuestro proyecto .....</b>	<b>68</b>
<b>8.2. Modelos y enfoques didácticos en los que se basa nuestro proyecto .....</b>	<b>28</b>	<b>12.6. Transversalidad en nuestro proyecto .....</b>	<b>69</b>
<b>8.3. Estrategias metodológicas .....</b>	<b>36</b>	<b>12.7. Cómo se contempla la atención a la diversidad en nuestro proyecto de Geografía e Historia .....</b>	<b>70</b>
<b>8.3.1. Diseño y concreción de secuencias de aprendizaje .....</b>	<b>36</b>	<b>12.7.1. Aspectos de carácter general .....</b>	<b>70</b>
<b>8.3.2. Papel del profesorado .....</b>	<b>37</b>	<b>12.7.2. Recursos didácticos empleados para atender a la diversidad .....</b>	<b>71</b>
<b>9. Evaluación .....</b>	<b>38</b>	<b>12.8. Propuesta de temporalización de los distintos bloques y unidades didácticas de nuestro proyecto durante el curso .....</b>	<b>72</b>
<b>9.1. Concepto y finalidad de la evaluación.....</b>	<b>38</b>		
<b>9.2. Tipos de evaluación .....</b>	<b>38</b>		
<b>9.3. El papel de los criterios de evaluación y de los estándares de aprendizaje evaluables .....</b>	<b>39</b>		
<b>9.4. Qué evaluamos: evaluación de las competencias clave y el logro de los objetivos .....</b>	<b>39</b>		



## ► 1. MARCO LEGISLATIVO

El proyecto que presentamos responde en su totalidad a lo dispuesto en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, n.º 106 de 4 de mayo) en redacción dada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (BOE, n.º 295 de 10 de diciembre), así como a las disposiciones que la desarrollan.

**La Ley 17/2007 de Educación de Andalucía (LEA)** complementa el marco establecido en la normativa anterior en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

En nuestro caso, tomamos como referente el **Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato**.

En cuanto al diseño curricular y al modelo a seguir, atendemos a 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**.

De forma complementaria al currículo básico, tomaremos también como referente fundamental el **Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la**

**Ordenación y las enseñanzas correspondientes a la ESO** en nuestra comunidad, modificado por el Decreto 182/2020, de 10 de noviembre, así como la **Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía**, que determina el currículo correspondiente a esta etapa y a las distintas materias en el ámbito de nuestra comunidad.

Para la elaboración del presente proyecto educativo se ha tenido en cuenta, además de la **Orden de 15 de enero de 2021** que regula los aspectos relativos a la atención a la diversidad y a la evaluación, la **Orden de 25 de julio de 2008** que fija los criterios de atención a la diversidad. También se han considerado las **Instrucciones de 8 de marzo de 2017**, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.

Finalmente, se han aplicado las directrices incluidas en la **Ley 9/2018, de 8 de octubre**, de modificación de la **Ley 12/2007, de 26 de noviembre**, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía.

## ► 2. FINALIDADES EDUCATIVAS DE LA ETAPA DE LA ESO

### 2.1. El alumnado de la ESO

Como en cualquier otra etapa, es necesario conocer las **características y el nivel psicoevolutivo del alumnado** para programar y desarrollar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y conseguir una correcta motivación del alumnado.

La ESO se caracteriza por el desarrollo del periodo evolutivo conocido como **adolescencia**. Este dará paso a lo que más tarde conoceremos como **juventud** (coincidente con etapas educativas posteriores), que suele durar hasta los 20 o 21 años. Se caracteriza por ser un periodo de tránsito preparatorio para la edad adulta (Fierro, 2001). El alumnado comienza a ser **consciente de sus propias experiencias** y a forjar definitivamente el **concepto de sí mismo** (imagen cognitiva, social y moral).

El desarrollo de la adolescencia incluye, en su primera parte, la etapa de la **pubertad**, durante la que tiene lugar un conjunto de **cambios físicos** que transforman nuestro organismo (Carretero, 1985), aunque también se acentúan los cambios fisiológicos, psicológicos y sociales, propios de la transición a la vida adulta.

**En el ámbito cognitivo**, de acuerdo con la terminología de Piaget, los adolescentes se encuentran en la **etapa de las operaciones formales** (11 años en adelante), carac-

terizada por que se pueden realizar operaciones tanto lógicas como abstractas. El alumnado no dependerá de la experiencia o de lo que percibe a través de los sentidos para entender la realidad. En consecuencia, los adolescentes se aproximan al conocimiento del medio desde una perspectiva formal y abstracta que les permite manejar conceptos teóricos y resolver problemas complejos. Comienza así el llamado **razonamiento proposicional** («*si ..., entonces...*»), que les ayudará a imaginar posibles consecuencias lógicas a sus actuaciones y a **razonar** la solución de los problemas. Asimismo, en esta etapa los adolescentes dominan nuevas herramientas que dan lugar a la aparición del **pensamiento hipotético-deductivo**, que les permite formular hipótesis fundamentadas en el razonamiento basado en la deducción. Las consecuencias de esta transformación justifican los cambios de objetivos y metodología desde los primeros cursos de la ESO hasta el Bachillerato.

**En el ámbito socioafectivo**, este tipo de alumnado está creando su propia identidad y autoestima en un profundo desarrollo afectivo y evidencia una **preocupación significativa por la imagen que proyecta**. Por otra parte, tienden a alejarse de la familia y acercarse al grupo de iguales en su desarrollo social. El grupo de amigos pasa

de tener una finalidad lúdica (etapa de Educación Primaria) a la **necesidad de compartir inquietudes y servir de apoyo emocional**. Además, se desarrolla la **capacidad de realizar críticas**, tanto a sus padres y madres como a los adultos que les rodean y a sí mismos, puesto que son capaces de conceptualizar sus propios pensamientos.

El alumnado de esta etapa posee un alto grado de **autonomía en su comportamiento**, y comienza a ejecutar acciones de razonamiento olvidando su egocentrismo. En este sentido, comienzan a desarrollar valores de **tolerancia y cooperación**, lo cual, unido a actitudes de gran iniciativa tanto individual como colectiva, permite la implementación de trabajos en grupos cooperativos,

donde se cultivarán las **interacciones de sinergismo entre iguales**.

Debido a todas estas características propias del desarrollo personal del alumnado, es fundamental **fomentar hábitos de vida saludable, así como promocionar actitudes de respeto y tolerancia, orientadas a la adquisición de valores universales** tales como la igualdad, la solidaridad o la educación para la paz. Esto en sí mismo ya justifica la presencia de elementos transversales en el currículo.

En esta etapa, el alumnado de la ESO deberá afrontar una serie de **decisiones** a lo largo de su formación, determinadas en parte por los resultados obtenidos en la evaluación de su aprendizaje en los distintos cursos de dicha etapa.

## 2.2. Principios generales de la ESO

De conformidad con lo establecido en el artículo 2 del Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, modificado por el Decreto 182/2020, de 10 de noviembre, la Educación Secundaria Obligatoria es una **etapa educativa obligatoria y gratuita** que completa la educación básica.

La ESO se organiza de acuerdo con los principios de **educación común y de atención a la diversidad del alumnado**. Las medidas de atención a la diversidad en esta etapa estarán orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y al logro de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, así como a la adquisición de las competencias correspondientes y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que impida alcanzar dichos objetivos y competencias y la titulación correspondiente.

Los centros educativos elaborarán sus propuestas pedagógicas desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Igualmente, arbitrarán **métodos** que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos y alumnas, que favorezcan la capacidad de **aprender por sí mismos** y que promuevan el **trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo**.

La etapa de la ESO comprende **cuatro cursos**, que se cursarán ordinariamente entre los 12 y 16 años. Se organiza en **materias** y comprende **dos ciclos**: el **primer ciclo**, de tres cursos escolares, y el **segundo ciclo**, de un curso. El **primer ciclo** o 2.º curso de la ESO tendrá un carácter fundamentalmente propedéutico, es decir, de preparación para cursar con aprovechamiento estudios posteriores.

En la Educación Secundaria Obligatoria se prestará especial atención a la **orientación educativa y profesional del alumnado**.

## 2.3. Finalidad de la ESO

De conformidad con lo establecido en el artículo 10 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, la **finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria** consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral; y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos y ciudadanas.

En todos los **cursos y materias de la ESO** se trabajarán 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 prestará una atención especial a la **adquisición y al desarrollo de las competencias clave** y se fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas. Para promover el hábito de la lectura se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias.

## ► 3. EL CURRÍCULO

### 3.1. Modelo curricular

Tal y como recoge el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, el currículo se define como la **regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje** para cada una de las enseñanzas y etapas educativas.

El modelo sobre el que se asienta el actual currículo de la Educación Secundaria Obligatoria potencia el que los centros docentes dispongan de **autonomía organizativa y pedagógica** para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo propio. Este planteamiento permite y exige al profesorado adecuar su docencia a las características y especificidades del alumnado y al contexto real de cada centro.

Los **principios educativos** basados en la **atención a la diversidad y la compensación de desigualdades sociales, económicas y culturales** son los pilares fundamentales en torno a los cuales gira el modelo curricular. De este modo, defendemos y potenciamos un modelo de enseñanza inclusiva que atiende a la pluralidad.

El objetivo fundamental de la educación es el **desarrollo integral de las personas**, tanto a nivel individual como social. El currículo toma como eje estratégico y vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje el **desarrollo de las capacidades** del alumnado y la integración de las competencias clave en las prácticas docentes. Las

orientaciones de la Unión Europea y la normativa de nuestra administración educativa insisten en la necesidad de la **adquisición de las competencias clave** por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que las personas puedan alcanzar su pleno desarrollo personal, social y profesional.

Consecuentemente, el **currículo** es un instrumento de gestión de conocimiento en **contextos diversos y situaciones concretas** para generar **aprendizajes funcionales** en **espacios problemáticos**. Se plasma en **aprendizajes significativos y motivadores** para el alumnado, lo que implica la realización de **actividades y tareas relevantes**, así como la **resolución de problemas** que encierran un cierto **nivel de complejidad o desafío**, y que, a veces, requieren un **análisis y un estudio interdisciplinares**.

Modelo curricular	
<b>Principios educativos</b>	Atención a la diversidad. Compensación de desigualdades educativas.
<b>Finalidad</b>	Potenciar el desarrollo integral de las personas. Adquisición de las competencias clave.
<b>Elementos imprescindibles</b>	Objetivos, competencias clave, elementos transversales, contenidos, metodología, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables.

### 3.2. Elementos del currículo y relaciones entre ellos

Los desarrollos curriculares de las distintas materias que conforman esta etapa presentan una introducción que incluye su justificación, los elementos transversales y la contribución de la materia al desarrollo de las competencias clave.

Además de ello, se recogen los objetivos, las estrategias metodológicas y, por cada curso, los contenidos organizados en bloques y asociados a sus criterios de evaluación y a las correspondientes competencias clave.

#### El currículo estará integrado por los siguientes elementos:

Los **objetivos** generales de la **etapa**, que determinan las capacidades que hay que alcanzar en la misma, conforman el elemento curricular generador del resto de elementos de las enseñanzas de cada materia.

Los **objetivos** de cada una de las **materias**, que determinan las capacidades que hay que alcanzar en cada una de las mismas. Cada objetivo de materia selecciona de entre todos los objetivos generales de la etapa aquellas capacidades que se pretenden alcanzar.

Las **competencias clave**, que integran conocimientos, habilidades y actitudes con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y tareas y la resolución eficaz de problemas complejos en contextos determinados.

Los **elementos transversales** constituyen el conjunto de contenidos educativos dirigidos a la formación en valores éticos y cívicos que deben impregnar la actividad docente y estar presentes en el aula de forma permanente.

Los **contenidos**, que contribuyen al logro de los objetivos de cada una de las materias y a la adquisición de las competencias clave, conforman la estructura interna de conocimientos, procedimientos y actitudes de cada materia. El objeto central de la práctica educativa no es que el alumnado aprenda en sí los contenidos de las materias; estos son tan solo instrumentos para facilitar el aprendizaje.

La **metodología didáctica**, que comprende tanto la organización del trabajo como la descripción de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Los **criterios de evaluación**, como referentes del grado de adquisición de las competencias clave y del logro de los objetivos de etapa y de cada una de las materias.

Los **estándares de aprendizaje evaluables**, que describen la concreción de los criterios de evaluación y de las competencias clave. Se fundamentan en procesos y permiten conocer el nivel de logro de las capacidades contempladas en los objetivos.

Un modelo curricular que pone el acento en las competencias clave desemboca lógicamente en un diseño curricular centrado en el **desarrollo de capacidades**. Estas aparecen desarrolladas a nivel general en los **objetivos de la etapa** y de forma más específica en los **objetivos de las diferentes materias**.

Por lo tanto, las competencias clave deberán estar estrechamente vinculadas a los objetivos de etapa y de materia definidos en la Educación Secundaria Obligatoria. La **relación de las competencias clave con los objetivos curriculares hace necesario diseñar estrategias para promover y evaluar las competencias**, que llevarán a los alumnos y alumnas a desarrollar actitudes y valores, así como un conocimiento de base conceptual y un uso de técnicas y procedimientos que favorecerán su incorporación a la vida adulta y que servirán de cimiento para su aprendizaje a lo largo de su vida.

La adquisición eficaz de las competencias clave por parte del alumnado y su contribución al logro de los objetivos de las etapas y materias educativas, desde un carácter interdisciplinar y transversal, requiere del **diseño de actividades de aprendizaje integradas** que permitan avanzar hacia los resultados de **aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo**, de ahí la **importancia** y la relevancia que, para este fin, adquieren la selección de **contenidos y metodologías**.

Los **objetivos**, a su vez, utilizan los **contenidos** (organizados por bloques) como medio para llegar a desarrollarse e implantarse en las aulas.

Los contenidos constituyen el **conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa** y a la adquisición de competencias. Los contenidos se organizan en torno a bloques dentro de cada área y se presentan secuenciados por ciclo y por curso.

Tanto los objetivos como los contenidos se valoran a través de los **criterios de evaluación**, mostrando estos la progresión de las capacidades que hay que evaluar. Objetivos y criterios de evaluación son «las dos caras de una misma moneda».

Los **criterios de evaluación** deben servir de referencia para **valorar lo que el alumnado sabe y sabe hacer** en cada área o materia. Son los referentes fundamentales para **valorar tanto el grado de adquisición de las competencias clave como la consecución de los objetivos**

**de la etapa.** Incluyen los aprendizajes imprescindibles y fundamentales que el alumnado tiene que asimilar en cada materia. Permiten emitir una valoración sobre el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos por los alumnos y alumnas.

Los criterios de evaluación se caracterizan por ser **generales**. Esta característica, que puede dificultar los procesos de evaluación, se supera diseñando elementos curriculares más concretos. Es aquí donde ocupan su lugar los **estándares de aprendizaje evaluables**.

Los estándares de aprendizaje evaluables concretan los criterios de evaluación y **nos permiten determinar si se han alcanzado y desarrollado los objetivos y las competencias clave programadas**. Concretan lo que el alumnado debe saber, comprender y hacer. Especifican de manera clara, concisa y sencilla los contenidos, destrezas, habilidades, etc. que se deben adquirir y dominar. Hacen referencia a aspectos **observables y medibles**. Por lo tanto, para **valorar el desarrollo competencial** del alumnado, serán estos estándares de aprendizaje evaluables, como elementos de mayor concreción, observables y medibles, los que, al ponerse en relación con las competencias clave, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas.

Los estándares de aprendizaje evaluables constituyen, por lo tanto, el **referente más claro, concreto y específico de evaluación del alumnado**. La integración de estos elementos en diversas actividades y tareas genera competencias y contribuye al logro de los objetivos que se indican en cada uno de los criterios de evaluación. Por ello, debido a su nivel de especificidad y contextualización, los **estándares de aprendizaje permiten identificar fácilmente la competencia o competencias clave** que están implícitas tanto en los criterios de evaluación como en las actividades y tareas de aprendizaje.

Gracias a su nivel de concreción y a su estrecha relación con las competencias clave, los estándares de aprendizaje evaluables facilitan la planificación y el diseño de tareas, actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación basadas en el desarrollo competencial. Con ello, se evidencia la **práctica educativa** que el equipo docente plantea como propuesta de enseñanza basada en un auténtico desarrollo de competencias clave.

El conjunto de estándares de aprendizaje evaluables de un área o materia determinada dará lugar a su **perfil de**

**área o materia.** Dado que los estándares de aprendizaje evaluables se ponen en relación con las competencias, este perfil permitirá identificar aquellas competencias que se desarrollan a través de esa área o materia.

Igualmente, decimos que los **estándares de aprendizaje** constituyen los mejores **descriptores a la hora de establecer el perfil de cada una de las competencias**. El conjunto de estándares de aprendizaje evaluables que se relacionan con una misma competencia da lugar al perfil de esa competencia (**perfil de competencia**). La elaboración de este perfil facilitará la evaluación competencial del alumnado.

Para alcanzar los objetivos de la etapa, nuestro modelo curricular ordena, organiza, relaciona y concreta dichos elementos curriculares para cada una de las materias. Así, en cada uno de los bloques de contenidos de cada materia, nuestro modelo curricular establece, de manera evidente, la vinculación de cada criterio de evaluación con aquellas competencias clave que están implícitas en él.

El **desarrollo curricular del área** presenta los criterios de evaluación de cada uno de los ciclos o cursos y su relación con el resto de los elementos curriculares. Partiendo de cada criterio de evaluación, que describe los aprendizajes imprescindibles y fundamentales que el alumnado tiene que alcanzar en cada área, se ofrecen orientaciones y ejemplificaciones de actividades y tareas y se concretan los contenidos necesarios.

Gracias a la **integración** de estos elementos en diversas actividades y tareas es posible trabajar y desarrollar las competencias clave y contribuir al logro de los objetivos reflejados en cada uno de los criterios de evaluación.

El nuevo marco curricular de cada una de las áreas, además de los elementos y estructuras que acabamos de describir, está también diseñado por determinados **aspectos generales** que definen, caracterizan y configuran el área: introducción y orientaciones metodológicas.

## ► 4. OBJETIVOS DE LA ETAPA DE LA ESO

Tal y como se recoge en el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, modificado por el Decreto 182/2020, de 10 de noviembre, y conforme a lo dispuesto en el artículo 11 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, la Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades que les permitan:

- a) **Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos** en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) **Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo** como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) **Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades** entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
- d) **Fortalecer sus capacidades afectivas** en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) **Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información** para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- f) **Concebir el conocimiento científico como un saber integrado**, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
- g) **Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo**, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- h) **Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana**, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- i) **Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras** de manera apropiada.
- j) **Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás**, así como el patrimonio artístico y cultural.

**k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros**, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

**I) Apreciar la creación artística** y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Además de los objetivos descritos en el apartado anterior, la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía contribuirá a desarrollar en el alumnado las capacidades que le permitan:

**a) Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza** en todas sus variedades.

**b) Conocer y apreciar los elementos específicos de la historia y la cultura andaluza**, así como su medio físico y natural y otros hechos diferenciadores de nuestra comunidad, para que sea valorada y respetada como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal.

## ► 5. MODELO EDUCATIVO BASADO EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS CLAVE

### 5.1. Definición de competencias clave

Son las **capacidades** para aplicar de forma integrada los aprendizajes propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.

La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se contemplan, pues, como

conocimiento en la práctica, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales que, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales.

Las competencias, por tanto, se conceptualizan como un «**saber**», «**saber hacer**» y «**saber estar**» que se aplica a múltiples y diversos contextos y entornos académicos, sociales y profesionales.

### 5.2. La enseñanza y el aprendizaje basado en el desarrollo de las competencias clave

En el Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), se establece que las **competencias** deben convertirse en un elemento más del currículo escolar, aunque con una peculiaridad muy especial: no se trataría de un elemento que se sumase al resto, sino que se caracteriza por su **transversalidad**, su **dinamismo** y su carácter **integral**, que daría sentido y coherencia al conjunto del currículo. Esto tiene como consecuencia la necesidad de repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

Su **transversalidad** implica que el proceso de enseñanza y aprendizaje de competencias clave debe abordarse **desde todas las materias**, y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa, tanto en los ámbitos formales como en los no formales.

Su **dinamismo** se refleja en que las competencias no se adquieren en un determinado momento y permanecen inalterables, sino que implican un **proceso de desarrollo** mediante el cual las personas van **adquiriendo mayores niveles de desempeño** en el uso de estas.

Además, implica una formación **integral** de la persona que, al finalizar su etapa académica, será capaz de **transferir** aquellos aprendizajes adquiridos a **distintas situaciones y escenarios** en los que se desenvuelva.

Para lograr este proceso de **cambio curricular** es preciso favorecer una visión **interdisciplinar** y, de manera especial, posibilitar una mayor **autonomía a la función docente**, de forma que permita satisfacer las exigencias de una mayor **personalización de la educación**.

Las competencias clave deberán estar estrechamente vinculadas a los objetivos definidos para la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Esta vinculación favorece que la consecución de dichos objetivos a lo largo de la vida académica lleve implícito el desarrollo de las competencias clave, para que todas las personas puedan alcanzar su desarrollo personal y lograr una correcta incorporación en la sociedad.

Un enfoque metodológico basado en las competencias clave y en los resultados de aprendizaje conlleva importantes cambios en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, cambios en la organización y en la cultura escolar; requiere la estrecha colaboración entre los docentes en el desarrollo curricular y en la transmisión de información sobre el aprendizaje de los alumnos y alumnas, así como cambios en las prácticas de trabajo y en los métodos de enseñanza.

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir de una **planificación rigurosa** de lo que se pretende conseguir, teniendo claro cuales son los objetivos o metas, qué recursos son necesarios, qué métodos didácticos son los más adecuados y cómo se evalúa el aprendizaje y se retroalimenta el proceso.

Los métodos didácticos han de elegirse en función de lo que se sabe que es óptimo para alcanzar las metas propuestas y en función de los condicionantes en los que tiene lugar la enseñanza.

La naturaleza de la materia, las condiciones socioculturales, la disponibilidad de recursos y las características de los alumnos y alumnas condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que será necesario que el método seguido por el profesor o profesora se ajuste a estos condicionantes con el fin de propiciar un aprendizaje competencial en el alumnado.

### 5.3. Las competencias clave

Las competencias clave del currículo son las que se describen a continuación:

<b>a) Comunicación lingüística.</b>
<b>b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.</b>
<b>c) Competencia digital.</b>
<b>d) Aprender a aprender.</b>
<b>e) Competencias sociales y cívicas.</b>
<b>f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.</b>
<b>g) Conciencia y expresiones culturales.</b>

En nuestro proyecto contemplamos el desarrollo de todas las competencias clave, asegurando así un aprendizaje

Los métodos deben partir de la perspectiva del docente como **orientador**, promotor y facilitador del desarrollo competencial en el alumnado; además, deben enfocarse hacia la realización de **tareas o situaciones-problema**, planteadas con un objetivo concreto, que el alumnado debe resolver haciendo un uso adecuado de los distintos tipos de conocimientos, destrezas, actitudes y valores; asimismo, deben tener en cuenta la atención a la diversidad y el respeto por los distintos ritmos y estilos de aprendizaje mediante prácticas de **trabajo individual y cooperativo**.

En el actual proceso de inclusión de las competencias como elemento esencial del currículo, es preciso señalar que cualquiera de las metodologías seleccionadas por los docentes para favorecer el desarrollo competencial de los alumnos y alumnas debe **ajustarse al nivel competencial inicial** de estos. Además, es necesario secuenciar la enseñanza de tal modo que se parta de aprendizajes más simples para avanzar gradualmente hacia otros más complejos.

Uno de los elementos clave en la enseñanza por competencias es despertar y mantener la **motivación** hacia el aprendizaje en el alumnado, lo que implica un nuevo **planteamiento del papel del alumnado, activo y autónomo**, consciente de ser el **responsable de su aprendizaje**.

integral que presta atención a todas las facetas y dimensiones del desarrollo y a todas las inteligencias múltiples. Cada competencia clave está desarrollada a través de unas dimensiones y de unos descriptores que la concretan. A continuación, exponemos el desarrollo y concreción de estas.

Competencias básicas o disciplinares		
CCL	Comunicación lingüística	Comprensión oral. Comprensión escrita. Expresión oral. Expresión escrita.
CMCT	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	Cantidad. Espacio y forma. Cambio y relaciones. Incertidumbre y datos. Sistemas físicos. Sistemas biológicos. Sistemas de la Tierra y del espacio. Sistemas tecnológicos.
Competencias transversales		
CD	Competencia digital	La información. La comunicación. La creación de contenidos. La seguridad. La resolución de problemas.
CAA	Aprender a aprender	Motivación. Organización y gestión del aprendizaje. Reflexión sobre los procesos de aprendizaje.
CSC	Competencias sociales y cívicas	Bienestar personal y social. Comprender la realidad social. Cooperar y convivir. Ejercer la ciudadanía democrática.
SIEP	Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	Valores y actitudes personales. Conocimiento del funcionamiento de la sociedad y de las organizaciones. Planificación y realización de proyectos. Habilidades sociales y liderazgo de proyectos.
CEC	Conciencia y expresiones culturales	Comprensión, conocimiento, apreciación y valoración crítica. Creación, composición e implicación. Conservación del patrimonio y participación en la vida cultural.

## Comunicación lingüística (CCL)

Esta competencia se refiere a la **utilización del lenguaje como instrumento tanto de comunicación oral y escrita como de aprendizaje y regulación de conductas y emociones**. Integra en esta etapa educativa tanto la lengua materna como el aprendizaje de lenguas extranjeras y lenguas clásicas. Todas ellas posibilitan conjuntamente comunicarse satisfactoriamente en un mundo como el actual. **La meta no es otra que comprender y saber comunicar**. Además, al ser el lenguaje el instrumento primordial de aprendizaje y comunicación en las instituciones educativas, la adquisición de esta competencia

clave influirá en la adquisición de los conocimientos en todos los ámbitos y materias. Se pueden señalar **cuatro dimensiones** esenciales para agrupar los elementos que caracterizan esta competencia: **comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita**.

La competencia en comunicación lingüística es el resultado de la **acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes**. Estas situaciones y prácticas pueden implicar el uso de una o varias

lenguas, en diversos ámbitos y de manera individual y colectiva.

La **comunicación en la lengua materna** es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, educativos, formativos, de la vida privada y profesional y del ocio.

La **comunicación en lenguas extranjeras** comparte, en líneas generales, las principales capacidades de la comunicación en la lengua materna. Exige también poseer capacidades tales como la mediación y la comprensión intercultural. El nivel de dominio de cada persona será distinto en cada una de las cuatro dimensiones o destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir) y variará, asimismo, en función de la lengua de la que se trate y del nivel social y cultural, del entorno, de las necesidades y de los intereses de cada individuo.

Para que se produzca un aprendizaje satisfactorio de las lenguas, es determinante que se promuevan unos **contextos de uso de lenguas ricos y variados** en relación con las tareas que se han de realizar y sus posibles interlocutores, textos e intercambios comunicativos.

Para el adecuado **desarrollo de esta competencia** resulta necesario abordar el análisis y la consideración de los distintos aspectos que intervienen en ella, debido a su complejidad. Para ello, se debe atender a los **cinco componentes que la constituyen y a las dimensiones en las que se concretan:**

- ▶ El **componente lingüístico** comprende diversas dimensiones: la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoepica, entendida esta como la articulación correcta del sonido a partir de la representación gráfica de la lengua.
- ▶ El **componente pragmático-discursivo** contempla tres dimensiones: la sociolingüística (vinculada con la adecuada producción y recepción de mensajes en diferentes contextos sociales); la pragmática (que incluye las microfunciones comunicativas y los esquemas de interacción); y la discursiva (que incluye las macrofunciones textuales y las cuestiones relacionadas con los géneros discursivos).
- ▶ El **componente sociocultural** incluye dos dimensiones: la que se refiere al conocimiento del mundo y la dimensión intercultural.
- ▶ El **componente estratégico** permite al individuo superar las dificultades y resolver los problemas que surgen en el acto comunicativo. Incluye tanto destrezas y estrategias comunicativas para la lectura, la escritura, el habla, la escucha y la conversación, como destrezas

vinculadas con el tratamiento de la información, la lectura multimodal y la producción de textos electrónicos en diferentes formatos; asimismo, también forman parte de este componente las estrategias generales de carácter cognitivo, metacognitivo y socioafectivas que el individuo utiliza para comunicarse eficazmente, aspectos fundamentales en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

- ▶ Por último, la competencia en comunicación lingüística incluye un **componente personal** que interviene en la interacción comunicativa en tres dimensiones: la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad.

<b>Competencia en comunicación lingüística</b>	
<b>Saber</b>	La diversidad del lenguaje y de la comunicación en función del contexto.
	Las funciones del lenguaje.
	Principales características de los distintos estilos y registros de la lengua.
	El vocabulario.
	La gramática.
<b>Saber hacer</b>	Expresarse de forma oral en múltiples situaciones comunicativas.
	Comprender distintos tipos de textos; buscar, recopilar y procesar información.
	Expresarse de forma escrita en múltiples modalidades, formatos y soportes.
	Escuchar con atención e interés, controlando y adaptando su respuesta a los requisitos de la situación.
<b>Saber ser</b>	Estar dispuesto al diálogo crítico y constructivo.
	Reconocer el diálogo como herramienta primordial para la convivencia.
	Tener interés por la interacción con los demás.
	Ser consciente de la repercusión de la lengua en otras personas.

Ficha resumen elaborada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y que ofrece en su web <http://cort.as/-EEtT>

## Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)

La **competencia matemática** es la habilidad para desarrollar y aplicar el razonamiento matemático con el fin de resolver diversos problemas en situaciones cotidianas. Implica la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos en su contexto.

- a) La **competencia matemática** requiere de conocimientos sobre los números, las **medidas** y las **estructuras**, así como de las **operaciones** y las **representaciones matemáticas**, y la compresión de los **términos** y

**conceptos matemáticos.** El uso de herramientas matemáticas implica una serie de destrezas que requieren la aplicación de los principios y procesos matemáticos en distintos contextos, ya sean personales, sociales, profesionales o científicos, así como para emitir juicios fundados y seguir cadenas argumentales en la realización de cálculos, el análisis de gráficos y representaciones matemáticas y la manipulación de expresiones algebraicas, incorporando los medios digitales cuando sea oportuno. Forma parte de esta destreza la creación de descripciones y explicaciones matemáticas que llevan implícitas la interpretación de resultados matemáticos y la reflexión sobre su adecuación al contexto, al igual que la determinación de si las soluciones son adecuadas y tienen sentido en las situaciones que se presentan.

Para el adecuado desarrollo de la competencia matemática resulta necesario abordar cuatro áreas relativas a los números, al álgebra, la geometría y la estadística, interrelacionadas de formas diversas.

b) Las competencias básicas en ciencia y tecnología son aquellas que proporcionan un acercamiento al mundo físico y a la interacción responsable con él desde acciones tanto individuales y como colectivas, orientadas a la conservación y mejora del medio natural, decisivas para la protección y mantenimiento de la calidad de vida y el progreso de los pueblos. Además, contribuyen al desarrollo del pensamiento científico, pues incluyen la aplicación de los métodos propios de la racionalidad científica y las destrezas tecnológicas, que conducen a la adquisición de conocimientos, el contraste de ideas y la aplicación de los descubrimientos al bienestar social.

Las competencias en ciencia y tecnología capacitan a los ciudadanos y ciudadanas responsables y respetuosos que desarrollan juicios críticos sobre los hechos científicos y tecnológicos que se suceden a lo largo de los tiempos, pasados y actuales. Capacitan básicamente para identificar, plantear y resolver situaciones de la vida cotidiana personal y social, análogamente a como se actúa frente a los retos y problemas de las actividades científicas y tecnológicas.

El desarrollo de esta competencia implica la adquisición de nociones, experiencias y procesos científicos y tecnológicos: supone ser competente en recopilar, describir e interpretar, predecir y valorar hechos observables, fenómenos sencillos, avances o descubrimientos, y extraer conclusiones de ellos, utilizando procedimientos propios de la investigación científica y tecnológica.

Para el desarrollo de estas competencias es necesario abordar los saberes o conocimientos relativos a la física, la química, la biología, la geología, las matemáticas y la tecnología. Se requiere igualmente el

fomento de destrezas que permitan utilizar y manipular herramientas y máquinas tecnológicas, así como utilizar datos y procesos científicos para identificar preguntas, resolver problemas, llegar a conclusiones y tomar decisiones basadas en pruebas o argumentos. Asimismo, estas competencias incluyen actitudes y valores relacionados con la asunción de criterios éticos asociados a la ciencia y la tecnología.

### Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

<b>Saber</b>	Términos y conceptos matemáticos. Geometría. Estadística. Álgebra. Medidas. Números. Representaciones matemáticas. Lenguaje científico. Sistemas biológicos. Sistemas físicos. Sistemas de la Tierra y del espacio. Sistemas tecnológicos. Investigación científica.
<b>Saber hacer</b>	Aplicar los principios y procesos matemáticos en distintos contextos. Analizar gráficos y representaciones matemáticas. Interpretar y reflexionar sobre los resultados matemáticos. Usar datos y procesos científicos. Tomar decisiones basadas en pruebas y argumentos. Emitir juicios en la realización de cálculos. Manipular expresiones algebraicas. Resolver problemas. Utilizar y manipular herramientas y máquinas tecnológicas.
<b>Saber ser</b>	Respetar los datos y su veracidad. Asumir los criterios éticos asociados a la ciencia y a la tecnología. Apoyar la investigación científica y valorar el conocimiento científico.

Ficha resumen elaborada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y que ofrece en su web <http://cort.as/-EEtT>

### Competencia digital (CD)

La competencia digital es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad.

Esta competencia supone, además de la **adecuación a los cambios** que introducen las nuevas tecnologías en la alfabetización, la lectura y la escritura, un conjunto nuevo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias hoy en día para ser competente en un entorno digital.

Requiere de conocimientos relacionados con el **lenguaje específico básico**: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro, así como sus pautas de decodificación y transferencia. Esto conlleva el conocimiento de las principales aplicaciones informáticas. Supone también el acceso a las fuentes informativas digitales y el conocimiento de los derechos y las libertades que asisten a las personas en el mundo digital.

Igualmente, precisa del desarrollo de diversas **destrezas** relacionadas con el acceso a la información, el procesamiento y uso para la comunicación, la creación de contenidos, la seguridad y la resolución de problemas, tanto en contextos formales como no formales. La persona ha de ser capaz de hacer un uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles con el fin de resolver los problemas reales de un modo eficiente, así como evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas, a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos.

Se trata de desarrollar una actitud activa, crítica y realista hacia las tecnologías y los medios tecnológicos, valorando sus fortalezas y debilidades y respetando principios éticos en su uso. Por otra parte, la competencia digital implica la **participación y el trabajo colaborativo**, así como la motivación y la curiosidad por el aprendizaje y la mejora en el uso de las tecnologías.

Por tanto, para el adecuado desarrollo de la competencia digital resulta necesario abordar las **cuestiones o dimensiones** relacionadas con la **búsqueda y obtención de información; el análisis, interpretación, cotejo, evaluación y transformación en conocimiento** de dicha información, así como su **comunicación** a través de los medios y paquetes de *software* de comunicación digital. Igualmente habrá que detenerse y desarrollar las destrezas y habilidades conducentes a la **creación de contenidos digitales** (texto, audio, vídeo e imágenes) a través de programas y aplicaciones adecuadas. Todo lo anterior implica el conocimiento de las **cuestiones éticas**, relacionadas con la identidad digital, las **normas de interacción digital, legales**, como la normativa sobre los derechos de autor y las licencias de uso y publicación de la información, y de **seguridad**, adquiriendo conciencia de los riesgos asociados al uso de las tecnologías. Igualmente, la adquisición de una **cultura técnica-informática**, relacionada con la composición de los dispositivos digitales, sus potenciales y limitaciones, así como saber dónde buscar ayuda para la resolución de problemas teóricos y técnicos, repercutirá en el desarrollo de las habilidades y destrezas tecnológicas ya mencionadas.

Competencia digital	
Saber	Los derechos y los riesgos en el mundo digital. Principales aplicaciones informáticas. Lenguaje específico: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro. Fuentes de información.
Saber hacer	Utilizar recursos tecnológicos para la comunicación y resolución de problemas. Buscar, obtener y tratar información. Usar y procesar información de manera crítica y sistemática. Crear contenidos.
Saber ser	Tener una actitud activa, crítica y realista hacia las tecnologías y los medios tecnológicos. Valorar fortalezas y debilidades de los medios tecnológicos. Tener la curiosidad y la motivación por el aprendizaje y la mejora en el uso de las tecnologías. Respetar principios éticos en su uso.

Ficha resumen elaborada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y que ofrece en su web <http://cort.as/-EEt>

### Aprender a aprender (CAA)

La competencia aprender a aprender es fundamental para el aprendizaje permanente que se produce a lo largo de la vida y que tiene lugar en distintos contextos formales e informales.

Aprender a aprender es la **habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar el proceso y gestionar el tiempo y la información eficazmente**, ya sea individualmente o en grupos. Conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las **necesidades** de aprendizaje que se tienen, determinar las **oportunidades** disponibles y ser capaz de **superar los obstáculos** con el fin de culminar el aprendizaje con éxito.

Esto exige, en primer lugar, la capacidad para **motivarse por aprender**. Esta motivación depende de que se genere la curiosidad y la **necesidad de aprender**, de que el alumnado se sienta protagonista del proceso y del resultado de su aprendizaje y, finalmente, de que llegue a alcanzar las metas de aprendizaje propuestas y, con ello, se produzca en él o ella una percepción de autoeficacia.

En segundo lugar, en cuanto a la organización y gestión del aprendizaje, la competencia aprender a aprender requiere **conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje** para ajustarlos a los tiempos y a las demandas de las tareas y actividades, de tal forma que ello desemboque en un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo.

Esta competencia incluye una serie de **conocimientos y destrezas** que requieren la reflexión y la toma de conciencia de los propios procesos de aprendizaje (cómo se aprende).

Con respecto a los conocimientos que son objeto de análisis y reflexión para cultivar la competencia, estos son de tres tipos: a) el conocimiento que tiene acerca de lo que sabe y desconoce, de lo que es capaz de aprender, de lo que le interesa, etcétera; b) el conocimiento de la disciplina en la que se localiza la tarea de aprendizaje y el conocimiento del contenido concreto y de las demandas de la tarea misma; y c) el conocimiento sobre las distintas estrategias posibles para afrontar la tarea.

Todo este conocimiento se vuelca en **destrezas de autorregulación y control** inherentes a la competencia aprender a aprender, que se concretan en **estrategias de planificación** en las que se refleja la meta de aprendizaje que se persigue, así como el plan de acción que se tiene previsto aplicar para alcanzarla; **estrategias de supervisión** desde las que el alumno o alumna va examinando la adecuación de las acciones que está desarrollando y la aproximación a la meta; y **estrategias de evaluación** desde las que analiza tanto el resultado como el proceso que se ha llevado a cabo.

Aprender a aprender se manifiesta tanto **individualmente como en grupo**. En ambos casos el dominio de esta competencia se inicia con una reflexión consciente acerca de los procesos de aprendizaje a los que se entrega uno mismo o el grupo. Los profesores han de procurar que los alumnos sean conscientes de lo que hacen para aprender y busquen alternativas. Muchas veces estas alternativas se ponen de manifiesto cuando se trata de averiguar qué es lo que hacen los demás en situaciones de **trabajo cooperativo**.

<b>Aprender a aprender</b>	
<b>Saber</b>	Los procesos implicados en el aprendizaje (cómo se aprende).
	Conocimiento sobre lo que uno sabe y desconoce.
	El conocimiento de la disciplina y el contenido concreto de la tarea.
	Conocimiento sobre distintas estrategias posibles para afrontar tareas.
<b>Saber hacer</b>	Estrategias de planificación de resolución de una tarea.
	Estrategias de supervisión de las acciones que el estudiante está desarrollando.
	Estrategias de evaluación del resultado y del proceso que se ha llevado a cabo.
<b>Saber ser</b>	Motivarse para aprender.
	Tener la necesidad y la curiosidad de aprender.
	Sentirse protagonista del proceso y del resultado de su aprendizaje.
	Tener la percepción de autoeficacia y confianza en sí mismo.

Ficha resumen elaborada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y que ofrece en su web <http://cort.as/-EEtT>

Respecto a las actitudes y valores, la **motivación y la confianza** son cruciales para la adquisición de esta competencia. Ambas se potencian desde el planteamiento de **metas realistas a corto, medio y largo plazo**. Al alcanzarse las metas aumenta la percepción de autoeficacia y la confianza, y con ello se elevan los objetivos de aprendizaje de forma progresiva. Las personas deben ser capaces de apoyarse en experiencias vitales y de aprendizaje previas con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en otros contextos.

### Competencias sociales y cívicas (CSC)

Las competencias sociales y cívicas implican la **habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad**, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para **interpretar fenómenos y problemas sociales en contextos cada vez más diversificados**; para **elaborar respuestas, tomar decisiones y resolver conflictos**, así como para **interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo y en convicciones democráticas**. Además, incluye acciones a un nivel más cercano y mediato al individuo como parte de una **implicación cívica y social**.

Se trata, por lo tanto, de aunar el interés por profundizar y garantizar la participación en el funcionamiento democrático de la sociedad, tanto en el ámbito público como en el privado, y preparar a las personas para ejercer la ciudadanía democrática y participar plenamente en la vida cívica y social gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas y al compromiso de participación activa y democrática.

a) La **competencia social** se relaciona con el **bienestar personal y colectivo**. Exige entender el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y para su entorno social próximo, y saber cómo un **estilo de vida saludable** puede contribuir a ello.

Los elementos fundamentales de esta competencia incluyen el desarrollo de ciertas destrezas como la capacidad para **comunicarse de una manera constructiva** en distintos entornos sociales y culturales, mostrar **tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar** sabiendo inspirar confianza y sentir empatía. Las personas deben ser capaces de gestionar un comportamiento de **respeto a las diferencias** expresado de manera constructiva.

Asimismo, esta competencia incluye actitudes y valores como una forma de colaboración, la **seguridad en uno mismo y la integridad y honestidad**. Las personas deben interesarse por el desarrollo socioeconómico y por su contribución a un mayor bienestar social de toda la población, así como la **comunicación intercultural, la diversidad de valores y el respeto a las**

diferencias, además de estar dispuestas a superar los prejuicios y a comprometerse en este sentido.

b) La competencia cívica se basa en el **conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles**, así como de su formulación en la Constitución española, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y en declaraciones internacionales, y de su aplicación por parte de diversas instituciones a escala local, regional, nacional, europea e internacional. Esto incluye el **conocimiento de los acontecimientos contemporáneos**, así como de los acontecimientos más destacados y de las principales tendencias en las historias nacional, europea y mundial. También engloba la **comprensión de los procesos sociales y culturales** de carácter migratorio que implican la existencia de **sociedades multiculturales** en el mundo globalizado.

Las destrezas de esta competencia están relacionadas con la habilidad para **interactuar eficazmente en el ámbito público** y para **manifestar solidaridad** e interés por resolver los problemas que afecten al entorno educativo y a la comunidad, ya sea local o más amplia. Conlleva la **reflexión crítica y creativa** y la **participación constructiva** en las actividades de la comunidad o del ámbito mediato e inmediato, así como la **toma de decisiones** en los contextos local, nacional o europeo y, en particular, mediante el **ejercicio del voto y de la actividad social y cívica**.

Competencias sociales y cívicas	
Saber	Comprender códigos de conducta aceptados en distintas sociedades y entornos.
	Comprender los conceptos de igualdad, no discriminación entre mujeres y hombres, diferentes grupos étnicos o culturales, la sociedad y la cultura.
	Comprender las dimensiones intercultural y socioeconómica de las sociedades europeas.
	Comprender los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos.
Saber hacer	Saber comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos y mostrar tolerancia.
	Manifestar solidaridad e interés por resolver problemas.
	Participar de manera constructiva en las actividades de la comunidad.
	Tomar decisiones en los contextos local, nacional o europeo mediante el ejercicio del voto.
Saber ser	Tener interés por el desarrollo socioeconómico y por su contribución a un mayor bienestar social.
	Tener disposición para superar los prejuicios y respetar las diferencias.
	Respetar los derechos humanos.
	Participar en la toma de decisiones democráticas a todos los niveles.

Ficha resumen elaborada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y que ofrece en su web <http://cort.as/-EEtT>

Para el adecuado desarrollo de estas competencias es necesario **comprender y entender las experiencias colectivas** y la **organización y funcionamiento** del pasado y presente de las sociedades, la **realidad social** del mundo en el que se vive, sus conflictos y las motivaciones de los mismos, los elementos que son comunes y los que son diferentes, así como los **espacios y territorios** en que se desarrolla la vida de los grupos humanos, y sus **logros y problemas**, para **comprometerse personal y colectivamente en su mejora**, participando así de manera activa, eficaz y constructiva en la vida social y profesional.

Adquirir estas competencias supone ser capaz de ponerte en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros.

### Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP)

La competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor implica la **capacidad de transformar las ideas en actos**. Ello significa adquirir conciencia de la situación en la que intervenir o resolver, y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con criterio propio, con el fin de alcanzar el objetivo previsto.

Esta competencia está presente en los ámbitos personal, social, educativo y laboral en los que se desenvuelven las personas, permitiéndoles el desarrollo de sus actividades y el aprovechamiento de nuevas oportunidades. Constituye igualmente el cimiento de otras capacidades y conocimientos más específicos, e incluye la conciencia de los valores éticos relacionados. También incluye aspectos de mayor amplitud que proporcionan el contexto en el que las personas viven y trabajan, tales como la comprensión de las líneas generales que rigen el funcionamiento de las sociedades y las organizaciones sindicales y empresariales, así como las económicas y financieras; la organización y los procesos empresariales; el diseño y la implementación de un plan (la gestión de recursos humanos y financieros); así como la postura ética de las organizaciones y el conocimiento de cómo estas pueden ser un impulso positivo, por ejemplo.

Asimismo, esta competencia requiere de las siguientes destrezas o habilidades esenciales: capacidad de análisis; capacidades de planificación, organización, gestión y toma de decisiones; capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas; comunicación, presentación, representación y negociación efectivas; habilidad para trabajar, tanto individualmente como dentro de un equipo; participación, capacidad de liderazgo y delegación; pensamiento crítico y sentido de la responsabilidad; autoconfianza, evaluación y autoevaluación, ya que es esencial determinar los puntos fuertes y débiles de uno mismo y de un proyecto, así como evaluar y asumir

riesgos cuando esté justificado (manejo de la incertidumbre y asunción y gestión del riesgo).

Para el adecuado desarrollo de la competencia de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor resulta necesario abordar:

- ▶ **La capacidad creadora y de innovación:** creatividad e imaginación; autoconocimiento y autoestima; autonomía e independencia; interés y esfuerzo; espíritu emprendedor; iniciativa e innovación.
- ▶ **La capacidad proactiva para gestionar proyectos:** capacidad de análisis; planificación, organización, gestión y toma de decisiones; resolución de problemas; habilidad para trabajar tanto individualmente como de manera colaborativa dentro de un equipo; sentido de la responsabilidad; evaluación y autoevaluación.
- ▶ **La capacidad de asunción y gestión de riesgos y manejo de la incertidumbre:** comprensión y asunción de riesgos; capacidad para gestionar el riesgo y manejar la incertidumbre.
- ▶ **Las cualidades de liderazgo y trabajo individual y en equipo:** capacidad de liderazgo y delegación; capacidad para trabajar individualmente y en equipo; capacidad de representación y negociación.
- ▶ **Sentido crítico y de la responsabilidad:** sentido y pensamiento crítico; sentido de la responsabilidad.

<b>Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor</b>	
<b>Saber</b>	Comprensión del funcionamiento de las sociedades y las organizaciones sindicales y empresariales.
	Diseño e implementación de un plan.
	Conocimiento de las oportunidades existentes para las actividades personales, profesionales y comerciales.
<b>Saber hacer</b>	Capacidad de análisis, planificación, organización y gestión.
	Capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas.
	Saber comunicar, presentar, representar y negociar.
<b>Saber ser</b>	Hacer evaluación y autoevaluación.
	Actuar de forma creativa e imaginativa.
	Tener autoconocimiento y autoestima.
	Tener iniciativa, interés, proactividad e innovación, tanto en la vida privada y social como en la profesional.

Ficha resumen elaborada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y que ofrece en su web <http://cort.as/-EEtT>

## Conciencia y expresiones culturales (CEC)

La competencia en conciencia y expresiones culturales implica **conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos.**

Esta competencia incorpora también un componente expresivo referido a la **propia capacidad estética y creadora y al dominio de aquellas capacidades relacionadas con los diferentes códigos artísticos y culturales**, para poder utilizarlas como medio de comunicación y expresión personal. Implica igualmente **manifestar interés por la participación en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico**, tanto de la propia comunidad como de otras comunidades.

Para el adecuado desarrollo de la competencia en conciencia y expresiones culturales resulta necesario abordar:

- ▶ El conocimiento, estudio y comprensión tanto de los distintos estilos y géneros artísticos como de las principales obras y producciones del patrimonio cultural y artístico en distintos períodos históricos, sus características y sus relaciones con la sociedad en la que se crean, así como las características de las obras de arte producidas, todo ello mediante el contacto con las obras de arte. Está relacionada, igualmente, con la creación de la identidad cultural como ciudadano o ciudadana de un país o miembro de un grupo.
- ▶ El aprendizaje de las técnicas y recursos de los diferentes lenguajes artísticos y formas de expresión cultural, así como de la integración de distintos lenguajes.
- ▶ El desarrollo de la capacidad e intención de expresarse y comunicar ideas, experiencias y emociones propias, partiendo de la identificación del potencial artístico personal (aptitud/talento). Se refiere también a la capacidad de percibir, comprender y enriquecerse con las producciones del mundo del arte y de la cultura.
- ▶ La potenciación de la **iniciativa, la creatividad y la imaginación** propias de cada persona de cara a la expresión de las propias ideas y sentimientos. Es decir, la capacidad de imaginar y realizar producciones que supongan recreación, innovación y transformación. Implica el fomento de habilidades que permitan reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos y exige desarrollar el autoconocimiento y la autoestima, así como la capacidad de resolución de problemas y asunción de riesgos.

- El interés, aprecio, respeto, disfrute y valoración crítica de las obras artísticas y culturales que se producen en la sociedad, con un espíritu abierto, positivo y solidario.
- La promoción de la participación en la vida y la actividad cultural de la sociedad en que se vive a lo largo de toda la vida. Esto lleva implícitos comportamientos que favorecen la convivencia social.
- El desarrollo de la capacidad de esfuerzo, constancia y disciplina como requisitos necesarios para la creación de cualquier producción artística de calidad, así como habilidades de cooperación que permitan la realización de trabajos colectivos.

Conciencia y expresiones culturales	
Saber	Herencia cultural (patrimonio cultural, histórico-artístico, literario, filosófico, tecnológico, medioambiental, etc.).
Saber hacer	Diferentes géneros y estilos de las bellas artes (música, pintura, escultura, arquitectura, cine, literatura, fotografía, teatro, danza).
Saber hacer	Manifestaciones artístico-culturales de la vida cotidiana (vivienda, vestido, gastronomía, artes aplicadas, folklores, fiestas...).
Saber hacer	Aplicar diferentes habilidades de pensamiento, perceptivas, comunicativas, de sensibilidad y sentido estético.
Saber hacer	Desarrollar la iniciativa, la imaginación y la creatividad.
Saber hacer	Ser capaz de emplear distintos materiales y técnicas en el diseño de proyectos.
Saber ser	Respetar el derecho a la diversidad cultural, el diálogo entre culturas y sociedades.
Saber ser	Valorar la libertad de expresión.
Saber ser	Tener interés, aprecio, respeto, disfrute y valoración crítica de las obras artísticas y culturales.

Ficha resumen elaborada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y que ofrece en su web <http://cort.as/-EEt>

## ► 6. TRATAMIENTO DE LA TRANSVERSALIDAD, EDUCACIÓN EN VALORES Y PARA LA CONVIVENCIA

Tal y como se recoge en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, para la ordenación de los currículos básicos se indica literalmente lo siguiente:

1. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias 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 materias.

En este sentido, nuestro proyecto pedagógico no es ajeno a tales requerimientos y en todas y cada una de las unidades didácticas se recogen actividades que ayudan al desarrollo de estas capacidades. En especial, se han diseñado tareas dentro de las **actividades de competencias clave finales** que requieren poner en práctica tales destrezas. Tanto es así, que en muchas de las cuestiones propuestas se pide al alumnado que extraiga información de un texto dado y exprese opiniones propias respecto a temas concretos. Por otra parte, en un buen número de actividades es necesario el uso de las TIC para resolver las cuestiones.

2. Se fomentará el desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género o contra personas con discapacidad y los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social.

A lo largo de toda la obra se ha mantenido un criterio inequívoco de respeto a la igualdad entre sexos. En todo momento se ha situado en igualdad de condiciones a alumnos y a alumnas, y se ha estimulado el trabajo en equipos paritarios.

Es de destacar el hecho de que se hayan incluido actividades específicas para que el alumnado pueda expresar sus opiniones personales y se pueda propiciar un debate dentro del grupo-clase que permita combatir aspectos de discriminación o sexismo.

3. Se fomentarán el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a los hombres y mujeres por igual, a las personas con discapacidad

y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia.

Al igual que en el apartado anterior, se han diseñado actividades que requieren la búsqueda de información y su contraste con las ideas previas del alumnado. De esta manera se trata de movilizar los conocimientos para que se puedan generar nuevas actitudes. En concreto, tales actividades se recogen no solo en las actividades de competencias clave finales, sino también en las **actividades de competencias clave internas**.

**4.** Los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria incorporarán elementos curriculares relacionados con el **desarrollo sostenible y el medio ambiente**, los riesgos de explotación y abuso sexual, el abuso y maltrato a las personas con discapacidad, las situaciones de riesgo derivadas de la inadecuada utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como la protección ante emergencias y catástrofes.

En todo momento, a lo largo de la secuenciación de actividades y la exposición de contenidos, se ha tenido presente el carácter imprescindible del conocimiento de la geografía física, en tanto en cuanto es una herramienta imprescindible para dotar al ciudadano o ciudadana de una visión global del planeta y un espíritu de protección del medio. En algunas unidades didácticas **se incluyen no solo recomendaciones para lograr ese desarrollo sostenible, sino que se facilitan estrategias para que el alumnado adquiera hábitos de protección de la naturaleza**.

**5.** Los currículos incorporarán elementos curriculares orientados al **desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor**, a la adquisición de competencias para la creación y desarrollo de los diversos modelos de empresas y al fomento de la igualdad de oportunidades y del respeto a la iniciativa emprendedora y al empresariado, así como a la ética empresarial. Se fomentarán las medidas para que el alumnado participe en actividades que le permitan afianzar el espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial a partir de aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico.

Para lograr el desarrollo de estas capacidades, se han potenciado actividades que van más allá de la simple resolución de «tareas de lápiz y papel», y que obligan al alumnado a enfrentarse a tareas abiertas que debe realizar en equipo y que le servirán para movilizar todos sus recursos tanto dentro como fuera del centro educativo. En muchos casos, es necesaria la cooperación familiar o la ayuda de otras personas de su entorno social. Estas actividades están englobadas, como ya ha quedado dicho, dentro de **actividades de desarrollo de competencias**

y sirven además como **instrumentos de evaluación del grado de desarrollo de competencias clave**.

6. Se adoptarán medidas para que la **actividad física y la dieta equilibrada formen parte del comportamiento juvenil**. A estos efectos, se promoverán la práctica diaria de deporte y ejercicio físico por parte de los alumnos y alumnas durante la jornada escolar, en los términos y condiciones que, siguiendo las recomendaciones de los organismos competentes, garanticen un desarrollo adecuado para favorecer una vida activa, saludable y autónoma.
7. En el ámbito de la educación y la **seguridad vial**, se incorporarán elementos curriculares y se promoverán acciones para la **mejora de la convivencia y la prevención de los accidentes de tráfico**, con el fin de que el alumnado conozca sus derechos y deberes como usuario de las vías, en calidad de peatón, viajero y conductor de bicicletas o vehículos a motor, respete las normas y señales, y se favorezca la convivencia, la tolerancia, la prudencia, el autocontrol, el diálogo y la empatía con actuaciones adecuadas tendentes a evitar los accidentes de tráfico y sus secuelas.

En este sentido, se han abordado dos tipos de actuaciones dentro del proyecto pedagógico. Por un lado, en aquellas unidades didácticas específicas que así lo requieren, **se exponen las normas de comportamiento cívico y las de seguridad vial, junto a la prevención de accidentes de tráfico, los cuales suponen un grave riesgo para la salud**. Por otra parte, se han diseñado tareas especiales donde se utiliza el lenguaje de las señales de tráfico para ilustrar otras actividades. Tales ejercicios ayudarán al alumnado a familiarizarse y respetar las normas de circulación vial.

Adicionalmente, en el **Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía**, modificado por el Decreto 182/2020, de 10 de noviembre, se establece explícitamente que, sin perjuicio de su tratamiento específico en las distintas materias de esta etapa, el currículo incluirá de manera transversal los siguientes elementos:

- a) El **respeto al Estado de Derecho y a los derechos y libertades fundamentales** recogidos en la Constitución española y en el Estatuto de Autonomía para Andalucía.
- b) El **desarrollo de las competencias personales y las habilidades sociales** para el ejercicio de la participación, desde el conocimiento de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político y la democracia.
- c) La educación para la convivencia y el respeto en las relaciones interpersonales, la competencia emocional, el autoconcepto, la imagen corporal y la autoestima como elementos necesarios para el **adecuado desarrollo personal**, el rechazo y la prevención de situaciones de

acoso escolar, discriminación o maltrato, la promoción del bienestar, de la seguridad y de la protección de todos los miembros de la comunidad educativa.

- d) El fomento de los valores y las actuaciones necesarias para el **impulso de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres**, el reconocimiento de la contribución de ambos性 al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad, el análisis de las causas, situaciones y posibles soluciones a las desigualdades por razón de sexo, el respeto a la orientación y a la identidad sexual, el rechazo de comportamientos, contenidos y actitudes sexistas y de los estereotipos de género, la prevención de la violencia de género y el rechazo a la explotación y abuso sexual.
- e) El fomento de los valores inherentes y las conductas adecuadas a los principios de **igualdad de oportunidades, accesibilidad universal y no discriminación**, así como la prevención de la violencia contra las personas con diversidad funcional.
- f) El fomento de la **tolerancia y el reconocimiento de la diversidad y la convivencia intercultural**, el conocimiento de la contribución de las diferentes sociedades, civilizaciones y culturas al desarrollo de la humanidad, el **conocimiento de la historia y la cultura del pueblo gitano**, la educación para la **cultura de paz**, el respeto a la **libertad de conciencia**, la **consideración a las víctimas del terrorismo**, el conocimiento de los elementos fundamentales de la **memoria democrática** vinculados principalmente con hechos que forman parte de la historia de Andalucía, y el **rechazo y la prevención de la violencia terrorista y de cualquier otra forma de violencia, racismo o xenofobia**.
- g) El **desarrollo de las habilidades básicas para la comunicación interpersonal**, la capacidad de escucha activa, la empatía, la racionalidad y el acuerdo a través del diálogo.
- h) La **utilización crítica y el autocontrol en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y los medios audiovisuales**, la prevención de las situaciones de riesgo derivadas de su utilización inadecuada, su aportación a la enseñanza, al aprendizaje y al trabajo del alumnado, y los procesos de transformación de la información en conocimiento.
- i) La **promoción de los valores y conductas inherentes a la convivencia vial**, la prudencia y la prevención de los accidentes de tráfico. Asimismo, se tratarán temas relativos a la protección ante emergencias y catástrofes.

j) La promoción de la actividad física para el desarrollo de la competencia motriz, de los hábitos de vida saludable, la utilización responsable del tiempo libre y del ocio y el fomento de la dieta equilibrada y de la alimentación saludable para el **bienestar individual y colectivo**, incluyendo conceptos relativos a la educación para el consumo y la salud laboral.

k) La adquisición de competencias para la actuación en el ámbito económico y para la creación y desarrollo de los diversos modelos de empresas, la aportación al crecimiento económico desde principios y modelos de desarrollo sostenible y utilidad social, la formación de una conciencia ciudadana que favorezca el cumplimiento correcto de las obligaciones tributarias y la lucha contra el fraude, como formas de contribuir al **sostenimiento de los servicios públicos de acuerdo con los principios de solidaridad, justicia, igualdad y responsabilidad social**, el fomento del emprendimiento, de la ética empresarial y de la igualdad de oportunidades.

l) La toma de conciencia sobre temas y problemas que afectan a todas las personas en un mundo globalizado, entre los que se considerarán **la salud, la pobreza en el mundo, la emigración y la desigualdad entre las personas, pueblos y naciones**, así como los principios básicos que rigen el funcionamiento del **medio físico y natural y las repercusiones que sobre el mismo tienen las actividades humanas**, el agotamiento de los recursos naturales, la superpoblación, la contaminación o el calentamiento de la Tierra, todo ello, con objeto de fomentar la contribución activa en la defensa, conservación y mejora de nuestro entorno como elemento determinante de la calidad de vida.

Por último, nuestro proyecto contribuye de manera especial a la valoración, difusión y conservación del **patrimonio cultural, artístico, económico, social y lingüístico de Andalucía**, destacando **las iniciativas, instituciones y personalidades** que más han contribuido al **desarrollo de nuestra comunidad** y evidenciando tanto **las aportaciones** que Andalucía ha realizado en el progreso de la humanidad, como **los problemas** que nos acucian en los diferentes ámbitos de la cultura, las ciencias y el desarrollo social.

## ► 7. TRATAMIENTO DE LA IGUALDAD Y DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Tal y como se recoge en la Ley 12/2007 para la **promoción de la igualdad de género en Andalucía**, para hacer efectivo el **derecho de igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres** recogido tanto en la Constitución como en el Estatuto de Autonomía para Andalucía, el principio de igualdad entre mujeres y hombres inspirará el sistema educativo andaluz. Más aún, todos los materiales curriculares que se utilicen en el proceso de enseñanza-aprendizaje deberán estar elaborados, desarrollados y evaluados bajo la perspectiva de género.

En este sentido, este proyecto pedagógico se ajusta a los **principios igualitarios de coeducación**, y vela en todo momento por abolir prejuicios culturales o estereotipos sexistas o discriminatorios, por evitar modelos que reflejen situaciones de desigualdad y por erradicar la violencia de género. Asimismo, el espíritu de este proyecto pedagógico incluye las pautas para la visibilización de la diversidad sexual y de género y de modelos de familias, así como fomenta la divulgación de las aportaciones de las mujeres al desarrollo de las sociedades y la cultura.

En línea con los principios generales enunciados anteriormente, los **criterios seguidos para la elaboración de nuestros materiales curriculares** (recogidos en las recomendaciones de 1 de junio de 2018 de las Direcciones Generales de Participación y Equidad y de Ordenación Educativa de Andalucía) son los siguientes:

- **Eliminación de cualquier situación de sexismo o machismo encubierto** que presente a las personas como inferiores o superiores en dignidad humana en función de su sexo o como meros objetos sexuales o de consumo, así como de aquellas situaciones que justifiquen, banalicen o inciten a la violencia contra las mujeres.
- **Utilización de un lenguaje inclusivo y no sexista** que nombre y visibilice de forma equitativa a hombres y a mujeres.
- **Presencia equilibrada de imágenes** de niñas y niños, de hombres y de mujeres y de la diversidad de personas en cuanto a edad, vestimenta, prácticas sociales y profesionales, aspecto físico, origen étnico o cultural, o identidad sexual.
- **Visibilización y reconocimiento de diversos modelos de familias**, evitando las discriminaciones y fomentando las relaciones igualitarias y el respeto a la libertad personal, y visibilización de personas en diversas actividades y actitudes sin estereotipos de género.
- **Valoración y visibilización de las aportaciones de las mujeres** a los distintos campos de la actividad humana.

- **Tratamiento similar de los datos biográficos de hombres y de mujeres**, así como tratamiento equitativo de sus descubrimientos y aportaciones, con independencia del sexo de quienes los aportan.
- **Tratamiento crítico sobre la cultura imperante** construida sobre la imposición de un referente masculino como universal, jerarquizando las diferencias al asignar un desigual valor al ser hombre y al ser mujer, y convirtiéndolas en una fuente de desigualdad y discriminación.
- **Incorporación de la perspectiva de género a los análisis de los contenidos tradicionales**, promoviendo nuevas líneas de pensamiento y actuación que contribuyan a un futuro igualitario y sin violencia.
- **Aportación de referentes de ciudadanía** que, de manera implícita o explícita, supongan avances en igualdad de derechos, tanto en el ámbito público como en el privado.
- **Visibilización y mayor conocimiento de la diversidad sexual y de género** que permita evitar y corregir las discriminaciones y favorecer las relaciones igualitarias basadas en el reconocimiento y la libertad de elección.
- **Fomento de actitudes igualitarias**, de diálogo, de cooperación y liderazgo, así como de profundo respeto entre los géneros, normalizando en todas las personas la realización de actividades de crianza, laborales, de ocio y de cuidado, independientemente del sexo al que se pertenezca.

Tal y como establece la publicación **Recomendaciones para introducir la igualdad e innovar en los libros de texto** del Instituto de la Mujer, dependiente del Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad, «un libro de texto coeducativo no es simplemente un material que cumple formalmente con una serie de requisitos de corte no sexista, sino un proyecto, una herramienta que rigurosamente se compromete e integra el trabajo a favor de la igualdad de oportunidades». En sintonía con estas recomendaciones, este proyecto educativo está impregnado de dicho compromiso en los objetivos de los que parte, la metodología que emplea, los contenidos que selecciona, el lenguaje que utiliza y las imágenes en las que se apoya.

Tomando como referencia la publicación citada anteriormente, a continuación se recogen algunas de las **recomendaciones más destacadas** que deben inspirar al profesorado a la hora de desarrollar el presente proyecto pedagógico.

## 7.1. Recomendaciones metodológicas para incorporar la perspectiva de género

- ▶ Fomentar metodologías y dinámicas participativas de **grupos mixtos** de alumnas y alumnos: investigación-acción, grupos de trabajo y discusión, debates, entrevistas, observación, etcétera.
- ▶ Favorecer el desarrollo de metodologías activas y colaborativas que permitan el desarrollo de **habilidades de tipo interpersonal** entre alumnos y alumnas.
- ▶ Realizar **actividades en las que se ponga de manifiesto y se analice la discriminación que han sufrido las mujeres** a lo largo de todas las épocas y períodos de la historia, sin menoscabo de destacar el papel fundamental que han desempeñado en el desarrollo de las civilizaciones, las culturas y las sociedades, y en todos los ámbitos de la vida, a pesar de su sometimiento.
- ▶ Conectar las actividades con el **contexto real y el entorno más inmediato del alumnado**: escuela, amigos y amigas, familia, barrio, ciudad, etc., destacando siempre la diversidad de personas y su idiosincrasia.
- ▶ Desarrollar actividades encaminadas directa o indirectamente a **romper estereotipos y trabajar la igualdad**, prestando especial atención a los rasgos físicos, psico-

lógicos y actividades que realizan los personajes. Es de desear que los personajes, tanto masculinos como femeninos, aparezcan en grupos paritarios tanto en número como en roles, y que se asigne una amplia gama de actividades a cada grupo. Así pues, los roles domésticos o profesionales deben repartirse de igual forma entre hombres y mujeres.

- ▶ Durante la exposición de contenidos es importante **proporcionar referentes (femeninos y masculinos)**. La presentación de figuras femeninas y masculinas debe ser equilibrada y proporcionada, y no debe tratarse a las figuras femeninas de distinta manera que a las masculinas por el hecho de ser mujeres.
- ▶ En cuanto al tratamiento de personajes históricos relevantes para el avance del conocimiento, se recomienda estudiar a las mujeres en relación con su contexto histórico, político y cultural de forma que no aparezcan aisladas. En este punto también debe velarse por el hecho de que las **figuras célebres femeninas** aparezcan recogidas, cualitativa y cuantitativamente, de igual forma que las figuras masculinas.

## 7.2. Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje

- ▶ Eliminar la ambigüedad del lenguaje, de forma que la persona que lee sepa siempre a quién se refiere el texto: a uno o varios hombres, a una o varias mujeres, o a ambos.
- ▶ Evitar el uso del término «hombre» para hacer referencia a la humanidad. Por ejemplo, debe evitarse la expresión «la evolución del hombre» cuando nos referimos a la evolución de la especie humana.
- ▶ Se recomienda el uso de genéricos reales tales como profesorado, alumnado, clientela, ciudadanía, etcétera.
- ▶ Se debe optar por el uso de **pronombres o términos abstractos que sustituyan al genérico masculino**. Así pues, se pueden usar expresiones tales como «la clase política», «la comunidad científica», «personas voluntarias», «la dirección» o «la autoría».
- ▶ Cuando no se puedan sustituir por otras formas gramaticales, se recomienda optar por las dobles formas

**másculinas y femeninas.** Por ejemplo, debería mencionarse a «los jóvenes y las jóvenes» o a «los astronautas y las astronautas».

- ▶ En los enunciados de actividades deben evitarse tanto el genérico masculino como el uso de barras, arrobas o desdoblamientos, y debe optarse por alguna de las recomendaciones anteriores referidas al uso de los pronombres, términos abstractos o las formas masculina y femenina. En este último aspecto, debe utilizarse la regla de concordancia, según la cual el artículo concuerda con el sustantivo más próximo, por ejemplo «los niños y niñas de esta clase» o «las niñas y niños de esta clase». También es posible el uso de ambos determinantes, seguidos por el sustantivo en el género del último determinante: «los y las alumnas»; «las y los alumnos».

## 7.3. Recomendaciones para la selección de imágenes desde la perspectiva de género

- ▶ Presentar en las imágenes personajes de ambos sexos, superando la tradicional infrarrepresentación femenina a nivel estadístico o cuantitativo. Por ejemplo, ilustrar la evolución del género *Homo* con parejas de ambos性os en cada especie.
- ▶ Dar cabida en las imágenes a personajes femeninos y masculinos de todas las edades, presentando una proporción semejante de personajes de ambos sexos dentro de cada grupo de edad.

▶ Deben usarse diferentes morfologías corporales para representar a los personajes de ambos sexos. **Se recomienda mostrar personajes masculinos y femeninos de distinto peso, altura y complejión.** Así pues, es muy importante no representar sistemáticamente a las niñas y mujeres como más bajas o más delgadas que sus compañeros. Se debe procurar dar cabida a otro tipo de representaciones, como por ejemplo mujeres musculosas o parejas de chica y chico en las que él sea

más bajo que ella, o ella más gruesa que él. Más aún, deben evitarse morfologías corporales, tanto masculinas como femeninas, que sigan el patrón de belleza canónica estereotipada (hombre musculoso y mujer curvilínea).

- ▶ En cuanto a las acciones que ejecutan los personajes presentados en las imágenes, debe evitarse la pasividad de los personajes femeninos, **procurando que tanto las figuras masculinas como femeninas muestren actividades repartidas de forma similar**, equitativa y no estereotipada (hombre fuerte y mujer débil). Debe enfatizarse la corresponsabilidad en las actividades tanto dentro del ámbito doméstico como profesional o político.
- ▶ Es recomendable mostrar personajes de distinto sexo y de distintas edades interaccionando entre sí, **enfatizan-**

**do las relaciones de afecto y cooperación entre los sexos.** Así pues, debe optarse por presentar grupos de personajes que, en distintos contextos (escolar, familiar, laboral u ocio), se cuiden y ayuden mutuamente, y que colaboren para lograr objetivos comunes.

- ▶ En cuanto a la aparición de personajes históricos en los ámbitos sociales, humanísticos y científicos, se recomienda **promover la aparición de imágenes de figuras femeninas célebres**, las cuales deben ser recogidas en mismo número y formato que las figuras masculinas.
- ▶ En ningún caso debe incluirse una discriminación, ni negativa ni positiva, para la colocación de las imágenes masculinas y femeninas. **Los personajes femeninos no deben tratarse como algo anecdótico**, aunque la intención sea la de destacar la labor de la mujer en el desarrollo de la ciencia.

## ► 8. METODOLOGÍA DIDÁCTICA

### 8.1. Principios didácticos

Los principios de intervención educativa se relacionan y se comprometen con un planteamiento educativo orientado al **desarrollo de las capacidades**. La consideración de estas como objetivos de la educación exige también un desarrollo del currículo acorde con esta concepción.

Los **principios didácticos** son el punto de referencia para todo el sistema educativo y aseguran la **cohesión vertical** (tipo de aprendizaje realizado por el alumnado) y la **horizontal** (estrategias metodológicas para fomentar el aprendizaje).

El presente proyecto se sustenta en una serie de principios metodológicos que reflejan los principales avances psicopedagógicos que se han revelado como potencialmente positivos a lo largo de las últimas décadas. Desarrollamos a continuación los principios didácticos de carácter más significativo que orientan el diseño, la aplicación y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de nuestro proyecto:

<b>a) Principio relacional</b>	Construir los aprendizajes aprovechando el conjunto de relaciones que establecen las personas en todas las parcelas de la vida.
<b>b) Principio activo-participativo</b>	Acción razonada del alumnado y su participación en los diversos procesos sociales y comunitarios en los que se inserta.
<b>c) Principio dialógico</b>	Fomentar el aprendizaje mutuo a través de la comunicación tanto entre alumnado y profesorado como entre iguales.
<b>d) Principio crítico</b>	Basado en la creencia de que se pueden revertir las situaciones de penuria o dificultad.
<b>e) Nivel de desarrollo del alumnado</b>	Tener en cuenta las características socioeconómicas, emocionales y evolutivas del alumnado.
<b>f) Aprendizaje significativo</b>	Dar funcionalidad, sentido y utilidad desde la perspectiva del alumnado a lo aprendido.
<b>g) Aprendizaje interdisciplinar</b>	Relacionar todos los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje tanto con elementos de la disciplina impartida como con el resto de disciplinas que cursa el alumnado.
<b>h) Principio de personalización</b>	Tener en cuenta las características del individuo concreto y su relación con el resto de individuos implicados en el proceso de aprendizaje.
<b>i) Individualidad</b>	Tener en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje.
<b>j) Emprendimiento y motivación</b>	Fomentar el desarrollo autónomo de proyectos y actividades que aumenten la autoestima del alumnado.
<b>k) Neurobiología del aprendizaje</b>	Poner en práctica los principios de la neuroeducación, basada en los recientes descubrimientos sobre el cerebro en los ámbitos educativos para ayudar a aprender y a enseñar mejor.

a) El **principio relacional** parte de la premisa de que las personas somos seres relationales, vivimos a través de las acciones intersubjetivas que desarrollamos. Así, por medio de ellas, nos podemos reconocer como sujetos, protegiendo mutuamente nuestros derechos. Este principio pone de manifiesto la **necesidad de construir los aprendizajes aprovechando el conjunto de relaciones y la red de acciones sociales que se despliegan entre las personas en todas las parcelas de la vida**. Las instituciones, las normas y las reglas de la convivencia humana se desarrollan relationalmente. No hay ser humano ni institución que exista fuera de una o varias relaciones. Igualmente, se entiende que el aprendizaje de los principios, valores, actitudes y normas que vamos a aprender en esta materia es relacional, en tanto que cada persona ha de adquirirlos en sus vinculaciones con los demás.

b) El **principio activo-participativo** considera que nuestra materia no es ajena ni mucho menos al alumnado ni a su entorno ni a su vida diaria. Todo lo contrario. Por esta razón, **en el propio centro educativo, y a través de esta materia, se intenta potenciar la implicación del alumnado en el aula, e incluso fuera de ella**. Para ello, se utilizan recursos que inciten a su participación en problemas cotidianos que se irán planteando en las sucesivas unidades didácticas. Hay una necesidad de educar partiendo de la acción, sin miedo a afrontar los problemas domésticos, locales, nacionales y globales, con la intención de buscarles alguna solución. En el presente proyecto, a través de las unidades didácticas, se orienta al alumnado a la acción razonada ante las situaciones que le rodean, de forma sensible, educada y solidaria, implicando de diferentes formas su **participación** en los diversos procesos sociales y comunitarios en los que se inserta.

c) El **principio dialógico** intenta desplegar una **pedagogía multidireccional**, con intercambios mutuos y no de un único sentido (aquel exclusivamente marcado por el profesorado). Se parte de la premisa de que **los problemas científicos, humanos y sociales que nos rodean deben debatirse y discutirse con respeto, tolerancia y con la disposición de saber escuchar la opinión de los otros**. No se rechaza la explicación previa del profesorado, que se utiliza para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje y no solo para transmitir conocimientos. Por lo tanto, se deben crear las condiciones apropiadas para una comunicación fluida entre iguales y asumir sus diferencias, fomentando un clima de aula ordenado que permita al alumnado aprender. El centro escolar y las aulas deben ser lugares de encuentros, espacios de diálogo y de aprendizaje mutuo, más aún cuando vivimos en **sociedades multiculturales** y, en algunos casos, **pluriétnicas y multirraciales**. Por ello, se ha insistido en el valor de la **multiculturalidad** en el desarrollo del presente proyecto. Esto no exime al

educador de la responsabilidad para mediar en los procesos de discusión y debate, como tampoco le priva de su función de facilitar los recursos necesarios para que el alumnado adquiera una actitud tolerante, dialogante y respetuosa. A modo de resumen se puede decir que la **educación en valores** debe ser abordada en todas las áreas. Los alumnos y las alumnas deben conocer, asumir y ejercer sus derechos y deberes en el respeto a los demás, practicando la tolerancia, la cooperación y la solidaridad.

d) El **principio crítico** parte de una clara apuesta por el ser humano, como una especie de fe antropológica, en el sentido de que, históricamente, siempre se han presentado situaciones o condiciones de penuria o escasez (exclusión, dominación, alienación o discriminación por razones étnicas, raciales, clasistas, de género, etc.) que ha habido que afrontar. Pero, además, hay una **confianza en que cada persona y cada grupo humano tiene la capacidad de cambiar y transformar esas situaciones por otras condiciones de vida, autonomía, libertad y creatividad (liberación y emancipación)**. Desde esta perspectiva se rechaza el fatalismo, que hace estériles las acciones humanas, a favor de los cambios que conllevan progreso y atención a los más humildes y desfavorecidos. El fatalismo ciega las opciones de mejora, pues quienes lo padecen se conforman con los males que afectan a la humanidad, a comunidades o a personas en concreto. Es necesario creer que el mundo se puede cambiar a mejor, cada cual desde su lugar y sus responsabilidades. Al mismo tiempo, la **dimensión crítica proyecta un cierto inconformismo que propicia el avance y el progreso en un sentido extenso**. La ciudadanía y los derechos humanos son procesos dinámicos, en permanente movimiento, que nunca hay que tomar como un punto de llegada ya logrado, sino como un punto de partida que hay que ganarse todos los días, que siempre se renueva y sobre el cual hay que profundizar una y otra vez. Por ello, críticamente se expresa que cuantas más violaciones de derechos humanos se produzcan en el mundo, mayor importancia adquieran y, por ello, con más fuerza hay que defenderlos desde una conciencia cívica y preocupada por el bien común.

e) **Partir del nivel de desarrollo del alumnado:** es fundamental para la aplicación de este principio didáctico tener en cuenta las **características evolutivas del alumnado**. Todas ellas se resumen en tener en cuenta que la madurez que va adquiriendo permitirá un descentramiento, un aumento de la perspectiva con respecto a sí mismo y a los demás, así como el inicio de procesos de razonamiento más complejos. El desarrollo de una mayor flexibilidad en el pensamiento y la posibilidad de contemplar un mayor número de alternativas a las situaciones inciden, de forma muy directa, en la formación de una identidad personal.

**f) Aprendizaje significativo:** el principal autor que lo desarrolla es David Paul Ausubel. Según sus estudios, los aprendizajes que son realmente significativos para los alumnos y alumnas son aquellos que al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje son asimilados gracias a las ideas previas de quien aprende y su capacidad para modificar y desarrollar su propia estructura cognitiva. En este sentido, también fueron importantes las aportaciones de Novak, avanzando en el terreno de los mapas conceptuales como representación de la estructura de los conocimientos. Entendemos por aprendizaje significativo aquel que adquiere **funcionalidad, sentido y utilidad desde la perspectiva del alumnado**. Los conocimientos que se integren podrán ser susceptibles de aplicación a diversos campos, contextos y entornos, contribuyendo de forma importante a la competencia aprender a aprender. La intervención educativa asegurará que el alumnado llegue a realizar aprendizajes que lleven su propio sello, promoviendo la capacidad de trabajo de forma libre, autónoma y creativa. Un aprendizaje será significativo siempre que tenga **sentido e interés** desde la perspectiva del alumnado, de la materia y sea fundamentalmente útil para el desarrollo social. Como resumen se puede concluir que **el aprendizaje será eficaz cuando se tomen como referencia los conocimientos previos del alumnado**. Para su implementación es indispensable la realización de pruebas iniciales.

**g) Aprendizaje interdisciplinar:** este principio considera que todos los elementos de la realidad están relacionados y, además y por lo general, de forma compleja. En la concreción de este principio, los contextos significativos están en relación con el nivel de evolución psicológica. Cuando el desarrollo de la capacidad de análisis lo permita y el nivel de conocimiento adquiera una dimensión especializada, el tratamiento en profundidad por materias podrá llevarse a cabo sin olvidar que el conocimiento no debe presentarse aislado. Conviene buscar relaciones y vinculaciones que otorguen una significación mayor a los aprendizajes tanto entre disciplinas (interdisciplinar) como dentro de la misma disciplina (intradisciplinar).

Más aún, se deben buscar **relaciones interdisciplinares entre las distintas materias** del currículo que cursa el alumnado, para lograr que las perciba como un cuerpo común de conocimientos y no como compartimentos estancos.

**h) Principio de personalización:** la educación personalizada es un principio de intervención educativa integrador. En él destacan varios aspectos: la singularidad de cada ser humano, el impulso a la capacidad de libertad, autonomía, apertura y comunicación hacia los otros. Se aprecia así que el principio de personalización **requiere de la conciliación entre el de individualización y el de socialización**.

**i) Individualidad:** todo el material curricular y las actividades y tareas del proceso también persiguen que cada alumno y cada alumna, individualmente, vaya ganando autoestima y creciendo personalmente en el aprendizaje de la materia. Hay que tener presente que **no todo el alumnado tiene el mismo ritmo de aprendizaje**. Por esta razón, el profesorado debe tener siempre en cuenta, y saber diferenciar, los distintos tiempos, momentos, lenguajes y formas de vida del alumnado, considerando la cultura a la que pertenecen y el entorno social en el que viven.

**j) Emprendimiento y motivación:** la competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor constituye una de las columnas sobre las que se apoya el currículo de la reforma educativa. En nuestro proyecto está presente de principio a fin. En el aprendizaje de la materia se propician actividades y tareas que giran en torno a las principales dimensiones de esta competencia clave: **valores y actitudes personales, conocimiento del funcionamiento de la sociedad y de las organizaciones, planificación y realización de proyectos, y habilidades sociales en el liderazgo de los mismos**.

Además, el rendimiento académico depende del nivel de **motivación y la autoestima del alumnado**. Se eleva la motivación empleando contenidos y actividades próximas e interesantes. El aumento de la motivación se realiza también cuando el alumnado percibe la utilidad de los contenidos impartidos.

Tendremos que plantear, por lo tanto, un trabajo fecundo para **perfilar las cualidades y las capacidades** del emprendimiento: confianza, seguridad, autoestima, autoconocimiento, autonomía, sentido crítico, motivación de logro, responsabilidad, esfuerzo, constancia, interés, perseverancia, organización, planificación, capacidad de análisis e interpretación, creatividad, imaginación, búsqueda de soluciones, evaluación, liderazgo...

**k) Neurobiología del aprendizaje:** tal y como se deduce de recientes publicaciones en el campo de las **neurociencias y la educación**, conocer **cómo aprende nuestro cerebro** ayuda a aplicar nuevas estrategias de aprendizaje que mejoran significativamente los resultados académicos. Así, la neurodidáctica aúna los conocimientos y métodos de la neurociencia encaminados a favorecer el proceso de aprendizaje para ayudarnos a enseñar y aprender de una manera más eficaz. Según los estudios, **emoción y cognición están estrechamente relacionadas** y el diseño anatómico cerebral es coherente con esta relación: la información viaja primariamente por el sistema límbico, la parte emocional del cerebro, y después es enviada a la corteza, la parte más analítica. Esta es la causa de que el estado de ánimo y las emociones afecten de manera positiva o negativa al proceso de enseñanza-aprendizaje.

A este respecto cabe destacar el modelo conocido como **neuropirámide de Romano**, el cual cuenta con seis peldaños que ayudan a entender qué sucede con la información sensorial antes de convertirse en aprendizaje:

- I. **Atención:** llega todo tipo de información hacia nosotros en un solo momento y nos enfocamos en un solo estímulo, ignorando el resto.
- II. **Activación sensorial:** la información recibida a través de los sentidos es procesada en la corteza cerebral.
- III. **Emoción:** se activa el sistema límbico y se producen los estados de placer o displacer que posteriormente se manifestarán físicamente.
- IV. **Cognición:** se da un pensamiento más complejo, analizando y sintetizando la información.

V. **Regulación:** la conducta se ajusta y guía de la manera más racional y lógica.

VI. **Acción:** las ideas creadas están listas para transformarse en conocimiento.

Más aún, las **emociones afectan a las capacidades del individuo** respecto a sus funciones del lenguaje, a su toma de decisiones, a la memoria, la percepción y la atención. Es fundamental asumir que el **aprendizaje involucra razón, cuerpo y emoción**. Es por ello por lo que todas las actitudes que favorezcan un estado de ánimo positivo aumentarán el éxito del proceso de enseñanza y mejorará el clima de aula. En consonancia con ello, nuestra metodología deberá incluir **actividades de juego, buen humor, atención personalizada y muestras de refuerzo positivo**.

## 8.2. Modelos y enfoques didácticos en los que se basa nuestro proyecto



La pirámide del aprendizaje (atribuida al Instituto Americano de Laboratorios Nacionales de Investigación). La consecución de un aprendizaje significativo se consigue a través de la implementación de metodologías activas.

El presente proyecto se basa en el desarrollo de una metodología didáctica fundamentalmente activa y participativa, que favorezca el **trabajo individual y cooperativo del alumnado**, y que permita el desarrollo de competencias clave dentro de un marco de referencias constantes a la vida cotidiana y al **entorno** de los alumnos y las alum-

nas. Con estos propósitos se promueve la **construcción de los aprendizajes** por parte del alumnado, ya que es el verdadero protagonista de este proceso, proponiendo tareas a través del trabajo por proyectos y facilitando el desarrollo de todas las inteligencias múltiples. Para lograrlo se deben aplicar métodos pedagógicos diversos:

<b>a) Desarrollo de las competencias clave</b>	Fomenta la transferencia y aplicación del conocimiento adquirido.
<b>b) Constructivismo</b>	Dota al alumnado del papel protagonista dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.
<b>c) Desarrollo de las inteligencias múltiples</b>	Permite un desarrollo integral de la personalidad del alumnado.
<b>d) Trabajo por proyectos</b>	Acerca los contenidos a los núcleos de interés del alumnado.
<b>e) Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo</b>	Da respuesta a la diversidad del alumnado.
<b>f) Aprendizaje basado en problemas</b>	Sitúa al profesorado como mediador y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje.
<b>g) Modelo mixto de integración de enfoques diversos</b>	Permite la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje al contexto concreto del alumnado.

### a) Desarrollo de las competencias clave

El modelo educativo actual es un modelo basado en el desarrollo de las **competencias clave**. Desde la promulgación de la anterior ley educativa (LOE) y atendiendo a los documentos de recomendación elaborados por la Unión Europea (Lisboa, 2002), aparece la competencia como un nuevo elemento curricular y, a su vez, como un nuevo modelo, en los planteamientos que se ponen en juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Según Zabala y Arnau (2007) el término *competencia* surge para designar aquello que caracteriza a una persona capaz de **realizar una tarea concreta de forma eficiente**. Su uso es una consecuencia de la necesidad de superar una enseñanza que, en la mayoría de los casos, se ha reducido al aprendizaje memorístico de conocimientos, hecho que conlleva la dificultad para que estos puedan ser aplicados en la vida real. A la identificación de las **competencias** que debe adquirir el alumnado, se asocian las competencias que debe disponer el **profesorado** para poder enseñarlas.

El punto de partida de este modelo es considerar la necesidad de intervenir en un **contexto determinado**, entendiendo que el número de **variables que participan** y las relaciones entre ellas serán múltiples. Se generaliza la idea de que las personas no son competentes de manera global, sino que demuestran en cada situación un mayor o menor grado de competencia.

A veces se intenta superar este enfoque a través de falsas dicotomías tan arraigadas en modelos educativos anteriores que se bandean entre la memorización y la acción. La

mejora de la competencia implica la **capacidad para reflexionar sobre la aplicación** de los conocimientos, siendo para ello imprescindible el apoyo del conocimiento teórico.

Es imposible dar respuesta a cualquier problema de la vida sin utilizar para su resolución estrategias y habilidades sobre unos componentes conceptuales dirigidos por unos principios de acción. Las competencias que incluyen tanto el conocimiento teórico como de carácter más práctico pasan por definir los fines de la educación utilizando como eje el pleno desarrollo de la persona.

El **aprendizaje** de las competencias es siempre **funcional** y está muy alejado de lo que son procesos mecánicos. Implica un mayor grado de **significatividad**, ya que para poder ser utilizado deben tener sentido tanto desde el punto de vista de la persona que lo aplica como del contexto en el que se desarrolla.

El aprendizaje de la mayoría de los contenidos es una tarea ardua en la que la simple memorización de enunciados es insuficiente para su comprensión, y en la que la **transferencia y aplicación del conocimiento adquirido a otras situaciones distintas** solo es posible si, al mismo tiempo, se han llevado a cabo las **estrategias de aprendizaje** necesarias para que dicha transferencia se produzca.

Estas estrategias de aprendizaje ponen en juego los diferentes modelos de pensamiento (procesos cognitivos) en beneficio de las competencias. Los **distintos procesos cognitivos** que hay que considerar son los siguientes:

<b>Reflexivo</b>
Preparar una <b>presentación</b> sobre un tema.
<b>Analítico</b>
Elaborar un <b>informe</b> , recopilando datos y analizándolos.
<b>Lógico</b>
Elaborar un <b>tríptico informativo</b> .
<b>Crítico</b>
Preparar y celebrar un <b>debate</b> . Dar razones (cuidar los argumentos).
<b>Analógico</b>
<b>Detectar</b> las metáforas, las comparaciones, las analogías, etc. en una explicación oral.
<b>Sistémico</b>
Aprender a <b>relacionar distintas teorías</b> : reelaborar una pregunta del libro de texto.
<b>Deliberativo</b>
Formar <b>comisiones</b> para consensuar las <b>normas de clase</b> , etc.
<b>Práctico</b>
Aplicar las <b>instrucciones</b> recibidas para la elaboración de un árbol genealógico, etc.
<b>Creativo</b>
Escribir un <b>microrrelato</b> , un poema, etc. Diseñar y preparar <b>actividades culturales</b> .

El análisis de las competencias nos permite concluir que su fundamentación no puede reducirse al conocimiento que aportan los distintos saberes científicos, lo que implica llevar a cabo un planteamiento educativo que tenga en cuenta el carácter metadisciplinar de una gran parte de sus componentes. Algunos contenidos tienen soportes claramente **disciplinares**, otros dependen de una o más disciplinas (**interdisciplinares**) y otros no están sustentados por ninguna disciplina académica (**metadisciplinares**).

El formato tradicional, que organiza los contenidos de la enseñanza mediante la separación en compartimentos, ha generado la creencia de que los contenidos son propiedad única de la materia que los imparte y evalúa. No existe una metodología propia para la enseñanza de las competencias, pero sí unas condiciones generales sobre cómo deben ser las estrategias metodológicas. Uno de los enfoques que más se acerca al modelo de competencias es el **enfoque globalizador**.

### b) Constructivismo

No quisiéramos pasar por alto, antes de desarrollar el trabajo por proyectos, la importancia que tienen los **enfoques constructivistas** en la educación y, de forma más concreta, en las prácticas metodológicas. El constructivismo aparece en el siglo XX como marco explicativo del aprendizaje.

Dentro de la psicología de la educación ha sido uno de los planteamientos de aprendizaje de mayor repercusión. Se entiende el **constructivismo** como un **proceso de aprendizaje de construcción personal** donde aprender no es la suma de una lista de conocimientos, sino que supone una reestructuración compleja de los contenidos culturales en la que intervienen agentes mediadores.

Los alumnos y alumnas construyen su inteligencia a través de **procesos de interacción complejos** en los que intervienen ellos mismos, así como los contenidos culturales objetos del aprendizaje y los agentes mediadores (familias, profesores y profesoras, compañeros y compañeras) que ayudan a generar significados en el marco de un contexto sociocultural determinado.

De esta manera, los contenidos culturales no solo repercuten en el desarrollo de la **inteligencia** (entendida como capacidad para comprender, establecer significaciones, relaciones y conexiones de sentido), sino que lo harán también en la configuración de la **personalidad** (siendo esta la estructura original que se elabora y construye a partir de la integración de la evolución psicomotriz, cognitiva y socioafectiva).

En el proceso de aprendizaje, **el alumnado es el principal protagonista**. Por ello, se parte de la premisa de que son ellos y ellas quienes van asimilando, construyendo y avanzando en todo aquello que van aprendiendo. A partir de la exposición de nuevas experiencias y del material

ofrecido en este proyecto, irán creciendo poco a poco como personas y, también, como ciudadanos y ciudadanas respetuosos y honrados.

Por lo tanto, el profesorado en su rol de mediador debe apoyar al alumnado para:

- ▶ **Enseñarle a pensar:** desarrollar en el alumnado un conjunto de habilidades cognitivas que les permitan optimizar sus procesos de razonamiento.
- ▶ **Enseñarle sobre el pensar:** animar a los alumnos y alumnas a tomar conciencia de sus propios procesos cognitivos y estrategias mentales (metacognición) para poder controlarlos y modificarlos (autonomía), mejorando el rendimiento y la eficacia en el aprendizaje.
- ▶ **Enseñarle sobre la base del pensar:** incorporar objetivos de aprendizaje relativos a las habilidades cognitivas (metaaprendizaje), dentro del currículo escolar.

La idea principal es que el aprendizaje humano se construye. La mente de las personas elabora nuevos significados a partir de la base de enseñanzas anteriores. **Vygotsky** afirma que el aprendizaje está condicionado por la sociedad en la que nacemos y nos desarrollamos. La cultura juega un papel importante en el desarrollo de la inteligencia. De ahí que en cada cultura las maneras de aprender sean diferentes.

### c) Desarrollo de las inteligencias múltiples

En 1983, Howard Gardner define un nuevo concepto de inteligencia eliminando la concepción innata, fija y unitaria predominante hasta la fecha, que condiciona y limita la capacidad del ser humano para resolver problemas. Se cuestiona tanto el concepto global de «**coeficiente intelectual**» como la idea de que la inteligencia se puede cuantificar. Para Gardner, **existe un conjunto de inteligencias distintas e interdependientes**. Con esta nueva teoría se aporta un nuevo enfoque multidimensional que genera una auténtica revolución en el ámbito de la psicología y por extensión de la educación.

Su nuevo concepto de inteligencia se refiere a una serie de **destrezas y capacidades** que se pueden potenciar, sin olvidar el componente genético, y que se desarrollarán influidas por los factores ambientales, las experiencias y la educación que se ha recibido.

Gardner define la inteligencia como «**la capacidad de resolver problemas y/o elaborar productos que sean valiosos en diferentes contextos comunicativos y culturales**». Por ello, así como hay muchos tipos de problemas por resolver, también hay muchos tipos de inteligencias que potenciar. La inteligencia está localizada en diferentes áreas del cerebro, interconectadas entre sí, y que se pueden trabajar de forma individual, desarrollándose ampliamente si se dan las condiciones necesarias para ello.

Gardner ofrece una visión pluralista de la mente basada en las diversas facetas existentes en la cognición. Afirma que tenemos **ocho tipos de inteligencia que deben ejercitarse y estimularse** desde la infancia ya que, a esas edades, los niños y las niñas están en pleno proceso de maduración y desarrollo. **Todas las inteligencias son igualmente importantes y todas las personas las poseen en mayor o menor medida.**

Otra de las grandes aportaciones de la teoría de las inteligencias múltiples es la **erradicación de la visión del intelecto como un ente aislado**. Se asegura que el individuo asocia todas y cada una de las dimensiones intelectuales al contexto en el que nace y se desarrolla. Los seres humanos son criaturas culturales con «potenciales o tendencias que se realizan o no se realizan dependiendo del contexto cultural en el que se hallan».

<b>Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner</b>	
<b>Enfoque multidimensional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descarta el concepto global de coeficiente intelectual.</li> </ul>
<b>Visión pluralista de la mente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erradicación del intelecto como ente aislado.</li> <li>• Conjunto de inteligencias distintas e interdependientes.</li> <li>• Destrezas y capacidades que se pueden potenciar.</li> </ul>
<b>Inteligencia como capacidad para resolver problemas y generar productos en contextos determinados.</b>	

El autor desarrolla el modelo de inteligencias múltiples estableciendo ocho tipos de inteligencias:

► **Inteligencia lingüística:** es la capacidad para utilizar el lenguaje oral y escrito con el fin de informar, comunicar, persuadir, entretenér y adquirir nuevos conocimientos. Su desarrollo habilita para emplear de manera eficaz las palabras, manipulando la estructura o sintaxis del lenguaje, la fonética, la semántica y sus dimensiones prácticas.

► **Inteligencia lógico-matemática:** es la capacidad para manejar números, relaciones y patrones lógicos de manera eficaz, así como para realizar otras funciones y abstracciones de este tipo. Su desarrollo óptimo habilita para analizar con facilidad planteamientos y problemas, realizar cálculos numéricos, interpretar estadísticas, elaborar presupuestos...

► **Inteligencia espacial:** capacidad para formarse un modelo mental del mundo espacial y para maniobrar y operar usando este modelo. Es la habilidad de observar y analizar el espacio y representarlo, y para organizar espacialmente ideas, imágenes y conceptos. Se observa en mayor medida en aquellos que estudian mejor con gráficos, esquemas y cuadros, o en los que

les gusta elaborar mapas conceptuales y mentales. Estas personas tienen facilidad para interpretar planos y croquis.

► **Inteligencia naturalista:** es la capacidad para distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas, tanto del ambiente urbano como del suburbano o rural. Incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno.

► **Inteligencia musical:** capacidad para entender o comunicar las emociones y las ideas a través de la música, elaborando composiciones musicales o interpretándolas. Igualmente comprende la capacidad de percibir, distinguir, transformar y expresar el ritmo, timbre y tono de los sonidos musicales.

► **Inteligencia corporal y cinética:** es la habilidad para usar el propio cuerpo con el fin de expresar ideas y sentimientos, desplegando sus particularidades de coordinación, equilibrio, destreza, fuerza, flexibilidad y velocidad, así como otras facultades propioceptivas y táctiles. También es la capacidad para resolver problemas o para realizar producciones. La tienen en mayor grado aquellas personas que destacan en actividades deportivas, danza, expresión corporal y/o en trabajos de construcciones utilizando diversos materiales concretos.

► **Inteligencia interpersonal:** es la capacidad para entender a otras personas. Gracias a esta inteligencia, es posible distinguir y percibir los estados emocionales y signos interpersonales de los demás, y responder de manera efectiva a dichas acciones de forma práctica. La tienen aquellos que disfrutan trabajando en grupo, los individuos que son convincentes en sus interacciones y que se compenetran con sus compañeros y compañeras.

► **Inteligencia intrapersonal:** capacidad para formar un modelo ajustado de uno mismo y de ser capaz de usarlo para desenvolverse eficazmente en la vida. Es la habilidad de la introspección y de actuar consecuentemente sobre la base de este conocimiento. Los sujetos que la desarrollan en mayor grado suelen tener una imagen muy ajustada y certera de sí mismos y capacidad de autodisciplina, comprensión y amor propio. La evidencian las personas que son reflexivas, razonables, comprensivas y buenas consejeras.

La teoría de las inteligencias múltiples se apoya en un enfoque que entiende la **escuela centrada en la persona y comprometida con el desarrollo individual de cada alumno y alumna**. El modelo se basa en dos hipótesis: la primera de ellas asegura que **no todo el mundo aprende de la misma manera**, y la segunda afirma que en nuestros días **nadie puede llegar a aprender todo lo que existe en nuestro entorno** y que es susceptible de ser aprendido. Así, y con una clara repercusión en la educación, se producen situaciones inevitables sobre la elección de lo que debe y no debe ser enseñado.

Uno de los principales constructos de este modelo es el asegurar que **las inteligencias trabajan juntas para resolver problemas** y alcanzar así las metas sociales. La educación, según esta, debe intentar desarrollar las inteligencias con el objetivo de ayudar a **superar las debilidades y potenciar las fortalezas** para alcanzar todo el potencial de aprendizaje.

La **educación**, en definitiva, debería estar centrada en la **evaluación de las capacidades** y de las tendencias individuales. Uno de los modelos educativos más afines a esta corriente es el desarrollo de **trabajos por proyectos**, enfoque que hemos adoptado en nuestro proyecto.

**Hoy en día, no se entiende el desarrollo de las inteligencias múltiples o el trabajo por proyectos sin la aportación de las metodologías que priorizan las relaciones entre el alumnado.** Entre estos métodos, resultan especialmente atractivos y recomendables los que se engloban bajo las denominaciones de aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo.

Teoría de las inteligencias múltiples	
Trabajo por proyectos	Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo

#### d) El trabajo por proyectos

El **trabajo por proyectos** es el método de trabajo que más se **ajusta, por la finalidad que pretende, al modelo de desarrollo de competencias**. De hecho, los documentos curriculares promulgados por las diferentes Administraciones así lo recogen.

Tanto los enfoques asociados o relacionados con el **constructivismo** como el principio de **globalización** (no entendido este como un sumatorio de materias, sino como un conjunto de saberes interrelacionados) han sido fundamentales en la implantación del **trabajo por proyectos** en los centros educativos.

El método de proyectos supone una **propuesta de trabajo encaminada a resolver un problema, a investigar unas hipótesis, a establecer unas conclusiones, siempre a través de acciones, interacciones y actividades**. Además, se abordan los contenidos de una forma integral, lo que favorece el desarrollo de todas las competencias y de actitudes de cooperación y de solidaridad.

Esta metodología permite interactuar en situaciones concretas y significativas y estimula **el saber hacer y el saber ser**. Es un método que motiva a los alumnos y alumnas porque les permite aprender sobre aquello que les interesa y tomar decisiones a la hora de seleccionar los temas que son objeto de estudio, y despierta inquietudes, interrogantes y el querer saber más.

El trabajo por proyectos parte de un tema de interés general que el profesorado debe introducir con habilidad para

despertar entusiasmo. O bien serán los propios alumnos y alumnas quienes seleccionarán los temas que serán investigados en función de sus necesidades, intereses y preocupaciones. Estos **temas estarán centrados en problemas reales** que les conduzcan a aprender por ellos mismos nuevos conceptos y habilidades en situaciones reales o simuladas y a aplicar lo que van aprendiendo en diferentes contextos.

Los alumnos y alumnas serán los protagonistas indiscutibles y reproducirán el **papel de los adultos en la vida real**: establecen hipótesis, investigan, experimentan, proponen, descubren, toman decisiones, se equivocan, desarrollan estrategias para resolver conflictos, hacen predicciones, debaten ideas...

Se trata de un método de trabajo integrador que facilita la comunicación. Aprender **haciendo**, creando procedimientos precisos que les permiten aprender a pensar y a aprender de manera autónoma.

Las **informaciones recogidas** permitirán **realizar diferentes tareas** para profundizar, investigar y analizar las distintas facetas que el tema elegido ofrece, y descubrir nuevos aspectos del mismo. Todo ello conducirá progresivamente hacia el contraste de las hipótesis formuladas. Al realizar las secuencias de trabajo, los alumnos y alumnas adquirirán nuevos conocimientos, aprenderán contenidos a través de la interacción con sus compañeros y compañeras y con los adultos. El **trabajo en equipo** es fundamental en esta metodología.

Las **conclusiones** a las que llegue el alumnado permitirán confirmar o no las hipótesis de partida, debiéndose comunicar, a través de algún medio (digital, analógico, exposición, encuentro, foro, ponencia, etc.), los resultados obtenidos.

**El docente actúa como mediador y orientador del proceso**, procura un clima afectivo de seguridad, comunicación y diálogo; escucha y plantea interrogantes al alumnado, que es quien busca las respuestas. Va reconduciendo la investigación. Su labor no va a consistir en solucionar los problemas y resolver las dudas, sino en orientarles, guiarles y enseñarles a buscar soluciones, alternativas, canalizar los intereses de todos, organizar los tiempos, los espacios, los agrupamientos, las aportaciones, coordinar la intervención de otros mediadores y agentes externos y, en su caso, las salidas, etc. Debe saber despertar el interés por aprender, escuchar y dirigir los intereses, provocar conflictos y propiciar verdaderas situaciones de aprendizaje, enriquecedoras y constructivas. Finalmente, **planifica y realiza la evaluación del proyecto**, obteniendo información para reajustar la intervención educativa, conociendo cómo se está desarrollando el proceso, valorando la consecución de los objetivos educativos y el desarrollo de las competencias, qué tareas y actividades son las adecuadas, cuáles son los progresos y las dificultades...

El docente debe promover aprendizajes que conduzcan al alumnado a una **autonomía creciente** para que puedan, poco a poco, ir resolviendo los retos que se les van planteando en la vida cotidiana.

Los **agrupamientos** deben, sobre todo, favorecer el intercambio comunicativo, contribuir al desarrollo de las habilidades comunicativas, promover actitudes de escucha y de respeto hacia los demás y propiciar la resolución de tareas de una forma cooperativa. Existen diferentes tipos de agrupamientos que pueden enriquecer el proceso educativo. En función de la tarea que se realice y de los objetivos propuestos, se optará por un determinado agrupamiento.

Todo ello, sin menoscabo del **trabajo individual**: es necesario llevar un seguimiento pormenorizado de los avances de cada alumno y alumna, comprobando sus progresos y detectando posibles dificultades.

La organización del **horario** debe ser **flexible** para adaptarse a las necesidades de los alumnos y alumnas, al contenido de los proyectos de trabajo y al tipo de tarea por desarrollar.

Desde estos planteamientos se incide en que lo fundamental es estimular los procesos en los que el alumnado establezca relaciones entre los contenidos aprendidos **creando nuevas redes de conocimiento**. Se tejen conexiones a partir de los conocimientos que ya se poseen y los aprendizajes no proceden de acumulación, sino del establecimiento de relaciones entre las diferentes fuentes y procedimientos que abordan la información.

La función del **proyecto** de trabajo es favorecer (según Hernández y Ventura, 2008) la creación de **estrategias de organización de los conocimientos** en relación con:

a) El **tratamiento de la información**.

b) La **relación entre los diferentes contenidos que giran alrededor de los problemas**.

El enfoque globalizador permite abordar las experiencias de aprendizaje desde una perspectiva integrada y diversa que potencia el establecimiento de relaciones y la construcción de significados más amplios y diversificados. Es conveniente proponer situaciones y secuencias de aprendizaje que permitan **analizar los problemas dentro de un contexto, integrando competencias y contenidos de diferentes tipos y áreas**. En este sentido, los proyectos de trabajo se perfilan como el enfoque idóneo para abordar los aprendizajes de una manera funcional y significativa.

Los **proyectos de trabajo** permiten que el alumnado construya su identidad. A su vez generan un replanteamiento de la actual organización de las materias así como de la necesidad de que alumnos y alumnas tengan en cuenta lo que sucede fuera de la escuela. Se posibilita el trabajar un tema, de manera disciplinar o interdisciplinar, abandonando procesos impuestos por metodologías de carácter más

mecánico. Sobrevenen nuevas fuentes de información que vienen a diversificar las posibilidades de búsqueda del conocimiento. Se potencia así, de manera especial, el desarrollo de la competencia digital.

La elección de los escenarios, el diseño de situaciones-problema y la elaboración del producto final se conforman como tres de los principales elementos del trabajo por proyectos. Se proponen diferentes actividades encaminadas a la elaboración de un producto final, siendo muy importante que este tenga proyección fuera del aula. Los escenarios (presentados como situaciones simuladas o reales que nos permiten resolver el problema presentado o las hipótesis iniciales generales) parten de lo personal y de lo cercano y evolucionan hacia estímulos más complejos respetando los diferentes niveles de aprendizaje que presenta nuestro alumnado.

## e) Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo

Nuestro aprendizaje, ineludiblemente, se produce en **relación con los demás**. Somos seres relacionales. Por ello, si se gestionan de manera adecuada las relaciones que se producen durante el aprendizaje, este se llevará a cabo con mayor eficacia y los resultados y el rendimiento académico serán mayores.

El alumnado aprende también de los iguales, y por ello resulta necesaria la interacción entre iguales en el trabajo en grupo. El profesorado debe arbitrar dinámicas que favorezcan esta interacción.

Aunque en un principio, **colaborativo** y **cooperativo** nos pudieran parecer términos sinónimos, los matices que los diferencian son importantes a la hora de elegir y diseñar tareas educativas.

Los **métodos de aprendizaje cooperativo (MAC)** son estrategias sistemáticas de instrucción que pueden ser utilizadas en cualquier curso o nivel académico y aplicarse en la mayoría de las asignaturas y materias curriculares (Sharan, 1980; Slavin, 1983). Todos ellos representan dos aspectos o características generales comunes:

a) La división del grupo de clase en pequeños equipos heterogéneos que sean representativos del alumnado en cuanto a los distintos niveles de logro y otras características presentes en el aula.

b) Fomentar entre los miembros de los equipos de trabajo que la interdependencia es positiva para conseguir los objetivos propuestos (comunes a todos los miembros del grupo).

En los **métodos cooperativos**, el trabajo en pequeños grupos se orienta hacia **una meta común** cuya obtención solo será posible si cada miembro del grupo lleva a cabo la tarea (o parte de la tarea) que le corresponde. De esta manera, las relaciones entre iguales toman un protagonismo

prioritario, sin que esto quiera decir que se olviden las que se establecen entre profesorado y alumnado.

Por otro lado, el trabajo no se orienta exclusivamente hacia el producto de tipo académico, sino que, también, persigue una **mejora** de las propias **relaciones sociales**.

**Los métodos de aprendizaje colaborativo** se diferencian del cooperativo en el grado de interdependencia positiva que presentan los diferentes alumnos y alumnas que componen el grupo de trabajo, mayores en el caso del cooperativo. Hay autores que no aprecian diferencia entre ambos conceptos y otros los sitúan en un continuo que va de lo más estructurado (cooperación) a menos estructurado (colaboración).

Las estructuras cooperativas del aprendizaje facilitan la **atención a la diversidad**. El profesorado dispone de más tiempo para atender de manera **individualizada** a su alumnado, dedicando mayor atención a quienes más lo necesitan. Por lo tanto, este modelo favorece el desarrollo de un **currículo inclusivo**, al tiempo que asegura el **fortalecimiento de las relaciones del aula** en todas direcciones (alumnado-alumnado, alumnado-profesorado).

Existen numerosas propuestas y sugerencias de trabajo cooperativo basadas en **estructuras organizativas**. Consisten en actividades que responden a determinados mecanismos de interacción, es decir, a unos guiones o patrones para relacionarse, de manera conjunta, organizada, estructurada y asumiendo diferentes roles que nos permiten obtener la información, tratarla, analizarla, compartirla, modificarla y exponerla. Estas **técnicas o estrategias cooperativas** pueden aplicarse a la mayoría de los contenidos objeto de aprendizaje, aunque cada técnica, por su naturaleza y diseño, resulta más conveniente para determinadas finalidades y propósitos.

Cuando estas técnicas se aplican a los contenidos de nuestra materia, garantizan que en los equipos de trabajo se produzca una gran cantidad de interacciones. Todos trabajan y todos aprenden. En nuestro proyecto se sugieren, tanto en los materiales del alumnado como a lo largo de nuestras propuestas didácticas, diferentes tareas y actividades de aprendizaje cooperativo; unas más sencillas y otras más complejas y estructuradas.

En cualquier caso, apostamos por este enfoque, teniendo en cuenta que debe **compatibilizar el trabajo individual con el trabajo en grupo**; garantizar la **equidad en la participación** en términos de tiempo y activación; ofrecer **oportunidades de retorno y refuerzo** de la información, así como de **corrección**; centrar la **atención**; permitir encontrar **apoyos**; generar sensación de **seguridad**; y adaptarse a los diferentes **estilos cognitivos** de aprendizaje.

Por último, las estructuras o técnicas cooperativas también nos permitirán **gestionar mejor el tiempo** para no perderlo; gestionar óptimamente las **preguntas** del alumnado, creando grandes expectativas sobre las mismas;

formar **equipos de trabajo estables**; potenciar el espíritu y la **mentalidad de equipo**; y, finalmente, adaptar los procesos al sistema de funcionamiento de nuestro **cerebro**, órgano fundamental que procesa toda la información que recibimos y analizamos y que rige nuestra conducta social.

#### f) Aprendizaje basado en problemas (ABP)

Barrows (1986) define el ABP como «un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos». De esta manera, se puede decir que el ABP se basa en el **aprendizaje por descubrimiento**, donde el alumnado es el protagonista de su propio aprendizaje, aprendiendo por sí mismo, practicando o aplicando los conocimientos, puesto que esto supone una de las mejores formas de consolidar lo estudiado y favorecer el desarrollo de la competencia para aprender a aprender.

En la metodología ABP los alumnos y las alumnas llevan a cabo un proceso de investigación y creación que culmina con la respuesta a una pregunta, la resolución de un problema o la creación de un producto. En esta metodología, el producto final ya no es lo único importante, sino que también son relevantes el proceso de aprendizaje, la profundización y el desarrollo de las competencias clave.

Esta metodología favorece la **posibilidad de interrelacionar distintas materias o disciplinas académicas**. Para intentar solucionar un problema las alumnas y alumnos pueden (y es aconsejable) necesitar recurrir a conocimientos de distintas asignaturas ya adquiridos. Esto ayuda a que los estudiantes integren en un «todo» coherente sus aprendizajes.

Se puede decir que el ABP favorece el desarrollo de habilidades en cuanto a la **búsqueda y tratamiento de información y además desarrolla las habilidades de investigación**. Será el alumnado quien en el proceso de aprendizaje tendrá que, a partir de un enunciado, averiguar y comprender la situación problemática y alcanzar una solución adecuada.

Para la planificación de tareas de ABP es necesario tener en cuenta una serie de aspectos fundamentales:

- ▶ Asegurar que los conocimientos de los que ya dispone el alumnado son suficientes y le ayudarán a **construir los nuevos aprendizajes** que se propondrán en el problema.
- ▶ Conseguir un entorno adecuado para **favorecer el trabajo autónomo** y en equipo que los alumnos y alumnas llevan a cabo.
- ▶ **Seleccionar de forma adecuada los objetivos didácticos** que pretendemos que el alumnado logre con la actividad.
- ▶ Escoger la situación problema bajo los criterios de relevancia, complejidad y generalismo, de tal manera que

fomento el aprendizaje del alumnado, lo estimule mediante retos y permita múltiples enfoques y soluciones, respectivamente.

- **Establecer un tiempo y especificarlo para que los alumnos y las alumnas resuelvan el problema y puedan organizarse.** El tiempo puede abarcar determinadas horas, días e incluso semanas, dependiendo del alcance del problema. No se recomienda que el tiempo dedicado al problema sea excesivamente extenso ya que los alumnos y las alumnas pueden desmotivarse.
- **Organizar periodos de consulta donde el profesorado pueda atender las dudas o incertidumbres** del alumnado, así como revisar sus logros. Este espacio ofrece al profesorado la posibilidad de conocer de primera mano cómo avanza la actividad y podrá orientar y animar a sus alumnos y alumnas.

Una de las formas más eficaces de implementar una metodología ABP es el **diseño de tareas integradas**, las cuales tienen como punto de partida el modelo «Big 6 Skills» ([www.big6.com](http://www.big6.com)) de resolución de problemas. Este método fue desarrollado originariamente por Michael Eisenberg y Bob Berkowitz y sirve para resolver situaciones en muchos contextos (personas y profesionales) que requieren información precisa y toma de decisiones para llevar a cabo un trabajo.

Una **tarea integrada** es un conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin determinado. Para la resolución de las actividades planteadas es necesario primero realizar con éxito determinados ejercicios.

A menudo se confunden los términos de **tarea, actividades y ejercicios**. Aunque son complementarios, no son en absoluto equivalentes. Para tratar de clarificar los tres conceptos se muestran a continuación algunos ejemplos de cada uno de ellos:

- Las **tareas** son propuestas didácticas que tienen como objetivo la integración del saber, saber hacer y saber ser, movilizando todos los recursos disponibles de la persona y permitiendo la **transferencia de saberes a la vida cotidiana**. Son interdisciplinares, porque incluyen conocimientos de varias materias. Son imprescindibles para adquirir las competencias clave. Ejemplos de tareas son: elaborar guías turísticas o folletos informativos, preparar y realizar entrevistas a personajes reales o imaginarios, realizar cortometrajes, organizar viajes, etcétera.
- Las **actividades** son propuestas didácticas que tienen como objetivo el dominio de una habilidad o un procedimiento concreto o la comprensión de conceptos. Son importantes para **consolidar aprendizajes de conceptos y procedimientos básicos** y pueden favorecer el desarrollo de las competencias clave. En sí mismas no garantizan la transferencia a otras situaciones. Son ejemplos de actividades: diseño de un tríptico para un

folleto informativo, elaboración de una lista de preguntas biográficas de un personaje real o ficticio, elaboración de un guion para cortometrajes, preparación del itinerario de un viaje, etcétera.

- Los **ejercicios** son propuestas didácticas que tienen como objetivo la adquisición de una habilidad o un procedimiento concreto y sencillo. Son importantes para consolidar aprendizajes y **automatizar algunos conocimientos**. Algunos ejemplos de ejercicios son: toma de imágenes para la guía turística local, escribir preguntas para una entrevista en formato periodístico, redacción de los diálogos para un cortometraje, establecimiento de los gastos y propuesta de financiación de un viaje.

La tabla siguiente es útil para analizar si lo que planteamos son tareas, actividades o ejercicios. Lo importante no es solo saber si estamos haciendo actividades o tareas, sino tener claro qué objetivo perseguimos en cada caso. Así pues, para que el alumnado aprenda un determinado procedimiento tendremos que diseñar actividades más sencillas, repetitivas, para que se adquiera la destreza, pero si queremos que el alumnado adquiera competencias clave, tendremos que programar tareas.

Características diferenciadoras	
Tareas	Actividades / ejercicios
<b>Abiertas:</b> admiten varias soluciones o formas de hacerlas.	<b>Cerradas:</b> tienen una única solución.
<b>Flexibles:</b> se adaptan a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.	<b>Uniformes:</b> consideran al alumnado homogéneo.
<b>Contextualizadas:</b> se presentan dentro de un contexto concreto.	<b>No están contextualizados:</b> no tienen relación con ningún contexto (personal, social...).
<b>Conectan con la realidad:</b> se vinculan con la vida cotidiana y con los intereses del alumnado.	<b>Desconectados de la realidad:</b> no responden a los intereses del alumnado.
<b>Complejas:</b> movilizan distintos recursos personales.	<b>Simples:</b> movilizan alguna habilidad o proceso mental sencillo.
<b>Implican reflexión.</b>	<b>Solo se asimila un contenido concreto.</b>
<b>Tienden a la resolución de un problema:</b> permiten la elaboración de un producto.	

### g) Modelo mixto de integración de métodos y enfoques diversos

La teoría de las inteligencias múltiples, junto con los métodos de aprendizaje cooperativo y/o colaborativo, no son, obviamente, las únicas opciones metodológicas que existen actualmente. **Multitud de enfoques, modelos y teorías** se ponen a disposición del profesorado para que los implementen en función de la situación y de las necesidades detectadas. Así surge la idea de adoptar un modelo mixto.

Hablamos, por tanto, de **modelo mixto** en aquellos planteamientos que planifican y desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje nutriéndose de diversos enfoques y métodos educativos.

La justificación de la aplicación de un modelo mixto procede de la idea de que el **contexto** en el que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje es **complejo y cambiante**. El intento de dar respuesta a todas las variables que hay en el aula será posible desde planteamientos metodológicos y educativos que se enriquezcan con las potencialidades de varios modelos. Todo esto conlleva un análisis previo del docente.

Apostamos, pues, por recurrir a una variedad e integración de métodos pedagógicos en función de las necesidades

detectadas en el aula y momento, y en función de la naturaleza de los aprendizajes. Así pues, junto a los métodos por **descubrimiento e investigación**, que centran el protagonismo en los alumnos y alumnas, pueden tener cabida otras estrategias más convencionales basadas en la **transmisión-recepción** de conocimientos. En cualquier caso, este proyecto educativo prioriza una metodología basada en el **descubrimiento** por parte de los discíentes a través de secuencias didácticas en las que concurren la **interacción cooperativa, la individualidad, la funcionalidad de los aprendizajes, el aprendizaje significativo, los proyectos de investigación, la construcción y conciencia del aprendizaje y la capacidad de reflexión**.

### 8.3. Estrategias metodológicas

Las estrategias metodológicas se refieren a las **intervenciones pedagógicas** realizadas con la intención de potenciar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, como un medio para contribuir a un mejor desarrollo de la inteligencia, la afectividad, la propia conciencia y las competencias clave.

Según Nisbet Schuckermith (1987), estas estrategias son procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades. Se vinculan con el aprendizaje significativo y con el aprender a aprender. La aproximación de los estilos de enseñanza al estilo de aprendizaje requiere, como señala Bernal (1990),

que el profesorado comprenda la **gramática mental del alumnado** derivada de los conocimientos previos y del conjunto de estrategias, guiones o procesos cognitivos utilizados por el alumnado durante la realización de las distintas tareas propuestas.

En conclusión, las estrategias metodológicas pueden definirse como la **organización práctica y racional de las diferentes fases en las que se organizan las múltiples técnicas o estrategias de enseñanza** para guiar y dirigir el aprendizaje hacia los resultados deseados, procediendo de modo inteligente y ordenado para conseguir los objetivos didácticos planteados.

#### 8.3.1. Diseño y concreción de secuencias de aprendizaje

Para poder implementar una serie de estrategias metodológicas acordes con los objetivos programados es fundamental **ordenar de manera lógica y totalmente dirigida la secuencia de realización** de ejercicios, actividades y tareas que nuestro alumnado ha de afrontar, empleando para ello los recursos educativos pertinentes.

La secuencia en la que se deben utilizar los recursos educativos y plantear las distintas tareas se ajusta en nuestro proyecto a los procesos cognitivos que el alumnado ha de poner en marcha, por lo que se propone la implementación de la llamada **taxonomía de Bloom**.

Esta taxonomía se basa en la idea de que las operaciones cognitivas pueden clasificarse en **seis niveles de complejidad creciente**. Lo que tiene de taxonómico es que cada nivel depende de la capacidad del alumnado para desempeñarse en el nivel o los niveles precedentes.

Por ejemplo, para que el alumnado adquiera la capacidad de crear, el nivel más alto, dicha categorización supone que el alumnado tiene antes que **recordar** la información necesaria, **comprender** dicha información, ser capaz de **aplicar** sus contenidos, **analizar** sus implicaciones, **evaluar** sus creaciones y, finalmente, **crear** nuevas ideas.

La taxonomía no es un mero esquema de clasificación, sino un intento de **ordenar jerárquicamente los procesos cognitivos** que acontecen durante el proceso enseñanza-aprendizaje, y un marco que orienta la formulación de los objetivos didácticos.

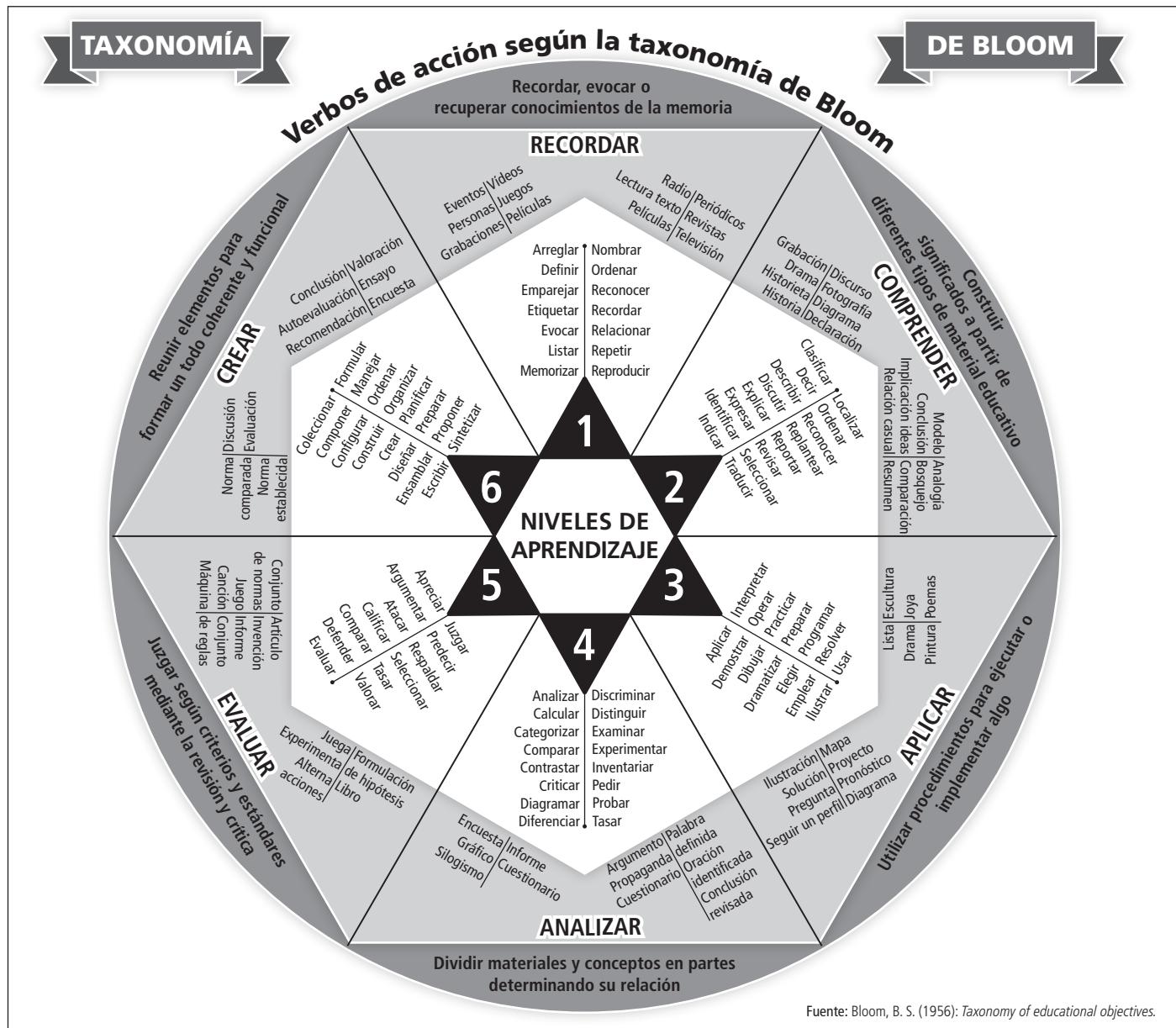
Para la **representación gráfica de la taxonomía de Bloom** se suele recurrir al uso de palabras clave. Así pues, los seis apartados suelen llevar asociados una serie de **verbos de acción** que sirven para indicar el objetivo que hay que alcanzar (en forma de acción) más el contenido relacionado.

La aplicación de la taxonomía revisada de Bloom resulta muy útil para **diseñar tareas integradas y secuencias didácticas competenciales**. Para dicho diseño resulta clave la utilización de los verbos asociados a cada una de las categorías de la taxonomía, lo que facilita su aplicación curricular.

Es de especial interés que se vayan proponiendo actividades y tareas de forma secuencial y con un **grado de complejidad cognitiva creciente**, lo cual redundará en la adquisición de los objetivos propuestos y en la adquisición de confianza por parte del alumnado.

A modo de resumen, se puede decir que, a la hora de diseñar y secuenciar las distintas tareas, desde el punto de vista metodológico es fundamental partir de **ejercicios de memorización y comprensión**, para ir incorporando

actividades de aplicación y análisis, y finalmente la proposición de **resolución de tareas o problemas que incluyan la evaluación y la creación**.



### 8.3.2. Papel del profesorado

A tenor de todo lo expuesto, el papel del profesorado se basará en aplicar los correspondientes principios de carácter **psicopedagógico** para un **planteamiento curricular** coherente e integrador entre todas las materias de la etapa y que sea a la vez respetuoso con las diferencias individuales. Tales principios son los siguientes:

- La actividad del profesorado se considera como **mediadora y guía** para el desarrollo de la actividad constructiva del alumnado.
- Se parte del **nivel de desarrollo del alumnado**, lo que significa considerar tanto sus capacidades como sus conocimientos previos.

- Se orienta la actividad docente a **estimular en el alumnado el desarrollo de competencias clave**.
- Se adapta la labor pedagógica a las **diferentes necesidades del alumnado**.
- El estilo de evaluación sirve como punto de referencia a la actuación pedagógica, proporcionando al alumnado información sobre su proceso de aprendizaje y permite su participación a través de la **autoevaluación**.
- Se fomenta el desarrollo de la **capacidad de socialización, de autonomía y de iniciativa personal**.

## ► 9. EVALUACIÓN

### 9.1. Concepto y finalidad de evaluación

En sentido amplio, se puede considerar la evaluación como un **proceso sistemático** de carácter valorativo, decisorio y prospectivo que implica recogida de información de forma selectiva y orientada para, una vez elaborada, facilitar la **toma de decisiones y la emisión de juicios y sugerencias** respecto al futuro.

Para comprender el alcance del concepto, conviene aclarar que tiene un **carácter procesual**, lo que implica la existencia de unas fases en dicho proceso evaluador, que está **integrado en el conjunto de la práctica educativa**, que implica la **recogida sistemática de información** y que finaliza con la **formulación de juicios** para facilitar la toma de decisiones.

A nivel más restringido, podemos hablar de evaluación entendida como **actividad sistemática y permanente integrada en el proceso educativo** con el fin de mejorar el

### 9.2. Tipos de evaluación

La clasificación de los diferentes tipos de evaluación se realiza atendiendo a varios criterios. Los tipos de evaluación presentados son complementarios:

a) **En función de la finalidad:** la evaluación puede ser **formativa**, vehiculada a través de estrategias de mejora para ajustar los procesos educativos de cara a conseguir las metas u objetivos propuestos. La mayor parte de las veces se la identifica con la **evaluación continua**, en cuanto que está inmersa en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno y de la alumna con el fin de detectar las dificultades en el momento en que se producen, averiguar sus causas y, en consecuencia, adaptar las actividades de enseñanza y aprendizaje. Responde a la necesidad de no esperar a que el proceso de enseñanza-aprendizaje haya finalizado para realizar la evaluación, ya que después no quedaría tiempo para introducir adaptaciones o medidas correctoras. Por oposición, destacamos otro tipo de evaluación, la **sumativa**, que es aquella que provee información acerca del rendimiento, del desempeño y de los resultados de las alumnas y alumnos.

b) **En función de la extensión:** en esta categoría nos encontramos la diferenciación entre evaluación **global** (o integradora) y **parcial**. La primera de ellas, de carácter más holístico, hace referencia a la evaluación de la totalidad, es decir, atiende a todos los ámbitos de la persona; de este modo, al considerarse el proceso de aprendizaje del alumnado como un todo, la valoración de su progreso ha de referirse al conjunto de capacidades expresadas en los objetivos, competencias, criterios de evaluación y diferentes tipos de contenidos. Aquí, la modificación de un elemento supone la modificación

proceso y orientar al alumnado, así como orientar planes y programas.

La Administración educativa entiende la evaluación como «un conjunto de actividades programadas para recoger información sobre la que el profesorado y el alumnado reflexionan y toman decisiones para mejorar sus estrategias de enseñanza y de aprendizaje, e introducir en el proceso en curso las correcciones necesarias».

El objetivo fundamental es explicar lo más objetivamente posible lo que ocurre en el aula cuando se desarrollan las unidades didácticas. El avance o estancamiento del alumnado, del grupo y de cada sujeto en la consecución de las capacidades que inicialmente se habían previsto desarrollar provoca la reflexión del profesorado para decidir si deben modificar o ajustar determinados elementos curriculares de la programación.

del resto. Sin embargo, la evaluación parcial hace referencia al estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de un proceso educativo, como puede ser el caso del rendimiento del alumnado.

c) **Según los agentes evaluadores:** distinguimos entre evaluación **interna** y **externa**. La primera de ellas hace referencia a procesos evaluativos promovidos por los integrantes de un mismo centro o programa. La externa se diferencia de esta en que los agentes evaluadores son externos al objeto de evaluación.

d) **En función del momento de la evaluación:** que puede ser **inicial** (al comienzo del proceso), **procesual** (durante el desarrollo de las actuaciones) o **final**, que se produce al término de programa o actividad. Este tipo de evaluación determina cuándo evaluar.

e) Por último, **en función de los criterios de comparación:** si empleamos referencias externas al objetivo de evaluación, distinguimos dos tipos de evaluación: por un lado está la **evaluación criterial**, en la que se comparan los resultados de un proceso educativo cualquiera con los objetivos previamente fijados o bien con unos patrones de realización. La evaluación se centra en valorar el progreso del alumnado con respecto a unos criterios previamente definidos más que en juzgar su rendimiento en comparación con lo logrado por los demás miembros del grupo. Por otro lado tenemos la **evaluación normativa**, en la que el referente de comparación es el nivel general de un grupo normativo determinado con otros alumnos o alumnas, centros, programas o docentes. Este tipo de evaluación determina el qué evaluar.

## 9.3. El papel de los criterios de evaluación y de los estándares de aprendizaje evaluables

Dos elementos desempeñan un protagonismo fundamental en el modelo actual de evaluación de los procesos educativos. El primero de ellos, los **criterios de evaluación**, como referentes del grado de adquisición de las competencias clave y del logro de los objetivos de etapa y de cada una de las materias, adquieren un papel decisivo en la evaluación. El segundo elemento son los **estándares de aprendizaje evaluables**.

Los estándares de aprendizaje cumplen una finalidad muy similar que consiste en intentar concretar, de forma sencilla y pautada, los criterios de evaluación que se establecen con un carácter general.

Según el modelo educativo, los **estándares de aprendizaje emanen directamente de los criterios de evaluación**. Todo ello responde a un intento de simplificar y dar coherencia al proceso de evaluación, tanto en el caso del aprendizaje como en el de la enseñanza. Del mismo modo, los estándares de aprendizaje **se postulan como referentes significativos en la elaboración de tareas educativas** a la hora de establecer las programaciones de las unidades didácticas.

Los **criterios de evaluación** deben servir de referencia para valorar lo que el alumnado sabe y sabe hacer en cada área o materia. **Estos criterios de evaluación se desglosan en estándares de aprendizaje evaluables**

## 9.4. Qué evaluamos: evaluación de las competencias clave y el logro de objetivos

El referente actual de la evaluación es **criterial**, es decir, según indican los diferentes documentos curriculares emitidos por las administraciones educativas, las **competencias clave** son la base del proceso de evaluación. Nuestro proyecto incluye también como referentes de la evaluación los **objetivos de la materia y las competencias clave**.

Más aún, si nos atenemos al **modelo de evaluación por competencias** promovido por la normativa vigente, las programaciones didácticas deben incluir las relaciones curriculares entre objetivos, contenidos y estándares de aprendizaje con los distintos **criterios de evaluación**.

Si se tiene en cuenta que la normativa marca taxativamente la **relación entre los distintos criterios de evaluación y las competencias clave correspondientes**, según los procesos cognitivos que se ponen en práctica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se puede decir que la evaluación basada en los criterios de evaluación nos ofrece también una **evaluación criterial de las competencias clave**. Los distintos procesos cognitivos vienen recogidos en el apartado de metodología de este proyecto pedagógico, dentro del subapartado del enfoque didáctico basado en el desarrollo de las competencias clave.

para evaluar el desarrollo competencial del alumnado. Serán los estándares de aprendizaje evaluables, como elementos de mayor concreción, observables y medibles, los que, al ponerse en relación con las competencias clave, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas.

El conjunto de estándares de aprendizaje de un área o materia determinada dará lugar a su **perfil de área o materia**. Dado que este elemento se pone en relación con las competencias, el perfil de la materia permitirá identificar aquellas competencias que se desarrollan a través de esa área o materia.

Todas las áreas y materias deben contribuir al desarrollo competencial. El conjunto de estándares de aprendizaje de las diferentes áreas o materias que se relacionan con una misma competencia da lugar al perfil de esa competencia (**perfil de competencia**). La elaboración de este perfil facilitará la evaluación competencial del alumnado.

Para poder evaluar las competencias es necesario determinar el grado de desempeño en la resolución de problemas que simulen contextos reales, movilizando conocimientos, destrezas y actitudes. Para ello, resulta imprescindible plantear situaciones que requieran dotar de funcionalidad a los aprendizajes y aplicar lo que se aprende desde un planteamiento integrador.

Actualmente, la administración educativa pone a disposición de los docentes la **plataforma de gestión educativa SÉNECA** y su aplicativo correspondiente, la cual permite instrumentalizar la calificación y evaluación de cada uno de los criterios de evaluación de los distintos bloques de contenidos de las diferentes materias que se imparten en cada curso o ciclos de la etapa. Además, se recogen los criterios de evaluación asociados a cada una de las competencias clave. Dentro de este aplicativo, a la hora de calificar cada uno de los criterios de evaluación, los cuales se califican con una escala numérica de 0 a 10, se debe tener en cuenta, además, el instrumento de evaluación empleado para ello.

Mediante esta herramienta se podrán asignar calificaciones al alumnado utilizando diferentes instrumentos para evaluar su desempeño en lo establecido en cada criterio de evaluación. A partir de las calificaciones asignadas para los distintos instrumentos, se calculará la calificación final de cada criterio mediante el sistema de calificación continua o aritmética.

La calificación global de una materia será la suma de todos los criterios asignados a esa materia, en función de la ponderación previamente establecida para cada criterio. La calificación global de una competencia, no obstante, será la suma de todos los criterios asignados a esa competencia.

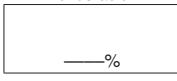
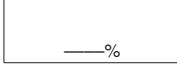
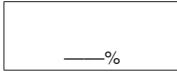
Tal y como está configurada la aplicación en Séneca, una vez calificadas las materias, se ofrecerá automáticamente una valoración del nivel competencial alcanzado por cada alumno y alumna, que será calculada a partir de la calificación asignada a cada criterio de los que configuran el perfil de una determinada competencia.

Las competencias en la aplicación Séneca se presentan con el siguiente formato:

Competencia	
Valoración	Nivel
NP (NM)	N

- ♦ NP: Nivel propuesto calculado a partir de la nota media obtenida.
- ♦ NM: Nota media obtenida en la competencia, calculado sobre los criterios evaluados.
- ♦ N: Nivel de adquisición, I (Iniciado), M (Medio), A (Avanzado).

Tomando como referencia el diseño y operatividad del aplicativo SÉNECA para la evaluación por competencias, este proyecto educativo incluye una serie de tablas de concreción curricular totalmente exportables a dicha herramienta. En este sentido, las tablas incluyen las relaciones entre objetivos, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables, competencias clave e instrumentos de evaluación, que pueden ser empleados para la programación didáctica de la materia dentro del entorno del aplicativo descrito.

Obj.	Cont.	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Competencias clave	Evidencias: actividades y tareas	Instrumentos de evaluación
Bloque 3. La Historia						
7, 14, 15	3.6.	<b>3.2.</b> Identificar, nombrar y clasificar fuentes históricas. CSC, CCL, CAA.  Ponderación  ____%	<b>2.1.</b> Nombra e identifica cuatro clases de fuentes históricas.  <b>2.2.</b> Comprende que la historia no se puede escribir sin fuentes, ya sean restos materiales o textuales.	CSC	Actividades internas 4, 8, 34. Actividades finales 5, 6. La unidad en 10 preguntas: 1.	CUA, PRÁC, PRE
				CCL	Actividades internas 4, 8. Actividades finales 5, 6. La unidad en 10 preguntas: 1.	
				CAA	Taller de historia: Comentario de una obra de arte.	
1, 5, 6, 7, 8, 12, 14, 15, 16	3.6. 3.11.	<b>3.3.</b> Explicar las características de cada tiempo histórico y ciertos acontecimientos que han determinado cambios fundamentales en el rumbo de la historia, diferenciando períodos que facilitan su estudio e interpretación. CSC, CCL, CAA.  Ponderación  ____%	<b>3.1.</b> Ordena temporalmente algunos hechos históricos y otros hechos relevantes utilizando para ello las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad.	CSC	Actividades internas 1, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45. Aprendizaje basado en problemas: Colonizando el Mediterráneo. Tarea competencial: La construcción del Partenón. Actividades finales 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8. La unidad en 10 preguntas: 2.	CUA, PRÁC, PRE, PORT, EOBS-RÚB
				CCL	Actividades internas 1, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45. Aprendizaje basado en problemas: Colonizando el Mediterráneo. Tarea competencial: La construcción del Partenón. Actividades finales 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8. La unidad en 10 preguntas: 2.	
				CAA	Aprendizaje basado en problemas: Colonizando el Mediterráneo. Tarea competencial: La construcción del Partenón	
5, 15	3.6.	<b>3.4.</b> Distinguir la diferente escala temporal de etapas como la Prehistoria y la Historia Antigua. CSC, CMCT, CAA.  Ponderación  ____%	<b>4.1.</b> Realiza diversos tipos de ejes cronológicos.	CSC	Actividad final 1. La unidad en 10 preguntas: 2.	CUA, PRÁC, PRE
				CMCT	Actividad final 1. La unidad en 10 preguntas: 2.	
				CAA	Actividad final 1. La unidad en 10 preguntas: 2.	

Fragmento de tabla de concreción curricular de la unidad 10 de 1.º ESO adaptada al aplicativo SÉNECA.

## 9.5. ¿Quién evalúa?

En los procedimientos de **evaluación interna** principalmente recurriremos a tres tipos de evaluación relacionados con el agente evaluador:

- ▶ **Heteroevaluación:** es la evaluación que realiza una persona sobre otra respecto de su trabajo, actuación, rendimiento, etcétera.
- ▶ **Coevaluación:** el evaluador y el evaluado se someten al proceso de evaluación mutuo y recíproco, caracterizado porque el rango o nivel, tanto de evaluador como evaluado, es el mismo. Un alumno o alumna es evaluado por otro compañero o compañera en lugar de por el profesor o profesora. A través de la coevaluación se propicia el *feedback* entre los compañeros y compañeras, es decir, se potencia el aprendizaje a través de la retroalimentación que surge de críticas constructivas, observaciones personales y puntos que tener en cuenta.

## 9.6. ¿Cuándo evaluamos?

La evaluación será **continua**, es decir, se llevará a cabo a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, de manera que en cualquier momento seamos capaces de obtener información sobre dicho proceso y sobre los avances de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, con el fin, ya comentado, de introducir medidas correctoras.

Conviene, no obstante, **programar ciertos momentos** en los que, de manera indefectible, se lleven a cabo **actuaciones evaluadoras**. Se plantearán, por consiguiente, al menos cuatro momentos diferentes para hacerla factible:

1. En primer lugar, la **evaluación inicial**, que tiene por objeto determinar el nivel de partida del alumnado y

- ▶ **Autoevaluación:** se caracteriza por que el evaluador y evaluado son la misma persona o agente (valoración del trabajo propio).

Es necesario incorporar estrategias que permitan la participación del alumnado en la evaluación de sus logros, como la autoevaluación o la coevaluación. Estos modelos de evaluación favorecen el aprendizaje desde la reflexión y valoración del alumnado sobre sus propias dificultades y fortalezas, sobre la participación de los compañeros en las actividades de tipo colaborativo y desde la colaboración con el profesorado en la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las **evaluaciones externas** de fin de etapa previstas en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE), tendrán en cuenta, tanto en su diseño como en su evaluación, los estándares de aprendizaje evaluables del currículo.

que servirá de referente para adaptar la programación didáctica del grupo.

2. En segundo lugar, en cumplimiento de la normativa vigente, se deberá informar a las familias del progreso del aprendizaje del alumno o alumna al menos tres veces durante el curso. Estas serán las tres **evaluaciones trimestrales**.
3. En tercer lugar, la **evaluación ordinaria**, por la que se establece el juicio valorativo del progreso del alumno o alumna a lo largo de todo el curso.
4. Por último, la **evaluación extraordinaria** de aquellas materias no superadas a lo largo del curso.

## 9.7. ¿Cómo evaluamos?

Utilizaremos **procedimientos de evaluación variados** para facilitar la evaluación del alumnado como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, y como una herramienta esencial para mejorar la calidad educativa.

Los instrumentos, técnicas y estrategias de evaluación utilizadas han de cumplir unos criterios para garantizarnos su eficacia y fiabilidad. Han de ser variados, dar información concreta, utilizar diferentes códigos (verbales, orales o escritos), deben poder aplicarse en diferentes situaciones habituales de la actividad educativa y evaluar la transferencia de los aprendizajes a contextos distintos en los que se han adquirido.

En el proceso de evaluación es fundamental tener en cuenta la diferencia entre las **técnicas** e **instrumentos** de evaluación. Las primeras hacen referencia a los procedimientos para llevar a cabo la evaluación, y los segundos constituyen los medios a través de los cuales se recoge la información.

Entre las **técnicas** de evaluación encontramos la observación sistemática, la entrevista y la realización de pruebas específicas de evaluación. El despliegue de varias técnicas nos va a garantizar que tengamos en cuenta diferentes enfoques y fuentes de información, que aportarán matices, detalles y datos importantes.

Los **instrumentos** de evaluación, aparte de garantizar soportes y rigor, permiten el registro de datos de forma continua y sistemática. Entre ellos, podremos recurrir al cuaderno de clase, las pruebas de evaluación de cada unidad didáctica, las actividades y tareas de refuerzo y ampliación, los ejercicios de repaso, las listas de control, escalas de estimulación, anecdotarios, diarios de clase, cuestionarios, fichas de seguimiento, pruebas sociométricas, el portfolio, las rúbricas...

En consonancia con la correspondencia entre nuestro proyecto educativo y el aplicativo SÉNECA para la evaluación del alumnado por competencias clave, los **principales instrumentos** que vamos a utilizar se muestran a continuación junto con los símbolos utilizados por el aplicativo citado:

- ▶ **Cuaderno de trabajo (CUA):** debemos hacer hincapié en la utilización y revisión del cuaderno de trabajo como registro constante de cuanto realiza cada alumno o alumna. Este instrumento constituye un registro directo del proceso de aprendizaje, pues recoge las notas, los apuntes, las actividades, las propuestas, las ideas, las dudas, las metas alcanzadas, los procesos en curso y otros ya finalizados, las señales denotativas de problemas en el aprendizaje y un largo etcétera que, sin duda, diferenciarán a un alumno de otro, evidenciando sus peculiaridades y rasgos más específicos, así como su particular estilo a la hora de afrontar la tarea. Todo ello ha de jugar un papel importantísimo en la evaluación de cada alumna o alumno.
- ▶ **Escala observable (EOBS) o rúbrica (RÚB):** se trata de una pauta de evaluación, preferentemente cerrada. En sentido estricto se asimila a una matriz de valoración que incorpora en un eje los criterios de ejecución de una tarea y en el otro eje una escala cuyas casillas interiores están repletas de texto (no en blanco, como sucede con las escalas para que el evaluador señale el grado de adquisición de cada criterio). En cada casilla de la rúbrica se describe qué tipo de ejecución sería merecedora de ese grado de la escala. Las rúbricas serán, por tanto, escalas de evaluación que permiten lograr criterios de corrección y calificación adecuados y poder establecer niveles de logro o de desarrollo de las competencias de nuestro alumnado. Este instrumento se desarrolla más adelante en un epígrafe específico. Este tipo de escalas se emplean habitualmente para la evaluación de **pruebas abiertas o proyectos**. Estos son más difíciles de valorar, si bien permiten tanto al alumnado como al profesorado alcanzar los perfiles más idóneos en cuanto a la verificación del aprendizaje. Las pruebas abiertas dejan mucho terreno libre al alumnado para realizarlas, poniendo en juego inteligencias múltiples y capacidades básicas, y ofrecen al profesorado un material rico y variado en matices que debe ser considerado en el proceso de evaluación.
- ▶ **Pruebas orales (PRO):** este tipo de pruebas abarca un abanico extenso, ya que podemos contar con pruebas de expresión oral, exposiciones, defensa de proyectos, debates, elaboración de audiovisuales, etc.
- ▶ **Pruebas escritas (PRE):** pruebas de evaluación, actividades internas de comprensión, actividades finales de las unidades, actividades de refuerzo y consolidación, actividades de repaso, actividades de ampliación, tareas competenciales, actividades de investigación,

proyectos de trabajo cooperativo, trabajos individuales, actividades y recursos digitales... previa consideración por el profesorado, dado su diferente enfoque, naturaleza, grado de dificultad, etc. Estas actividades, dada su heterogeneidad, suponen interesantes evidencias para recoger sistemáticamente los datos relevantes del proceso de aprendizaje del alumnado.

- ▶ **Actividades prácticas (PRÁC):** actividades que ponen en práctica los procedimientos geográficos e historiográficos en los que se aplican las premisas de afianzamiento de conocimientos, fomentar la iniciativa personal y el autoaprendizaje. De esta manera se potenciará el desarrollo y adquisición tanto de las competencias sociales y cívicas como de la competencia de autonomía e iniciativa personal.
- ▶ **El portfolio (PORT):** uno de los instrumentos de evaluación que más se ha potenciado con la llegada del modelo de competencias y el enfoque de tareas es el portfolio. Facilita que el alumnado adquiera un desarrollo personal progresivo y recoja evidencias de las estrategias que utiliza, así como de los procesos seguidos y de sus resultados. Los materiales y toda la información generada a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se recogen, se consignan, se archivan y se registran, para poder ser analizados reflexivamente, con la ayuda del docente. Obtenemos así todo el conjunto de tareas y trabajos realizados dentro y fuera del aula, para agruparlos y organizarlos eficazmente. Todo este material, que incluirá los bocetos, los esquemas previos, los borradores, los intentos sucesivos, las tachaduras, las ideas previas y suposiciones, las anotaciones, etc., tratado de manera sistemática permitirá estableciendo estrategias más eficaces de planificación y control de la actividad.

Exponemos a continuación unas sugerencias acerca de las posibles **secciones o elementos que puede tener un portfolio sencillo**:

<b>Elementos de un portfolio</b>
<b>1. Información sobre el alumno o alumna:</b> sería como una carta de presentación que realiza el alumno o alumna sobre sí mismo. Aquí puede incluir su historial escolar, calificaciones, expectativas...
<b>2. Tareas y trabajos:</b> en este apartado se consignan todos los materiales que se generan del trabajo de cada alumna o alumno, incluyendo las fechas en la que se realizaron y una sencilla ficha de autoevaluación de algunas actividades selectivamente elegidas. Esta sección permitirá llevar un seguimiento pormenorizado de su evolución.
<b>3. Inventario de aprendizajes:</b> donde el alumno o alumna va construyendo un listado de aquellos aprendizajes que va adquiriendo tras analizar sus materiales con la ayuda del docente.

## 9.8. La rúbrica como instrumento de evaluación

En el contexto educativo, una rúbrica es un **conjunto de criterios o de parámetros** desde los cuales se juzga, valora, califica y conceptúa sobre un determinado aspecto del proceso educativo. Las rúbricas también pueden ser entendidas como pautas que permiten aunar criterios, niveles de logro y descriptores cuando se trata de juzgar o evaluar un aspecto del proceso educativo.

Según Díaz Barriga (2005), las rúbricas son guías o **escalas de evaluación** donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. También se puede decir que las rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto. Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas.

Por tanto, se puede concluir que las rúbricas son **guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño** de los alumnos y alumnas que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera de su trabajo, de valorar su ejecución y de facilitar la proporción de retroalimentación (Andrade, 2005; Mertler, 2001).

Las rúbricas como instrumento de evaluación son flexibles en tanto en cuanto se pueden ajustar con la práctica docente hasta encontrar las metas de la evaluación a las cuales se quiere que el alumnado llegue. También se puede afirmar que una rúbrica es una **descripción de los criterios empleados** para valorar o emitir un juicio sobre algún trabajo o proyecto. O dicho de otra manera, una rúbrica es una matriz que puede explicarse como un listado del conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos o las competencias logrados por el alumnado.

### 9.8.1. Propuestas de rúbricas

En nuestro proyecto planteamos las rúbricas como **tablas de doble entrada con al menos tres indicadores de logro y cuatro grados de desempeño** (sobresaliente, notable, aprobado e insuficiente).

A continuación se recogen las rúbricas propuestas para facilitar los procesos de evaluación:

Tipo de rúbrica	Descriptores
<b>Exposiciones orales</b>	Dominio del tema, volumen y modulación de la voz, lenguaje no verbal, vocabulario.
<b>Rúbrica para evaluar mapas</b>	Escala, elementos gráficos, elementos escritos, leyenda.
<b>Aprendizaje basado en problemas</b>	Búsqueda de información mediante recursos, reparto proporcional de las tareas asignadas; estructuración y planteamiento del trabajo, tratamiento y análisis de la información; corrección, adecuación y coherencia lingüística (oral y escrita); calidad, originalidad y pertinencia de las conclusiones obtenidas, superación del desafío planteado, valoración de la exposición, del trabajo y de las conclusiones.
<b>Rúbrica para evaluar videos</b>	Contenido, uso del lenguaje, grabación y edición del video.
<b>Trabajos cooperativos</b>	Roles y participación, responsabilidad, calidad de la interacción, resolución de problemas y calidad del trabajo.
<b>Rúbrica para evaluar infografías</b>	Claridad de conceptos, uso de palabras clave, uso de imágenes y elección de formato; ampliación de contenidos; ortografía, puntuación, redacción y gramática; diseño de la infografía y creatividad.
<b>Taller de geografía o historia</b>	Aprehensión de la teoría de la técnica histórica o geográfica, análisis de la información proporcionada, aplicación práctica de la técnica histórica o geográfica, estructuración y planteamiento, corrección, adecuación y coherencia lingüística (oral y escrita).
<b>Comprensión oral</b>	Escucha activa, comprensión del mensaje, jerarquización de ideas, contextualización e interpretación de mensajes.
<b>Textos escritos</b>	Extensión y formato, gramática, ortografía, organización de la información y conclusiones.
<b>Comprensión lectora</b>	Fluidez lectora, comprensión del mensaje literal, interpretación del mensaje, valoración crítica, reproducción del mensaje del texto.
<b>Cuaderno de clase</b>	Presentación, contenidos, organización, corrección y aportaciones.
<b>Competencia lingüística en materias bilingües</b>	<i>Listening, writing, reading, speaking &amp; communication.</i>
<b>Comentario de textos históricos</b>	Identificación de la autoría, tipo de fuente, clasificación, contexto histórico, fecha, lugar de redacción y breve resumen, naturaleza del texto: forma y contenido, destinatario y finalidad, tema o idea principal, temas o ideas secundarias, juicio crítico y redacción, organización y coherencia.

### Rúbrica para evaluar una exposición oral

Categoría	Sobresaliente	Notable	Aprobado	Insuficiente
<b>Dominio del tema</b>	Se expresa con claridad y fluidez.	Demuestra claridad y consistencia en sus ideas, aunque la exposición no es del todo fluida.	No demuestra claridad y consistencia en sus ideas, aunque no cae en contradicciones.	No hay claridad de ideas, ni fluidez y demuestra escaso dominio de la materia.
<b>Volumen y modulación de la voz</b>	Volumen adecuado y pronunciación clara. Da énfasis a los aspectos más relevantes.	Volumen suficientemente alto y pronunciación correcta.	Volumen bajo o pronunciación poco clara como para ser bien escuchado o entendido.	Volumen muy bajo y poca claridad en la pronunciación, lo que dificulta ser escuchado y entendido.
<b>Lenguaje no verbal</b>	En todo momento no pierde de vista al auditorio y utiliza sus manos para enfatizar los contenidos.	Se dirige a una sola persona del auditorio, sabe qué hacer con sus manos.	En muchos momentos no mira al auditorio y mantiene una actitud poco dinámica.	No mira al auditorio. Mantiene las manos en los bolsillos o cruzadas. Se muestra estático/a.
<b>Vocabulario</b>	Amplio y adecuado.	Adecuado pero limitado. Usa muletillas.	Vocabulario pobre con muletillas e imprecisiones.	Vocabulario muy pobre, limitado e impreciso. Abusa de las muletillas.

### Rúbrica para evaluar un mapa

Categoría	Sobresaliente	Notable	Aprobado	Insuficiente
<b>Escala</b>	Todas las características en el mapa están dibujadas a escala y la escala está claramente indicada en el mapa.	La mayoría de las características en el mapa están dibujadas a escala y esta está claramente indicada en el mapa.	Varias características no están a escala o no están bien indicadas en el mapa.	No se utiliza la escala y esta no aparece en el mapa.
<b>Elementos gráficos</b>	Todos los elementos gráficos están dibujados con claridad y responden a lo solicitado.	Los elementos físicos y humanos están bien delimitados, pero no aparecen todos.	Varios elementos físicos o humanos no aparecen y no están bien delimitados, pocos colores.	No aparecen los elementos físicos, los elementos humanos no están nítidos.
<b>Elementos escritos</b>	La totalidad de los nombres pueden ser leídos con claridad y responden a lo solicitado.	El 80% de los nombres pueden ser leídos con claridad o alguno no está en consonancia con lo solicitado.	70% de los nombres pueden ser leídos con claridad o varios no están en consonancia con lo solicitado.	60% de los nombres pueden ser leídos.
<b>Leyenda</b>	La leyenda está bien colocada y contiene un juego completo de símbolos.	La leyenda está bien situada, aunque falta 1 símbolo.	La leyenda está bien situada, aunque faltan 2 o 3 símbolos.	No hay leyenda o faltan la mayoría de los símbolos.

## Aprendizaje basado en problemas

Categoría	Sobresaliente	Notable	Aprobado	Insuficiente
<b>Búsqueda de información mediante recursos</b>	Se encuentra la información en su totalidad y aparecen nuevos enfoques.	Se encuentra la información en su totalidad, pero no se incluye correctamente alguna parte de esta.	La información disponible es muy básica, permitiendo un conocimiento limitado del fenómeno estudiado.	No se encuentra la información en su totalidad o la procesa de manera incorrecta.
<b>Reparto proporcional de las tareas asignadas</b>	El reparto es equitativo y acorde con las capacidades de cada integrante del grupo.	El reparto es equitativo, pero no es acorde con las capacidades de cada integrante del grupo.	El reparto de tareas ha requerido de la intervención del docente para ser equitativo.	Parte del grupo apenas realiza tareas.
<b>Estructuración y planteamiento del trabajo</b>	La estructura del trabajo sigue todos los pasos propuestos y aporta nuevas perspectivas.	La estructura del trabajo sigue la mayoría de los pasos propuestos.	La estructura del trabajo sigue algunos de los pasos sugeridos.	La estructura del trabajo no sigue los pasos sugeridos, impidiendo la consecución del objetivo propuesto.
<b>Tratamiento y análisis de la información</b>	Aporta abundante información original, veraz y razonada.	Aporta suficiente información original en el conjunto de la tarea.	Parte de la información es copiada.	Toda la información es copiada.
<b>Corrección, adecuación y coherencia lingüística (oral y escrita)</b>	No hay faltas de ortografía ni de expresión y el nivel lingüístico es alto.	El trabajo presenta pocas faltas de ortografía y de expresión.	El trabajo presenta algunas faltas de ortografía y de expresión.	El trabajo presenta numerosas faltas de ortografía y de expresión.
<b>Calidad, originalidad y pertinencia de las conclusiones obtenidas</b>	Las conclusiones son correctas, profundas y aportan originalidad a la tarea.	Las conclusiones son correctas y están ordenadas, pero aportan poca originalidad o profundidad a la tarea.	Se aportan algunas conclusiones, pero no son suficientes o parte de ellas son erróneas.	No se aportan conclusiones que reflejen el proceso seguido y el conocimiento adquirido.
<b>Superación del desafío planteado</b>	El desafío ha sido ampliamente superado.	Gran parte del desafío ha sido superado.	Parte del desafío no ha sido superado.	No se ha logrado superar el desafío propuesto de forma eficaz, coherente y realista.
<b>Valoración de la exposición, del trabajo y de las conclusiones</b>	La exposición se realiza con fluidez, sin errores y se coordina adecuadamente con los apoyos visuales.	La exposición es correcta, pero no se coordina adecuadamente con los apoyos visuales.	Hay algunos errores en la exposición (de datos o de términos).	La exposición no sigue ningún guion, haciendo que los datos sean expuestos de forma confusa, además de contener numerosos errores.

### Rúbrica para evaluar un vídeo

Categoría	Sobresaliente	Notable	Aprobado	Insuficiente
<b>Contenido</b>	Se recogen de forma completa y adecuada todos los contenidos solicitados.	Se recoge alrededor del 75 % de los contenidos solicitados.	Se recoge el 50 % de los contenidos solicitados.	No se recoge ni el 50 % de los contenidos solicitados
<b>Uso del lenguaje</b>	No hay faltas de expresión ni errores gramaticales u ortográficos. El mensaje es claro.	Tres o menos faltas de expresión. El mensaje es claro.	Cuatro errores de expresión y/o errores gramaticales. A veces el mensaje es confuso.	Más de cuatro errores de expresión y/o gramaticales u ortográficos. No se entiende el mensaje.
<b>Grabación y edición del vídeo</b>	Diferentes tomas o ángulos de cámara, efectos de sonido, imágenes, etc., proporcionando variedad al vídeo.	3-4 tomas diferentes o ángulos de cámara, efectos de sonido, imágenes, etc., proporcionando variedad al vídeo.	1-2 tomas diferentes o ángulos de cámara, efectos de sonido, imágenes, proporcionando variedad en el vídeo.	Poco esfuerzo para proporcionar variedad en el vídeo.

### Rúbrica de evaluación para trabajos cooperativos

Categoría	Sobresaliente	Notable	Aprobado	Insuficiente
<b>Roles y participación</b>	Todos los miembros participan activamente y cumplen con sus roles de forma efectiva.	Más de la mitad de los miembros participan activamente y cumplen con sus roles de forma efectiva.	La mitad de los miembros participan activamente y cumplen sus roles de forma efectiva.	Menos de la mitad de los miembros participan activamente y cumplen sus roles de forma efectiva.
<b>Responsabilidad</b>	Todos los miembros del grupo comparten el mismo grado de responsabilidad sobre la tarea.	La responsabilidad es compartida por más de la mitad de los integrantes del grupo.	La responsabilidad es compartida por la mitad de los integrantes del grupo.	La tarea es realizada por una única persona del grupo.
<b>Calidad de la interacción</b>	Todos los integrantes escuchan, respetan y apoyan las ideas de los demás.	Más de la mitad de los integrantes escucha, respeta y apoya las ideas de los demás.	La mitad de los integrantes escucha, respeta y apoya las ideas de los demás.	No hay interacción entre los miembros.
<b>Resolución de problemas</b>	Resuelven siempre de forma autónoma y eficaz las dificultades de la tarea.	Necesitan ayuda puntual para resolver ciertas dificultades de la tarea.	Necesitan bastante ayuda para resolver ciertas dificultades de la tarea.	No son capaces de resolver autónomamente las dificultades de la tarea.
<b>Calidad del trabajo</b>	El trabajo realizado es de alta calidad y muestra aspectos creativos o innovadores.	El trabajo realizado es de una calidad considerable y muestra algunos aspectos creativos o innovadores.	El trabajo realizado se ajusta al mínimo de calidad exigido, pero no muestra aspectos creativos o innovadores.	El trabajo realizado es de muy baja calidad.

### Rúbrica para evaluar una infografía

Categoría	Sobresaliente	Notable	Aprobado	Insuficiente
<b>Claridad de conceptos</b>	Presenta todos los conceptos más relevantes en la composición, gracias al uso de palabras clave, imágenes y un formato idóneo y creativo.	Presenta los conceptos relevantes más significativos en la composición, pero carece de asociaciones de calidad referidas a un buen formato, uso de palabras clave, estilo, etc.	Presenta algunos conceptos relevantes, pero carecen de claridad ya que se distorsionan con ideas y asociaciones de carácter más secundario.	No presenta conceptos de forma clara, o si se presentan algunos, no utiliza recursos en la infografía que enriquezcan o clarifiquen los mismos.
<b>Uso de palabras clave</b>	Utiliza palabras clave que resumen de forma clara y directa la información.	Utiliza palabras clave, destacando algunos conceptos e ideas relevantes.	Utiliza algunas palabras clave de forma poco atinada.	No utiliza palabras clave de forma idónea.
<b>Uso de imágenes y elección de formato</b>	Utiliza como estímulo visual imágenes para representar los conceptos. El uso de colores contribuye a asociar y poner énfasis en los conceptos.	Utiliza como estímulo visual imágenes para representar los conceptos, pero no se hace uso de colores para establecer asociaciones o enfatizarlos.	No se hace uso de colores y el número de imágenes es reducido.	No se utilizan imágenes ni colores para representar y asociar los conceptos.
<b>Ampliación de contenidos</b>	Hay una explicación de cada símbolo y un enlace que amplía el contenido de cada uno de ellos.	Hay una explicación de los símbolos pero no existen enlaces para ampliar los contenidos de cada uno de ellos.	Las explicaciones de los símbolos no son correctas o son incompletas. No hay enlaces de ampliación de contenidos.	Faltan símbolos o explicaciones de los contenidos. No hay enlaces de ampliación de contenidos.
<b>Ortografía, puntuación, redacción y gramática</b>	No hay faltas de ortografía. La redacción, la sintaxis y el vocabulario escogido son excelentes y originales.	No hay faltas de ortografía. La redacción y la elección del vocabulario son mejorables, ya que no introducen ninguna idea propia.	Hay 3-5 faltas de ortografía, la redacción y el vocabulario son pobres.	Abundan los errores ortográficos y gramaticales. La sintaxis es pobre y farragosa.
<b>Diseño de la infografía y creatividad</b>	El diseño de la infografía es muy claro y apoya el contenido con imágenes que facilitan la comprensión.	El diseño es generalmente claro y utiliza algunas imágenes para apoyar el contenido.	El diseño es claro aunque bastante simple con poco apoyo visual.	El diseño no es claro y no se apoya en imágenes.

### Rúbrica de evaluación para el taller de geografía o historia

Categoría	Sobresaliente	Notable	Aprobado	Insuficiente
<b>Aprehensión de la teoría de la técnica histórica o geográfica</b>	Comprende por completo la teoría de la técnica histórica o geográfica.	Comprende la mayor parte de la teoría de la técnica histórica o geográfica.	Comprende parcialmente la teoría de la técnica histórica o geográfica.	No comprende la teoría de la técnica histórica o geográfica.
<b>Análisis de la información proporcionada</b>	El análisis de la información proporcionada es completamente correcto.	El análisis de la mayor parte de la información proporcionada es correcto.	El análisis de la información proporcionada es parcialmente correcto, pero contiene errores.	El análisis de la información proporcionada no es correcto.
<b>Aplicación práctica de la técnica histórica o geográfica</b>	Lleva a la práctica con total corrección la teoría de la técnica histórica o geográfica.	Lleva a la práctica la mayor parte de la teoría de la técnica histórica o geográfica.	Lleva a la práctica la teoría de la técnica histórica o geográfica, pero con errores.	No lleva a la práctica la teoría de la técnica histórica o geográfica.
<b>Estructuración y planteamiento</b>	La estructura del trabajo sigue todos los pasos propuestos.	La estructura del trabajo sigue la mayoría de los pasos propuestos.	La estructura del trabajo sigue algunos de los pasos propuestos.	El trabajo no está estructurado.
<b>Corrección, adecuación y coherencia lingüística (oral y escrita)</b>	No hay faltas de ortografía ni de expresión y el nivel lingüístico es alto.	El trabajo presenta pocas faltas de ortografía y de expresión (1-2).	El trabajo presenta muchas faltas de ortografía y de expresión (3-5).	El trabajo presenta muchas faltas de ortografía y de expresión (más de 5).

### Rúbrica de evaluación para compresión oral

Categoría	Sobresaliente	Notable	Aprobado	Insuficiente
<b>Escucha activa</b>	No se distrae y muestra una actitud de escucha activa.	Casi no se distrae y muestra una actitud de escucha activa.	Se distrae ocasionalmente.	Se distrae con frecuencia durante la exposición.
<b>Comprensión del mensaje</b>	Interpreta autónomamente el mensaje y establece relaciones entre las ideas del texto.	Interpreta la mayor parte del mensaje de forma autónoma.	Interpreta sin ayuda solo parte del mensaje.	Necesita ayuda para interpretar el mensaje del texto.
<b>Jerarquización de ideas</b>	Es capaz de ordenar de forma cronológica todas las ideas expuestas.	Ordenar de forma cronológica casi todas las ideas expuestas.	Ordena algunas ideas de forma correcta.	No es capaz de ordenar cronológicamente las ideas expuestas.
<b>Contextualización</b>	Identifica perfectamente el contexto donde transcurre el hecho narrado.	Se aproxima al contexto donde ocurre la historia.	Capta parcialmente el contexto donde ocurre la historia.	No es capaz de identificar el contexto de la narración.
<b>Interpretación de mensajes</b>	Interpreta perfectamente el mensaje expuesto y aporta ideas propias.	Interpreta el mensaje expuesto, pero no aporta ideas propias.	Capta solo parcialmente el mensaje de la exposición.	No es capaz de interpretar el mensaje global de la exposición.

### Rúbrica de evaluación para textos escritos

Categoría	Sobresaliente	Notable	Aprobado	Insuficiente
<b>Extensión y formato</b>	La extensión responde al número de palabras pedidas.	La extensión se aproxima mucho al número de palabras pedidas.	La extensión supera el número de palabras pedidas.	La extensión no llega al número de palabras pedidas.
<b>Gramática</b>	No hay errores gramaticales.	Hay 3 o menos errores gramaticales	Hay algunos errores gramaticales.	Hay muchos errores gramaticales.
<b>Ortografía</b>	No tiene faltas de ortografía ni de puntuación y acentuación.	Hay 3 o menos faltas de ortografía o de puntuación y acentuación.	Tiene algunas faltas de ortografía o de puntuación y acentuación.	Tiene muchas faltas de ortografía o de puntuación y acentuación.
<b>Organización de la información</b>	Las ideas están muy bien organizadas y estructuradas en párrafos.	Las ideas están organizadas y utiliza separación en la mayoría de párrafos.	Las ideas están organizadas pero no utiliza separación en párrafos.	Las ideas están muy desorganizadas e inconexas entre sí.
<b>Conclusiones</b>	Expresa su opinión personal de forma original, coherente y clara.	Expresa su opinión personal de forma coherente y clara.	Expresa su opinión personal de forma incompleta.	No expresa ninguna opinión personal.

### Rúbrica de evaluación para compresión lectora

Categoría	Sobresaliente	Notable	Aprobado	Insuficiente
<b>Fluidez lectora</b>	Lee con velocidad y entonación adecuadas y sin cometer errores.	Lee con una velocidad y una entonación notables y sin cometer errores.	Lee con fluidez media y entonación aceptable.	No lee con fluidez ni entonación adecuada.
<b>Comprensión del mensaje literal</b>	Capta el sentido global de las ideas principales y secundarias.	Reconoce las ideas principales y la mayoría de las ideas secundarias.	Reconoce solo ideas principales.	Identifica algunas ideas con ayuda.
<b>Interpretación del mensaje</b>	Interpreta autónomamente el mensaje y establece relaciones entre las ideas del texto.	Interpreta la mayor parte del mensaje de forma autónoma.	Interpreta sin ayuda solo parte del mensaje.	Necesita ayuda para interpretar el mensaje del texto.
<b>Valoración crítica</b>	Realiza valoraciones críticas subjetivas y objetivas del texto completo.	Realiza valoraciones críticas subjetivas y objetivas de la mayor parte del texto.	Realiza algunas valoraciones y reflexiones personales acerca del texto.	No es capaz de realizar ninguna valoración crítica o personal del texto.
<b>Reproducción del mensaje del texto</b>	Reproduce fielmente el mensaje del texto en otros registros o formatos.	Reproduce la mayor parte de las ideas del mensaje sin cometer errores.	Reproduce la idea principal del mensaje pero comete errores.	No es capaz de reproducir el mensaje principal del texto en otros registros o formatos.

### Rúbrica de evaluación para el cuaderno de clase

Categoría	Sobresaliente	Notable	Aprobado	Insuficiente
<b>Presentación</b>	La presentación del cuaderno es adecuada en todos los apartados.	La presentación del cuaderno es adecuada en casi todos los apartados.	La presentación es mejorable en algunos apartados.	La presentación es totalmente deficiente.
<b>Contenidos</b>	El cuaderno incluye todos los contenidos impartidos en clase.	El cuaderno incluye casi todos los contenidos impartidos en clase.	El cuaderno carece de algunos contenidos impartidos.	El cuaderno no llega al 50 % de los contenidos impartidos.
<b>Organización</b>	Todos los contenidos están identificados, fechados y clasificados cronológicamente según se han expuesto en clase.	Casi todos los contenidos están identificados, fechados y clasificados cronológicamente según se han expuesto en clase.	El cuaderno carece de la identificación de algunos contenidos pero sigue un orden adecuado.	El cuaderno está desorganizado y los contenidos aparecen sin identificar.
<b>Corrección</b>	Todos los ejercicios están corregidos y no hay faltas de ortografía.	Todos los ejercicios están corregidos y hay de 1 a 2 faltas de ortografía.	Tiene algunos ejercicios corregidos y pocas faltas de ortografía.	No corrige las actividades nunca y muestra muchas faltas de ortografía.
<b>Aportaciones</b>	Incluye muchas aportaciones propias de manera autónoma y por iniciativa propia.	Incluye bastantes producciones propias de forma autónoma.	Incluye alguna producción propia de forma autónoma.	No incluye ningún material propio en el cuaderno.

### Rúbrica de evaluación para competencia lingüística en materias bilingües

Categoría	Sobresaliente	Notable	Aprobado	Insuficiente
<b>Listening</b>	Reconoce un vocabulario amplio y variado y evita la repetición sin existir lagunas.	Reconoce un vocabulario amplio y variado y evita la repetición. Pueden existir algunas lagunas.	Reconoce un vocabulario amplio, aunque no siempre evita que le repitan. En algunos contextos existen algunas lagunas.	Reconoce un vocabulario básico, pero no siempre evita la repetición. En algunos contextos existen algunas lagunas.
<b>Writing</b>	Tiene un buen control gramatical, sin cometer errores sintácticos.	Tiene un buen control gramatical, a pesar de cometer pequeños errores sintácticos.	Tiene cierto control gramatical, a pesar de cometer errores sintácticos.	No tiene un buen control gramatical, aunque el sentido general es claro.
<b>Reading</b>	Ha adquirido una pronunciación y entonación clara y natural. Comprende todas las ideas y conceptos fundamentales de los textos, establece asociaciones entre ellos, y los ordena y resume con corrección.	Ha adquirido una pronunciación y entonación clara y natural. Comprende la mayor parte de las ideas y conceptos fundamentales de los textos, establece asociaciones entre ellos y los ordena y resume con corrección.	Comienza a adquirir una pronunciación y entonación clara. Comprende algunos conceptos e ideas de los textos.	No ha adquirido una pronunciación y entonación clara y natural. No comprende las ideas de los textos ni los conceptos fundamentales.
<b>Speaking &amp; Communication</b>	Puede presentar e introducir un tema de debate, argumentar su postura y matizar las ideas, reaccionar frente a la opinión de otro.	Puede presentar e introducir un tema de debate, argumentar su postura y matizar las ideas, aunque no es capaz de reaccionar fluidamente frente a la opinión de otro.	Puede, con ciertas dificultades, presentar e introducir un tema de debate, argumentar su postura y matizar algunas ideas, reaccionar frente a la opinión de otro.	Presenta con muchas dificultades un tema de debate, argumenta de forma básica sus ideas y responde a preguntas simples.

## Rúbrica para evaluar las competencias lingüísticas

### BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL: ESCUCHAR Y HABLAR

CC	Indicadores de evaluación	GRADO DE DESEMPEÑO			
		A	B	C	D
CL	1. Comprende la estructura de los textos (coherencia y cohesión), identifica la información, su sentido y deduce la intención de textos orales del ámbito personal, escolar, académico y social (textos orales narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos o argumentativos). Capta las ideas principales y las expresa resumidamente de forma coherente.				
	2. Anticipa e infiere ideas en el contexto comunicativo oral considerando los elementos verbales y no verbales.				
	3. Interpreta las instrucciones orales correctamente.				
CL	4. Emite juicios razonados sobre el contenido de un texto oral narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo o instructivo u oral (debates, coloquios y conversaciones espontáneas) y practica adecuadamente las normas de funcionamiento de los intercambios comunicativos (respeta normas, turnos, opiniones, escucha activamente, usa fórmulas de presentación, despedida, cortesía...).				
	5. Participa en actos comunicativos orales propios de la vida escolar, de forma individual o en grupo. Emplea recursos pertinentes y reconoce tanto los errores propios como los ajenos. Expone adecuadamente (vocaliza, emplea una velocidad adecuada, se adecúa al auditorio...). Dramatiza e improvisa situaciones reales o imaginarias de comunicación.				

### BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER Y ESCRIBIR

CL	6. Entiende el sentido global del texto. Reconoce el tema, extrae la idea principal y percibe las relaciones entre la idea principal y las secundarias. Reconoce la intención comunicativa en textos escritos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados.				
	7. Identifica la tipología textual (estructura, marcas lingüísticas...) en textos escritos propios de distintos ámbitos (personal, escolar y social). Diferencia el nivel (formal, coloquial o vulgar).				
	8. Entiende y explica instrucciones escritas de cierta complejidad válidas para situaciones cotidianas y escolares (diagramas, infografías, fotografías, mapas conceptuales y esquemas).				
	9. Expresa razonablemente su acuerdo / desacuerdo con textos leídos. Elabora esquemas y borradores previos a la expresión de sus ideas. Emplea el registro adecuado respeta las normas de ortografía. Emplea conectores discursivos y organizadores textuales adecuados.				
	10. Imita modelos de escritura de textos del ámbito personal y familiar (narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos, dialogados). Manifiesta creatividad progresiva en sus escritos y utiliza autónomamente fuentes de información. Contrastar las informaciones. Integra los conocimientos (digitales o tradicionales) adquiridos en sus discursos escritos.				
	11. Emplea en sus producciones vocabulario formal con precisión y exactitud.				
	12. Conoce las fichas de autoevaluación en sus procesos lectores. Extrae conclusiones de la autoevaluación y las aplica.				
	13. Utiliza autónomamente diversas fuentes de información y la contrasta. Conoce y maneja diccionarios y biblioteca digitales.				

## BLOQUE 3. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA

CC	Indicadores de evaluación	GRADO DE DESEMPEÑO			
		A	B	C	D
	<b>14. Fonética:</b> Vocaliza adecuadamente conforme a su modalidad lingüística. No establece prejuicios según modulaciones fonéticas. Conoce las características fonéticas de su modalidad lingüística.				
	<b>15. Morfología:</b> Reconoce categorías: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, pronombre, determinante, preposición, conjunción, interjección. Conoce y usa de la derivación y composición léxica.				
	<b>16. Sintaxis:</b> Reconoce los distintos grupos que componen una oración (nominal, verbal, adjetival y adverbial) y conoce la sintaxis oracional. Aplica las reglas de concordancia gramatical.				
CL AA	<b>17. Lingüística textual:</b> Reconoce, usa y aplica los conectores oracionales y valora los mecanismos de cohesión textual en la organización de los textos. Reconoce las distintas modalidades oracionales: asertivas, interrogativas, exclamativas, desiderativas, dubitativas e imperativas, y las pone en relación con la intención comunicativa del emisor. Diferencia entre objetividad y subjetividad en un texto. Reconoce las principales modalidades del español peninsular y de América. Reconoce la connotación y la denotación.				
	<b>18. Lingüística textual:</b> Identifica la estructura textual de los diferentes tipos de texto (narrativo, descriptivo, explicativo y dialogado) y explica los mecanismos lingüísticos que los diferencian. Aplica los conocimientos adquiridos a la composición de textos narrativos, descriptivos, explicativos y dialogados ajenos.				
	<b>19. Ortografía y semántica:</b> Aplica sus conocimientos para reconocer y corregir errores ortográficos y gramaticales en textos ajenos y propios (formas verbales, palabras simples y derivadas, acrónimos, siglas, sinónimos, antónimos, metáforas, semejanzas y otros recursos...).				

## BLOQUE 4. EDUCACIÓN LITERARIA

	20. Amplía progresivamente sus gustos estéticos y siente placer por la lectura. Valora y comenta lecturas voluntarias.				
	21. Reconoce personajes, temas o formas tipo presentes a lo largo de la historia y comenta su evolución a través de las diversas épocas. Resume adecuadamente su contenido.				
CL	22. Conoce y reconoce los principales tópicos literarios, tanto en textos literarios como en los procedentes de los medios de comunicación. Analiza tales tópicos con capacidad crítica.				
CEC	23. Lee en voz alta con el tono y la modulación adecuados. Usa elementos no verbales adecuados en su lectura en voz alta.				
AA					
CD	24. Conoce los principales autores de diversas épocas literarias, sus obras más importantes y sus intencionalidades. Relaciona los textos leídos con los conocimientos adquiridos sobre autores y épocas de diversas épocas. Comenta la pervivencia y evolución de temas y formas. Realiza investigaciones en grupo / autónomamente sobre aspectos relacionados con las lecturas propuestas.				
	25. Redacta breves textos literarios, respetando las convenciones del género, con creatividad y sentido lúdico.				

Fuente: basada en la tabla propuesta por Alberto Ruiz Campos.

## Rúbrica de evaluación para el comentario de textos históricos

Categoría	Sobresaliente	Notable	Aprobado	Insuficiente
<b>Identificación de la autoría</b>	Identifica correctamente al autor o autora del texto y aporta información muy completa y acertada sobre él o ella.	Identifica correctamente al autor o autora del texto y aporta información parcial y acertada sobre él o ella.	Identifica correctamente al autor o autora del texto, pero no aporta información adicional sobre el mismo.	No identifica correctamente al autor o autora del texto.
<b>Tipo de fuente, clasificación</b>	Identifica correctamente el tipo de texto y lo justifica de forma acertada.	Identifica correctamente el tipo de texto y lo justifica de forma parcial.	Identifica correctamente el tipo de texto, pero no lo justifica.	No clasifica correctamente el tipo de texto.
<b>Contexto histórico</b>	Ubica adecuadamente el contexto histórico del texto y lo justifica de manera correcta.	Ubica de manera adecuada el contexto histórico, pero no lo justifica de manera adecuada.	Ubica de manera adecuada el contexto histórico, pero no lo justifica.	Ubica el texto en un contexto histórico inexacto.
<b>Fecha, lugar de redacción y breve resumen</b>	Identifica correctamente la fecha y el lugar de redacción. El resumen recoge las ideas más importantes del texto, y con una extensión adecuada.	Identifica correctamente la fecha y el lugar de redacción. El resumen recoge algunas de las ideas más importantes del texto, y con una extensión adecuada.	Identifica correctamente la fecha o el lugar de redacción, el resumen del texto histórico es demasiado extenso o no recoge las ideas más importantes.	Identifica incorrectamente la fecha, el lugar y no resume el contenido del texto histórico.
<b>Naturaleza del texto: forma y contenido</b>	Identifica de manera correcta la naturaleza del texto, tanto en la forma como en el contenido.	Identifica la naturaleza del texto en cuanto a contenido por completo, pero parcialmente en cuanto a la forma	Identifica la naturaleza del texto de manera en su forma o en su contenido.	No identifica de manera correcta la naturaleza del texto ni en forma ni en contenido.
<b>Destinatario y finalidad</b>	Reconoce de manera adecuada tanto al destinatario como la finalidad del texto.	Reconoce al destinatario y parcialmente la finalidad del texto.	Reconoce al destinatario o la finalidad del texto.	No reconoce ni al destinatario ni la finalidad del texto.
<b>Tema o idea principal</b>	Establece de manera correcta cuál es el tema o la idea principal del texto, y lo justifica de manera adecuada.	Establece de manera correcta cuál es el tema o la idea principal del texto, lo justifica de manera parcialmente adecuada.	Establece de manera correcta cuál es el tema o la idea principal del texto, pero no lo justifica adecuadamente.	Establece de manera incorrecta cuál es el tema o idea principal del texto.
<b>Temas o ideas secundarias</b>	Distingue todos los temas o ideas secundarias del texto.	Distingue la mayoría de las ideas secundarias	Distingue de manera parcial las ideas o temas secundarios, señalando solo algunas.	No distingue los temas o ideas secundarias.
<b>Juicio crítico</b>	Realiza un juicio crítico extenso, original y basado en las ideas que refleja el texto histórico.	Realiza un juicio crítico extenso, original y basado parcialmente en las ideas que refleja el texto histórico.	Realiza un juicio crítico poco extenso y que no tiene que ver con los temas que trata el texto histórico.	Su juicio crítico es pobre, desatinado o no lo realiza.
<b>Redacción, organización y coherencia</b>	La expresión permite una buena compresión del texto. No comete ninguna falta de ortografía.	La expresión permite una buena compresión del texto. Ha cometido 1 o 2 faltas de ortografía.	La expresión es correcta en algunas partes del texto. Comete entre 5 y 10 faltas de ortografía.	La expresión no es correcta en la mayor parte del texto. Comete más de 10 faltas de ortografía.

## 9.9. Autoevaluación de la práctica docente

Según se recoge en el artículo 20 del Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, el profesorado evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente, para lo que establecerán indicadores de logro en las programaciones didácticas.

Para la **autoevaluación de la práctica docente** es importante que el profesorado revise aspectos tales como el grado de consecución de los objetivos propuestos, la adecuación de los contenidos a los objetivos o la efectividad de la metodología propuesta. Entre los indicadores de logro que deberían tenerse en cuenta se pueden citar:

- ▶ **Grado de coordinación con los departamentos docentes durante la evaluación:** número de reuniones de coordinación, acuerdos alcanzados, coordinación interdepartamental, análisis de resultados académicos, desarrollo de actividades competenciales multidisciplinares, trabajos por proyectos, actividades de centro, propuestas de mejora, etcétera.

▶ **Ajuste de la programación docente:** número de clases impartidas, número de criterios de evaluación evaluados, ponderación de los criterios de evaluación y calificación, causas de la falta de clases impartidas o de criterios que no han podido ser evaluados, valoración de las actividades extraescolares y complementarias, propuestas de mejora, etcétera.

▶ **Organización y metodología didáctica:** espacios, tiempos, recursos y materiales didácticos, agrupamientos, medidas de atención a la diversidad, técnicas metodológicas, instrumentos de evaluación y calificación, propuestas de mejora, etcétera.

Además de la evaluación propia que pudiera hacer el profesorado, resulta de gran utilidad pasar un **cuestionario de evaluación del alumnado de la práctica docente** en cuanto a aspectos relativos a su metodología, claridad de las exposiciones, interacción con el alumnado, recursos utilizados, tiempos para evaluación o tareas de clase, planificación ordenada de las actividades, utilidad de los aprendizajes en la vida diaria, propuestas de mejora, etcétera.

## ► 10. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

### 10.1. Definición de atención a la diversidad

Se entiende por **atención a la diversidad** el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses, situaciones socioeconómicas y culturales, lingüísticas y de salud del alumnado.

Con objeto de hacer efectivos los principios de educación común y atención a la diversidad sobre los que se organiza el currículo, el centro docente adoptará las **medidas de atención a la diversidad**, tanto **organizativas** como **curriculares**, que posibiliten diseñar una organiza-

ción flexible de las enseñanzas y una atención personalizada al alumnado en función de sus necesidades.

Las medidas de atención a la diversidad en esta etapa estarán orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y al desarrollo de las competencias clave y de los objetivos de la etapa y de la materia. No podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que le impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente.

### 10.2. Actuaciones de atención a la diversidad en la etapa

Considerando la heterogeneidad del alumnado de la etapa, resulta necesario que los enfoques metodológicos se adapten a las necesidades peculiares de cada individuo, entendiendo esta diversidad como beneficiosa para el enriquecimiento general del grupo. Cada alumno o alumna aprende a un ritmo diferente, por lo que debemos procurar, en la medida de lo posible, diseñar estrategias que ayuden a avanzar tanto al alumnado que destaca como al que tiene dificultad (por razones diversas) y que debemos valorar cuanto antes para establecer unas pautas adecuadas de intervención didáctica que permitan su desarrollo óptimo. El profesorado, a estos efectos, debe elegir el material conveniente (materiales en papel o informáticos, Internet y demás soportes audiovisuales, programas de

ordenador, etc.) basándose no solo en criterios académicos, sino también en aquellos que tengan en cuenta la atención a la diversidad en el aula. Para ello, será conveniente contar con una nutrida colección de materiales y de fuentes de acceso a la información.

En este sentido, es imprescindible atender siempre a los siguientes aspectos:

- ▶ **Conocimiento del alumnado.** Es necesario conocer los intereses, necesidades, capacidades, estilos cognitivos, etc., de cada uno de los alumnos y alumnas. La evaluación inicial al comienzo del curso y al inicio de cada unidad didáctica nos ayudará a profundizar en este conocimiento. La sistematización de la evaluación

continua asegurará la información necesaria sobre cada alumno o alumna a lo largo del proceso. Los datos obtenidos y su análisis nos ayudarán a tomar decisiones para adaptar el desarrollo de la programación.

- ▶ **Secuenciar adecuadamente los contenidos atendiendo a los niveles de comprensión**, de manera que se ajusten al nivel del alumnado y se proceda gradualmente hacia niveles de complejidad y dificultad mayores. La diversidad se atenderá, en cada unidad didáctica, teniendo en cuenta el grado de comprensión del alumnado y el grado de dificultad para entender los conocimientos que se vayan trabajando. Los **contenidos** serán explicados o trabajados tomando como referencia los contenidos básicos, ofreciendo informaciones con mayor o menor profundidad, según la comprensión y el progreso del alumnado. También se podrán utilizar otras informaciones escritas, gráficas, plásticas, sonoras o digitales para quienes presenten dificultades.
- ▶ **Niveles de profundidad, complejidad o dificultad de las actividades y tareas**. Las actividades y propuestas deben organizarse de forma jerárquica, según su dificultad. Las tareas (actividades, ejercicios, trabajos, indagaciones o pequeñas investigaciones) serán variadas y con diversos grados de dificultad. Para ello, el profesor o profesora puede seleccionar las más adecuadas entre las incluidas en la programación, o indicar otras que considere pertinentes, estableciendo tiempos flexibles para su realización.
- ▶ Programar **actividades y tareas** diseñadas para responder a los **diferentes estilos cognitivos** presentes en el aula. Cada alumno o alumna tiene una serie de fortalezas que debemos aprovechar y debilidades que deben potenciarse. El conocimiento de las mismas, así como el de las inteligencias múltiples predominantes en cada uno, y de las estrategias y procedimientos metodológicos que mejor se ajustan a los distintos miembros de la clase, contribuirán a planificar con mayor acierto nuestras propuestas de trabajo.
- ▶ **Actividades de refuerzo educativo y ampliación**. Resulta muy eficaz y útil diseñar bancos de actividades sobre un mismo contenido, que difieran en estilo de realización y formato, con objeto de posibilitar al alumno o alumna la realización de un mismo aprendizaje a través de distintos caminos. Se trata de repasar, revisar, insistir, consolidar, profundizar, ampliar... a través de recursos disponibles para cada caso y ocasión. Para aquellos alumnos y alumnas con distintos niveles de competencia curricular o de desarrollo de sus capacidades, se presentarán actividades sobre un mismo contenido de tal forma que contemplen distintos niveles de dificultad, dando respuesta así, tanto al alumnado que necesita refuerzo educativo como a aquel que precisa de ampliación.

▶ **Fomentar el trabajo individual y en grupo, y conciliar ambos en forma de trabajo cooperativo**. Las formas de agrupamiento para realizar las tareas en clase también son relevantes con el fin de dar respuesta a la diversidad del alumnado en clase. Con menor frecuencia que el trabajo individual se suele utilizar el trabajo por parejas. Ambos miembros pueden trabajar en la respuesta a los ejercicios o tareas. No se trata, sin embargo, de una interacción basada en «relaciones tutoriales», ya que los dos pueden ser novatos ante la tarea, sino de una colaboración entre iguales. Las «relaciones tutoriales» ocurren cuando el profesor o profesora coloca a dos alumnos juntos para resolver la tarea, pero uno de ellos posee más destreza (experto) que el otro (novato).

En el «trabajo cooperativo» el profesorado divide la clase en subgrupos o equipos de hasta cinco o seis alumnos y alumnas que desarrollan una actividad o ejecutan una tarea previamente establecida. Los miembros de los equipos suelen ser heterogéneos en cuanto a la habilidad para ejecutar la tarea y, aunque en muchos casos se produce una distribución y reparto de roles y responsabilidades, esto no suele dar lugar a una diferencia de *status* entre los miembros.

Las conclusiones, según diversos investigadores, sobre las ventajas pedagógicas de esta última forma de agrupamiento, muestran claramente que la relación entre los alumnos y las alumnas puede incidir de forma decisiva y positiva sobre aspectos tales como: la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiración, el rendimiento escolar y el proceso de socialización en general.

- ▶ **Atención personalizada**. La dedicación de tiempo y ayuda pedagógica a determinados alumnos y alumnas que tengan dificultades o profundicen de forma óptima será otro factor de atención a la diversidad.
- ▶ **Plantear diferentes metodologías, estrategias, instrumentos y materiales para aprender**. Desplegar un amplio repertorio metodológico que conecte con todos y cada uno de los alumnos y alumnas. Sin duda alguna, en el aula encontraremos alumnas y alumnos que funcionan mejor con métodos deductivos (de lo general a lo particular), pero, junto a ellos, convivirán chicos y chicas con una predisposición mayor por la exploración inductiva, o bien por métodos comparativos, o que tengan facilidad para ejercitarse en la memorización, o la intuición, o la acción guiada, etc.
- ▶ **Diseñar adaptaciones curriculares individualizadas** más o menos significativas. Es otra alternativa que consiste en ajustar la programación general y de las unidades didácticas a un alumno o alumna concreto, un proceso de toma de decisiones sobre los elementos del

currículo para dar respuestas educativas a las necesidades educativas de los alumnos y alumnas mediante la realización de modificaciones en los elementos de acceso al currículo y en los mismos elementos que lo constituyen.

Cuando la adaptación afecta de forma importante a los elementos curriculares prescriptivos, es decir, a los objetivos, a los contenidos o a los criterios de evaluación, estamos hablando de adaptación curricular significativa. En todos los demás casos estaríamos refiriéndonos a las adaptaciones curriculares poco significativas.

### 10.3. Medidas y recursos de atención a la diversidad en la etapa

La respuesta educativa para atender a la diversidad comprende todas aquellas actuaciones que, en el marco de la **escuela inclusiva**, tienen en cuenta que cada uno de los alumnos y alumnas es susceptible de tener necesidades educativas, específicas o no, especiales o no y, en consonancia con ellas, requieren unas medidas y recursos que les hagan posible acceder y permanecer en el sistema educativo en igualdad de oportunidades, favoreciendo el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y garantizando así el derecho a la educación que les asiste.

La respuesta educativa para atender a la diversidad del alumnado se compone de **medidas, generales y específicas, y recursos que también pueden ser generales y específicos**. La combinación de dichas medidas y recursos dará lugar a distintos tipos de atención educativa, distinguiéndose entre atención educativa ordinaria y atención educativa diferente a la ordinaria.

#### Medidas generales de atención a la diversidad

Entre las medidas generales de atención a la diversidad se encuentran:

- ▶ Integración de materias en ámbitos de conocimiento.
- ▶ Apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor o profesora dentro del aula, preferentemente para reforzar los aprendizajes instrumentales básicos en los casos del alumnado que presente desfase en su nivel de aprendizaje.
- ▶ Desdoblamientos de grupos en las materias instrumentales.
- ▶ Agrupamientos flexibles para la atención del alumnado en un grupo específico. Esta medida, que tendrá un carácter temporal y abierto, deberá facilitar la integración del mismo en su grupo ordinario y, en ningún caso, supondrá discriminación para el alumnado necesitado de apoyo.
- ▶ Acción tutorial como estrategia de seguimiento individualizado y de toma de decisiones en relación con la

- ▶ Adaptar las técnicas, instrumentos y criterios de evaluación a la diversidad de la clase, especialmente a aquellos que manifiesten dificultades de comprensión.

Los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales merecen una mayor atención aún. Se deben tomar todas las medidas que sean necesarias para garantizarles el acceso al currículo, el pleno desarrollo y las máximas oportunidades de aprendizaje. Debemos igualmente prever los problemas que pueda observar el alumnado inmigrante.

evolución académica del proceso de aprendizaje del alumnado.

- ▶ Metodologías didácticas basadas en el trabajo colaborativo en grupos heterogéneos, tutoría entre iguales y aprendizaje por proyectos que promuevan la inclusión de todo el alumnado.
- ▶ Actuaciones de coordinación en el proceso de tránsito entre etapas que permitan la detección temprana de las necesidades del alumnado y la adopción de las medidas educativas.
- ▶ Actuaciones de prevención y control del absentismo que contribuyan a la prevención del abandono escolar temprano.
- ▶ Oferta de materias específicas.
- ▶ Distribución del horario lectivo del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica.
- ▶ Integración de materias en ámbitos de conocimiento.

#### Programas de refuerzo y profundización

Los centros docentes podrán establecer los siguientes programas de atención a la diversidad:

- ▶ Programas de refuerzo del aprendizaje.
- ▶ Programas de refuerzo de materias generales del bloque de asignaturas troncales de primero y cuarto curso.
- ▶ Programas de profundización.

#### Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR)

#### Otras medidas específicas de atención a la diversidad

Entre las medidas específicas de atención a la diversidad se encuentran:

- ▶ El apoyo dentro del aula por parte de profesorado especialista de pedagogía terapéutica o audición y lenguaje, personal complementario u otro personal.

- ▶ Las adaptaciones de accesibilidad de los elementos del currículo para el alumnado con necesidades educativas especiales.
- ▶ Las adaptaciones curriculares significativas de los elementos del currículo dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales, que se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias. La evaluación continua y la promoción tomarán como referencia los elementos fijados en ellas.
- ▶ Programas específicos para el tratamiento personalizado del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

- ▶ La atención educativa al alumnado por situaciones personales de hospitalización o de convalecencia domiciliaria.
- ▶ Asimismo, se consideran medidas específicas de carácter temporal aquellas que inciden en la flexibilización temporal para el desarrollo curricular.

### Adaptaciones curriculares

- ▶ Adaptaciones curriculares de acceso.
- ▶ Adaptaciones curriculares significativas.
- ▶ Adaptaciones curriculares no significativas.
- ▶ Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales.

## ► 11. EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN NUESTRO PROYECTO PEDAGÓGICO

Las **nuevas tecnologías** (TIC) han supuesto un profundo cambio en el modo de afrontar muchas de nuestras actividades cotidianas, desde leer un periódico hasta la forma de hacer la compra. Esta revolución tecnológica, y muy especialmente el incesante desarrollo de Internet y de las redes sociales, viene favoreciendo en los últimos tiempos nuevas formas de aprender, de conocer y, por tanto, de enseñar. En este contexto, el ámbito educativo ha visto en las nuevas tecnologías un aliado perfecto para desarrollar nuevos métodos y estrategias que ayuden a un aprendizaje mejor y más significativo.

El desarrollo de las TIC y su incorporación al proceso de **enseñanza-aprendizaje** han potenciado la creación de un nuevo modelo educativo enriquecido con instrumentos como dispositivos móviles, ordenadores, redes sociales o webs, que ofrece, a través de la inmersión digital, un mayor protagonismo a los alumnos y alumnas como constructores de sus propios aprendizajes. De esta forma podemos acceder, a través de Internet y de las tecnologías al alcance, a todo un mundo de recursos interactivos (**vídeos, presentaciones dinámicas, mapas conceptuales, recursos de audio, aprendizaje gamificado, recursos verdadero-falso, completar la frase, completar la palabra, ejes cronológicos, ordenar elementos, información en acordeón, persianas informativas, tablas y cuadros de clasificación, imágenes con información, etc.**) que constituyen una serie de herramientas con las que vehicular la enseñanza y facilitar los aprendizajes. Además, estos nuevos procedimientos conectan con la tendencia de los alumnos y alumnas hacia el uso de recursos tecnológicos. En todo este proceso no debemos olvidarnos de los docentes como guías, dinamizadores e impulsores de la utilización de las nuevas tecnologías en el aula y fuera de ella.

Sin lugar a dudas, la eclosión y la implantación de las TIC está generando una serie de prestaciones educativas potencialmente revolucionarias que conviene aprovechar.

Para beneficiarse de todas las ventajas tecnológicas, nuestro proyecto dispone de **dos instrumentos fundamentales para docentes y alumnado**:

1. El primer instrumento está constituido por el **libro digital**, formato que, como sabemos, ha evolucionado notablemente desde su creación. En la actualidad, además de contener la misma información que el libro impreso, el libro digital ofrece cuantiosos e interesantes **elementos multimedia e interactivos** que enriquecen aún más el contenido didáctico y curricular de nuestro proyecto. Estos elementos se han agrupado en las siguientes categorías: Para saber más, Ideas claras, Conceptos clave, Piensa y elige la opción correcta, Verdadero o falso, Definidos y definiciones, Arrastra y coloca, Ordena la historia/geografía, Pasatiempos históricos/geográficos, Relaciona con flechas.

Los libros digitales poseen un **entorno de visualización** muy intuitivo dividido en tres partes:

1.1. En la parte central o principal tenemos acceso a las unidades que conforman el libro digital. Para cada una de estas unidades digitales disponemos de las siguientes funcionalidades:

▶ **Visualización de los recursos globales de la unidad digital.** Estos recursos son generales a la unidad y están agrupados por tipología: mapa conceptual de la unidad en las unidades de geografía y eje cronológico en las unidades de historia, además de recursos pertenecientes a las categorías «Para saber más», «Ideas claras» y «Conceptos clave».

▶ **Acceso a las unidades digitales**, con el mismo contenido que tiene el libro impreso. Dicho contenido interactivo cuenta con una serie de herramientas y recursos para mejorar la experiencia del usuario:

- Visualización del contenido a doble página o en una sola página.

- Herramienta lápiz para escritura, con paleta de colores y grosores.
  - Varias herramientas de borrado para eliminar parcial o totalmente el contenido creado.
  - Herramienta para la inclusión de anotaciones y la inserción de textos personalizados.
  - Resaltado de textos.
  - Creador de formas y polígonos.
  - Visualización de la unidad a través de miniaturas y páginas numeradas.
  - Herramienta de ampliación (**zoom**) para aumentar el tamaño de la página.
  - Buscador. Herramienta para localizar contenido en el interior del libro.
- Dentro de las unidades digitales contamos también con una serie de **recursos a nivel de página**. Para visualizar estos recursos, basta con acceder al listado desplegable situado en la parte superior derecha, donde aparecerán aquellos que están relacionados con las páginas que tenemos visibles. Algunos de estos recursos se mostrarán también en la propia página marcados con un ícono o botón identificativo.

**1.2.** En el panel lateral de la izquierda se ofrece un **conjunto de celdas** que dan accesos a diferentes **servicios y contenidos**. Aquí podremos entrar en los siguientes espacios:

- **Parque Digital de Recursos Didácticos.** En este espacio web se recogen una serie de recursos complementarios, diferentes a los existentes dentro del propio libro digital, así como otros documentos y herramientas que explicaremos más adelante.
- **Anexos del libro.** Se trata de un conjunto de documentos y recursos para reforzar el aprendizaje de la materia. Este contenido es general para todo el libro, ya que no pertenece a ninguna unidad en concreto.
- **Propuesta didáctica.** En esta sección, disponible únicamente para el docente, estarán recogidos todos los documentos pertenecientes a la propuesta didáctica: proyecto pedagógico, programaciones, registros y rúbricas, unidades didácticas, recursos complementarios de refuerzo, ampliación y evaluación, etcétera.

**1.3.** Por último, disponemos de acceso a la serie de **aplicaciones educativas de Google y Microsoft**, además de un acceso directo al **generador de pruebas de evaluación** y a otras herramientas específicas de cada materia (*Diccionario de la lengua española*, página de la Real Academia de Historia, etc).

**2.** El **Parque Digital de Recursos Didácticos** es, junto con el libro digital, otra parte importante de nuestro proyecto educativo. Se trata de un entorno web asociado al libro a

través del cual podemos acceder a una serie de contenido extra complementario:

- Recursos del **libro digital** que por su importancia deben aparecer también en el **parque digital**.
- **Nuevos recursos digitales**, diferentes a los que aparecen tanto dentro de las unidades como los que aparecen a nivel global dentro del libro. Están clasificados por unidades y por tipología. Aquí se proponen las siguientes categorías: Música en la historia, Vídeos, GIF animados, Mapas, Conecta con la historia/geografía, El kiosco de la historia/geografía, Otros recursos.
- El **docente**, además, cuenta con acceso exclusivo a:
  - Los documentos que conforman la **propuesta didáctica**.
  - **Generador de pruebas.** Un sitio donde el docente podrá crear sus propias pruebas de evaluación personalizadas, pudiendo editarlas, imprimirlas y guardarlas en varios formatos.
  - Otros documentos, textos, informaciones y recursos complementarios.

El acceso al libro digital y al Parque Digital de Recursos Didácticos se puede realizar de diferentes formas:

- A través de nuestra página web [www.algaida.es](http://www.algaida.es). En este caso habrá dos accesos, dependiendo del perfil del usuario (alumno/a o profesor/a): web del alumnado y de la familia y web del profesorado.
- **Zona privada del alumnado y de la familia.** El alumnado y la familia podrán trabajar con su libro digital (Mis libros digitales) y el Parque Digital (Mis recursos) de forma *online*, accediendo a su espacio privado en Escuela Digital CGA.
- **Zona privada del profesorado.** El docente podrá trabajar con sus libros digitales (Mis libros digitales) y el Parque Digital (Mis recursos) de forma *online*, accediendo a su espacio privado. Además, el profesorado dispondrá de otras herramientas como el espacio virtual de aprendizaje AulaDigital.

Como hemos comentado anteriormente, otra forma de acceder al Parque Digital es a través del propio libro digital, donde existe un enlace directo.

- A través de CGAvisor, el visor específico para visualizar nuestros libros de forma *offline*. Su funcionamiento es muy sencillo:
  - Accedemos a la siguiente página web para descargar el visor: <https://www.cga.es/educacion/soportedigital/>
  - Buscamos y descargamos el visor compatible con nuestro sistema operativo o plataforma: Android, iPad, Chromebook, PC Windows o PC Linux.
  - Activamos el libro digital abriendo el visor y accediendo a «Añadir o activar libros» e incluimos la li-

cencia de nuestro libro. Para esta primera descarga y activación necesitaremos estar conectados a Internet. Una vez descargado el libro, ya no será necesario tener conexión a Internet para visualizarlo.

Es importante recordar que mediante el libro digital podemos acceder al Parque Digital de Recursos Didácticos, y en este caso sí necesitaremos conexión a Internet, ya que no existe una versión **offline** del Parque Digital.

▶ Mediante la plataforma de aprendizaje AulaDigital también podemos acceder al Parque Digital de Recursos y al libro digital. El acceso es muy sencillo y se puede hacer a través de la web del alumnado y de la familia o dentro de la zona privada del profesorado, haciendo clic sobre la opción «Aula digital» o accediendo directamente a la página <http://www.auladigitalcga.es/>, e introduciendo nuestro usuario y contraseña. Una vez dentro de AulaDigital accedemos a «Añadir libro» y escribimos la licencia o credencial de nuestro libro. A partir de ahí ya lo tendremos visible.

Las opciones de Aula digital serán diferentes para cada uno de los dos perfiles (alumnado y profesorado). En el caso de los **alumnos y alumnas, podrán:**

- Visualizar sus **libros digitales** y los contenidos y actividades asignadas por sus profesores y profesoras, así como trabajar con dichos contenidos dentro y fuera del centro escolar, independientemente de las condiciones de conectividad.

- Utilizar los **cuadernos digitales** para elaborar apuntes, subir imágenes o realizar ejercicios y actividades, que pueden ser supervisados por el docente.
- Realizar **actividades interactivas** creadas y asignadas por el docente.
- Trabajar sobre las **tareas** del día asignadas a su grupo y planificadas por el docente.

**En el caso de los profesores y profesoras, podrán:**

- ▶ **Gestionar el aula**, invitando al alumnado a unirse a una clase y así poder **crear grupos** de forma sencilla y rápida, independientemente de las condiciones de conectividad.
- ▶ Personalizar el **contenido didáctico** mediante el **planner de lecciones**, para adaptarlo a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje del alumnado. Así se podrá establecer un orden o secuencia en las diferentes lecciones y programar en cada una de ellas las actividades y contenidos que se llevarán a cabo.
- ▶ Conectarse para descargar los **libros digitales** y disponer de ellos en su dispositivo sin necesidad de conexión desde cualquier lugar y en cualquier momento.
- ▶ **Crear sus propias actividades interactivas** y adaptarlas a su alumnado a través de un conjunto de herramientas para dicho propósito.
- ▶ Revisar los **cuadernos digitales de los alumnos y las alumnas** y hacer correcciones y comentarios en ellos.
- ▶ Planificar y enviar las **tareas** del día.

## ► 12. LA MATERIA GEOGRAFÍA E HISTORIA, ASPECTOS GENERALES

### 12.1. Objetivos de la materia para la etapa de la ESO

La enseñanza de Geografía e Historia en esta etapa contribuirá a desarrollar en el alumnado las capacidades que le permitan:

1. Conceptualizar la sociedad como un sistema complejo analizando las interacciones entre los diversos elementos de la actividad humana (política, económica, social y cultural), valorando, a través del estudio de problemáticas actuales relevantes, la naturaleza multifactorial de los hechos históricos y cómo estos contribuyen a la creación de las identidades colectivas e individuales y al rol que desempeñan en ellas hombres y mujeres.
2. Situar en el espacio, conocer y clasificar los elementos constitutivos del medio físico andaluz, español, europeo y del resto del mundo, comprendiendo las conexiones existentes entre estos y la humanización del paisaje y analizando las consecuencias políticas, socioeconómicas, medioambientales que estas tienen

en la gestión de los recursos y concienciando sobre la necesidad de la conservación del medio natural.

3. Conocer y analizar las vías por las que la sociedad humana transforma el medio ambiente, y a su vez cómo el territorio influye en la organización e identidad de dicha sociedad, reflexionando sobre los peligros que la intervención del hombre en el medio genera, haciendo especial hincapié en el caso de Andalucía.
4. Comprender la diversidad geográfica y geoeconómica del mundo, España, Europa y Andalucía por medio del análisis, identificación y localización de sus recursos básicos así como de las características más destacadas de su entorno físico y humano.
5. Adquirir una visión global de la Historia de la Humanidad y el lugar que ocupan Andalucía, España y Europa en ella, por medio del conocimiento de los hechos históricos más relevantes, de los procesos sociales más destacados y de los mecanismos de interacción

existentes entre los primeros y los segundos, analizando las interconexiones entre pasado y presente y cómo Andalucía se proyecta en la sociedad global presente en base a su patrimonio histórico.

6. Valorar y comprender la diversidad cultural existente en el mundo y en las raíces históricas y presente de Andalucía, manifestando respeto y tolerancia por las diversas manifestaciones culturales, así como capacidad de juicio crítico respecto a las mismas, y cómo estas actitudes son fuente de bienestar y desarrollo, así como cimiento de una ciudadanía democrática.
7. Comparar y analizar las diversas manifestaciones artísticas existentes a lo largo de la historia, contextualizándolas en el medio social y cultural de cada momento, por medio del conocimiento de los elementos, técnicas y funcionalidad del arte y valorando la importancia de la conservación y difusión del patrimonio artístico como recurso para el desarrollo, el bienestar individual y colectivo y la proyección de Andalucía por el mundo en base a su patrimonio artístico.
8. Apreciar las peculiaridades de la cultura e historia andaluzas para la comprensión de la posición y relevancia de Andalucía en el resto de España, Europa y del mundo y de las formas por las que se han desarrollado la identidad, la economía y la sociedad andaluzas.
9. Explicar los principios, instituciones, mecanismos y formas de gobierno por las que se rige un Estado democrático, analizando la organización territorial y política de Andalucía, España y la Unión Europea, los requisitos para una buena gobernanza, los cauces de participación de la ciudadanía.
10. Exponer la importancia, para la preservación de la paz y el desarrollo y el bienestar humanos, de la necesidad de denunciar y oponerse activamente a cualquier forma de discriminación, injusticia y exclusión social y participar en iniciativas solidarias.
11. Analizar y conocer los principales hitos, tanto en Andalucía como en el resto de España y el mundo, en la lucha por la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y comprender, valorar y dominar las destrezas y estrategias de empoderamiento de la mujer así como las políticas e iniciativas más destacadas en este sentido.
12. Argumentar sobre la importancia del espíritu emprendedor y de las capacidades asociadas a este, conociendo

cómo han contribuido al desarrollo humano, económico y político de las formaciones sociales a lo largo de la historia y en el momento presente.

13. Debatir y analizar la proyección internacional de Andalucía y su papel en el actual proceso globalizador, valorando las oportunidades y problemáticas más destacadas de este fenómeno histórico para nuestra comunidad autónoma que han existido tanto en su pasado como en su presente.
14. Conocer y manejar el vocabulario y las técnicas de investigación y análisis específicas de las ciencias sociales para el desarrollo de las capacidades de resolución de problemas y comprensión de las problemáticas más relevantes de la sociedad actual, prestando especial atención a las causas de los conflictos bélicos, las manifestaciones de desigualdad social, la discriminación de la mujer, el deterioro medioambiental y cualquier forma de intolerancia.
15. Realizar estudios de caso y trabajos de investigación, de manera individual o en grupo, sobre problemáticas destacadas del mundo actual, de la evolución histórica de las formaciones sociales humanas y de las características y retos más relevantes del medio natural tanto andaluz como del resto del mundo, por medio de la recopilación de información de diversa naturaleza, verbal, gráfica, icónica, estadística, cartográfica procedente de pluralidad de fuentes, que luego ha de ser organizada, editada y presentada por medio del concurso de las tecnologías de la información y de la comunicación y siguiendo las normas básicas de trabajo e investigación de las ciencias sociales.
16. Participar en debates y exposiciones orales sobre problemáticas destacadas del mundo actual, de la evolución histórica de las formaciones sociales humanas y de las características y retos más relevantes del medio natural tanto andaluz como del resto del mundo, empleando para ello las tecnologías de la información y de la comunicación para la recopilación y organización de los datos, respetando los turnos de palabra y opiniones ajenas, analizando y valorando los puntos de vista distintos al propio y expresando sus argumentos y conclusiones de manera clara, coherente y adecuada respecto al vocabulario y procedimientos de las ciencias sociales.

## 12.2. Justificación de su importancia e inclusión en el programa

La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, principalmente en su aspecto humanístico, artístico, científico y tecnológico. En este sentido, nuestra disciplina puede contribuir específicamente a los aspectos humanísticos y artísticos. El

conocimiento de la sociedad, su organización y funcionamiento a lo largo del tiempo es esencial para poder entender el mundo actual. Así como también lo es conocer el espacio donde se desarrollan las sociedades, los recursos naturales y el uso que se ha dado a estos, que nos

aportará datos sobre el pasado y nos permitirá vislumbrar algunos de los problemas del futuro.

Nuestra disciplina es un importante **eje vertebrador** para el conocimiento de la sociedad, ya que contempla la realidad humana y social desde una **perspectiva global e integradora** y ofrece una mayor capacidad para la estructuración de los hechos sociales. Además contribuye a desarrollar y consolidar los hábitos de estudio y de trabajo, preparando al alumnado para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, formándoles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.

La **geografía**, en sus diversas facetas, nos aporta una explicación de los **hechos físicos, económicos y demográficos** actuales. Además, aporta una serie de herramientas intelectuales que permiten el desarrollo de las competencias del alumnado a través de la interpretación de mapas, gráficos e imágenes, que a su vez favorecen la concienciación de la complejidad del mundo que los rodea.

La **historia**, por su parte, es una disciplina que nos brinda el conocimiento y la explicación de los **hechos pasados**, a la vez que demuestra que el hombre ha cometido los mismos errores durante cientos de miles de años hasta la actualidad. Conocer la historia nos permite no cometer los mismos errores y valorar los logros históricos pero también nos ayuda a ser conscientes de la importancia de nuestro **patrimonio cultural y artístico**. Al hacer comprender al alumnado que los vestigios del pasado nos proporcionan información sobre cómo vivían nuestros

predecesores, entenderán la importancia de un edificio histórico o de un yacimiento arqueológico, lo que hará posible su preservación para las generaciones futuras. De esa manera los alumnos apreciarán la creación artística y comprenderán el lenguaje que se utiliza en las distintas manifestaciones artísticas.

Se trata de ofrecer **herramientas y conocimientos** a los alumnos y alumnas para que asuman, de forma responsable, derechos y deberes. Contribuiremos así a su desarrollo mostrándoles como convivir en una **ciudadanía democrática** fomentando el respeto hacia los demás, prácticas de cooperación y solidaridad y de rechazo de la violencia. Además, afianzamos el ejercicio del diálogo como instrumento de resolución de conflictos, consolidando los derechos humanos y la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres.

La importancia que en la geografía y la historia tienen las fuentes para investigar los **fenómenos sociales, económicos, políticos y culturales** permite contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas destrezas relacionadas precisamente con la **investigación** y la utilización de las **fuentes de información** para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. A través de la estructuración de conocimientos y métodos de análisis del pasado y realidad presente, podrán comprender que el conocimiento científico es un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas que utilizan métodos de análisis para identificar problemas y aportar soluciones.

## 12.3. Organización de la materia en la etapa

Primer ciclo. De 1.º a 3.º de la ESO	
Bloque 1. El medio físico	Bloque 3. La historia
<p>Este bloque se corresponde con la geografía física, abarcando los rasgos físicos que caracterizan nuestro planeta, Europa, España y Andalucía, en 1.º y 3.º de ESO. En ambos libros también trataremos los problemas medioambientales y el desarrollo sostenible.</p>	<p>Este bloque expone los hechos históricos, entendiendo por estos los acontecimientos y los rasgos económicos, sociales, culturales y religiosos de las distintas sociedades y civilizaciones, desde la Prehistoria hasta principios del siglo XXI. En 1.º de ESO se aborda desde la Prehistoria hasta la Edad Antigua. En 2.º de ESO, desde la Edad Media hasta los siglos XVI y XVII, correspondientes a la Edad Moderna. En todas las épocas haremos amplias referencias a Andalucía y al papel que la mujer ha desempeñado en las distintas etapas históricas.</p>
Bloque 2. El espacio humano	<p>Este bloque compete a la rama de la geografía humana, tratando fundamentalmente los rasgos sociales, económicos y demográficos que caracterizan nuestra sociedad en el mundo, Europa, España y Andalucía. En 2.º de ESO se tratará la demografía y la geografía urbana, mientras que en 3.º de ESO nos centraremos en las actividades económicas, los efectos que estas tienen sobre el medioambiente y la organización política de las sociedades. Prestando especial atención a Andalucía y al papel de la mujer en los sectores económicos.</p>

<b>Segundo ciclo. 4.º de la ESO</b>	
<b>Bloque 1. El siglo XVIII en Europa hasta 1789</b>	<b>Bloque 5. La época de «Entreguerras» (1919-1945)</b>
En este bloque se exponen cronológicamente los hechos históricos más relevantes, así como las características generales del llamado Antiguo Régimen, incluyendo avances científicos y rasgos culturales, prestando especial atención a la Ilustración en Europa y América. Se harán referencias al papel de Andalucía y los andaluces en estas etapas históricas, así como al protagonismo de las mujeres en los mismos.	En este bloque abordaremos el nacimiento de los regímenes fascistas, la crisis del 29, así como la II República en España y la guerra civil española, deteniéndonos en la influencia de esos acontecimientos en Andalucía.
<b>Bloque 2. La Era de las Revoluciones liberales</b>	<b>Bloque 6. Las causas y las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945)</b>
Durante este apartado se analizarán las principales revoluciones acaecidas en Europa y América entre finales del siglo XVIII y la primera mitad del siglo XIX. Se analizarán los acontecimientos que a este respecto ocurrieron en Andalucía, como es el caso del pronunciamiento liberal de Rafael del Riego.	Además de los hechos bélicos ocurridos en este periodo, también veremos las causas que llevaron al enfrentamiento, el Holocausto, las consecuencias de la guerra, la Guerra Fría y los procesos de descolonización.
<b>Bloque 3. La Revolución Industrial</b>	<b>Bloque 7. La estabilización del capitalismo y el aislamiento económico del bloque soviético</b>
En este apartado analizamos los cambios económicos acontecidos entre finales del XVIII y principios del XX. Aquí se resalta convenientemente el cambio de papel que jugó la mujer en el paso de una sociedad agraria a una sociedad urbana e industrial.	En este apartado trataremos las características de los dos bloques enfrentados durante la Guerra Fría, el comunista y el capitalista, así como los conflictos armados más importantes (guerra de Corea o Vietnam). También caracterizaremos la dictadura de Franco en España y la crisis del petróleo de 1973.
<b>Bloque 4. El imperialismo del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial</b>	<b>Bloque 8. El mundo reciente entre los siglos XX y XXI</b>
En este bloque se analizará el imperialismo como una de las causas importantes de la Primera Guerra Mundial y, dentro de este fenómeno, la política internacional de la segunda mitad del siglo XIX y el colonialismo. En el siglo XX se analizarán acontecimientos tan importantes como la Primera Guerra Mundial, la Revolución rusa y el Tratado de Versalles, para terminar completando esta visión política con los avances económicos y científicos, así como los rasgos culturales de la época en Europa, América y Asia. Se han relacionado estos acontecimientos con Andalucía. También se analiza desde diversos aspectos el papel jugado por la mujer en los procesos históricos, señalando las figuras más importantes de movimientos como el sufragismo o el feminismo.	En este bloque explicaremos la evolución del capitalismo a lo largo de las últimas décadas, así como el derrumamiento del bloque soviético y sus consecuencias. Además, abordamos la transición hacia la democracia en España y el camino hacia la Unión Europea. Asimismo, analizaremos el papel que juega Andalucía en escenario internacional. También abordaremos los cambios que han ocurrido con respecto al papel de la mujer en nuestra sociedad, y el surgimiento de nuevos movimientos sociales como el 8M.

## 12.4. Secuenciación de los contenidos en los cursos de la etapa

### Índice de 1.º de ESO

#### Unidad 1. La Tierra en el universo

1. La geografía: definición, tipos y herramientas e instrumentos de investigación geográfica
2. El universo, el sistema solar y la Tierra
3. Los movimientos de la Tierra: rotación y traslación
4. La representación de la Tierra

#### Unidad 2. El relieve

1. La estructura interna de la Tierra
2. Formación y destrucción del relieve
3. Los principales elementos del relieve
4. El relieve de los continentes
5. El relieve europeo
6. El relieve de España y Andalucía

**Unidad 3. La hidrografía**

1. La distribución y el ciclo del agua
2. Las aguas marinas y las aguas continentales
3. Hidrografía mundial
4. Hidrografía europea
5. Las aguas en España y en Andalucía

**Unidad 4. Los climas**

1. La atmósfera, el tiempo y el clima
2. Los elementos y los factores del clima
3. Los climas del mundo
4. Los climas europeos
5. Los climas en España y Andalucía

**Unidad 5. Paisajes y medios naturales**

1. La biosfera y los ecosistemas
2. Los medios naturales de la Tierra
3. Los medios naturales europeos
4. Los medios naturales de España
5. El medio natural de Andalucía

**Unidad 6. Los problemas medioambientales en el mundo actual**

1. La acción humana sobre el territorio
2. Problemas medioambientales del mundo actual
3. Problemas medioambientales de España
4. Problemas medioambientales de Andalucía
5. El desarrollo sostenible

**Unidad 7. La prehistoria**

1. La historia: definición, métodos y periodización
2. El proceso de hominización
3. El Paleolítico
4. El Neolítico
5. La Edad de los Metales

**Unidad 8. Mesopotamia**

1. El medio físico
2. Evolución histórica
3. Organización económica y social
4. La religión
5. Principales manifestaciones culturales y artísticas

**Unidad 9. El antiguo Egipto**

1. El medio físico
2. Evolución histórica
3. Organización política, social y económica
4. La religión
5. Principales manifestaciones culturales y artísticas

**Unidad 10. La Grecia antigua**

1. El entorno geográfico: la Hélade
2. Evolución histórica del mundo griego
3. Sociedad e instituciones
4. Economía y vida cotidiana
5. El arte griego
6. Religión, cultura y ciencia

**Unidad 11. La civilización romana**

1. El entorno geográfico: la península itálica
2. Evolución histórica y política de Roma
3. La economía de Roma
4. Sociedad y vida cotidiana
5. El arte romano
6. Religión y cultura romanas

**Unidad 12. La península ibérica en la Antigüedad**

1. Pueblos prerromanos
2. Las colonizaciones
3. Hispania romana

## Índice de 2.º de ESO

### Unidad 1. La población

1. Crecimiento natural de la población
2. Distribución de la población
3. Los movimientos migratorios
5. La población en Europa
6. La población española

### Unidad 2. La ciudad y el mundo urbano

1. La estructura interna de las ciudades
2. El proceso de urbanización
3. Áreas urbanas del mundo
4. Áreas urbanas de Europa
5. Las ciudades en España y Andalucía
6. El modelo de organización territorial en España y en Andalucía

### Unidad 3. El inicio de la Edad Media

1. ¿Qué es la Edad Media?
2. El inicio de la Edad Media
3. Los primeros imperios de la Europa cristiana

### Unidad 4. El islam y Al-Ándalus

1. El islam
  2. Al-Ándalus
  3. Características de la civilización islámica y andalusí
- Unidad 5. El feudalismo**
1. El feudalismo: organización y evolución política
  2. La sociedad feudal
  3. La economía feudal
  4. Cultura y arte. El románico

### Unidad 6. Renacer urbano y crisis de la Baja Edad Media

1. El resurgir de las ciudades
2. Evolución y organización política
3. La crisis de la Baja Edad Media
4. La cultura y el arte gótico

### Unidad 7. La evolución de los reinos cristianos peninsulares en la Edad Media

1. La formación de los primeros núcleos de resistencia cristiana
2. La expansión de los reinos cristianos en la península ibérica

3. La repoblación

4. Características políticas, económicas y sociales de los reinos cristianos peninsulares
5. La crisis de la Baja Edad Media en las Coronas de Castilla y Aragón
6. Cultura y arte

### Unidad 8. Humanismo y Renacimiento

1. La población europea al inicio de la Edad Moderna
2. La economía al inicio de la Edad Moderna
3. La sociedad del Renacimiento
4. El Estado moderno
5. El arte del Renacimiento: Quattrocento y Cinquecento
6. La cultura: el humanismo, la Reforma y la Contrarreforma

### Unidad 9. El reinado de los Reyes Católicos y la conquista de América

1. El reinado de los Reyes Católicos
2. Los descubrimientos geográficos: Castilla y Portugal
3. Conquista y colonización de América
4. Economía, sociedad y cultura en la España de los Reyes Católicos

### Unidad 10. Los reinados de los Austrias mayores

1. Los reinados de Carlos I y Felipe II
2. Nuevos descubrimientos geográficos y consecuencias de la colonización de América
3. Economía y sociedad en la España de los Austrias mayores
4. Arte y cultura

### Unidad 11. El siglo XVII en Europa

1. La crisis del siglo XVII: población y economía
2. Los cambios políticos durante el siglo XVII
3. Los conflictos internacionales: la guerra de los Treinta Años (1618-1648)
4. El Barroco europeo. Arte, cultura y ciencia

### Unidad 12. El siglo XVII en España

1. La crisis económica y social
2. La decadencia de la Monarquía Hispánica
3. España en la política internacional
4. El Siglo de Oro. Arte y cultura

## Índice de 3.º de ESO

### Unidad 0. El medio físico

1. Los mapas
2. El relieve
3. La hidrografía
4. El clima

### Unidad 1. La economía

1. ¿Qué es la economía? La actividad económica
2. Los sistemas económicos
3. Los agentes económicos y los factores de producción
4. El mercado laboral. La población y el trabajo

### Unidad 2. El sector primario

1. Factores condicionantes de la agricultura
2. Los paisajes agrarios
3. Tipos de agricultura
4. La ganadería
5. La pesca
6. La explotación forestal
7. La minería

### Unidad 3. El sector secundario

1. Las materias primas y las fuentes de energía
2. La industria
3. La organización industrial y los tipos de industria
4. La localización industrial

### Unidad 4. El sector terciario

1. El sector servicios. Definición y clasificación
2. Los transportes y el comercio
3. El turismo y los medios de comunicación

### Unidad 5. La economía española y andaluza

1. Características de la economía española actual
2. El sector primario
3. El sector secundario
4. El sector terciario
5. La economía en Andalucía

### Unidad 6. Problemas medioambientales y desarrollo sostenible

1. La explotación del medio natural
2. El desarrollo sostenible
3. Problemas medioambientales en España
4. Problemas medioambientales de Andalucía

### Unidad 7. Organización política de las sociedades

1. Concepto de política: ideologías y partidos políticos
2. Tipos de Estado y regímenes políticos
3. Ejemplos de formas de gobierno del mundo actual.
4. Los organismos internacionales: la ONU

### Unidad 8. Organización política de España

1. España: una monarquía parlamentaria
2. El Gobierno y las Cortes Generales
3. El poder judicial
4. La organización territorial
5. La organización política de Andalucía

### Unidad 9. La Unión Europea

1. Origen y evolución de la Unión Europea
2. Las instituciones de la Unión Europea
3. Sectores económicos
4. Políticas comunitarias
5. España y Andalucía en la Unión Europea

### Unidad 10. Las desigualdades en el mundo

1. Las desigualdades socioeconómicas: causas e indicadores
2. Los países desarrollados
3. Los países no desarrollados
4. Problemas mundiales y conflictos geopolíticos
5. El papel de los organismos internacionales en la lucha contra las desigualdades: La ONU

## Índice de 4.º de ESO

### Unidad 1. La Europa del Antiguo Régimen

1. Características del Antiguo Régimen
2. El absolutismo en Francia
3. El parlamentarismo inglés
4. La España de los Borbones
5. La Ilustración. Cultura y ciencia en el siglo XVIII

### Unidad 2. Las revoluciones burguesas

1. El ciclo de las revoluciones burguesas. La independencia de los Estados Unidos de América
2. La Revolución francesa y la etapa napoleónica
3. El Congreso de Viena y la Restauración
4. Las oleadas revolucionarias en Europa
5. Las unificaciones de Italia y Alemania
6. Las manifestaciones artísticas: el Romanticismo

### Unidad 3. El final del Antiguo Régimen en España

1. El reinado de Carlos IV (1788-1808)
2. La guerra de la Independencia (1808-1814)
3. Las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812
4. El reinado de Fernando VII (1814-1833)
5. La independencia de la América española
6. Goya

### Unidad 4. Las revoluciones industriales

1. La primera Revolución Industrial (1750-1850)
2. La segunda Revolución Industrial (1850-1914)
3. Transformaciones demográficas y sociales
4. El movimiento obrero
5. Ciencia y arte en el siglo XIX

### Unidad 5. El Estado liberal en España

1. El reinado de Isabel II (1833-1868)
2. El sexenio democrático (1868-1874)
3. La Restauración (1875-1902)
4. Economía y sociedad
5. La cultura y el arte

### Unidad 6. Imperialismo y Primera Guerra Mundial

1. El imperialismo colonial
2. La Paz Armada
3. La Primera Guerra Mundial
4. La Revolución rusa
5. Arte y cultura

### Unidad 7. La época de entreguerras

1. Los años veinte y la crisis de 1929
2. Fascismo y nazismo
3. El estalinismo
4. Arte y cultura

### Unidad 8. España en el primer tercio del siglo XX

1. El reinado de Alfonso XIII (1902-1931)
2. La II República (1931-1936)
3. La Guerra Civil (1936-1939)
4. Andalucía en el primer tercio del siglo XX
5. Arte y cultura

### Unidad 9. La Segunda Guerra Mundial

1. Las causas de la Segunda Guerra Mundial
2. Los contendientes
3. El desarrollo del conflicto
4. El Holocausto
5. Las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial

### Unidad 10. La Guerra Fría

1. La Guerra Fría
2. Los conflictos armados de la Guerra Fría
3. La Organización de las Naciones Unidas
4. Un mundo bipolar
5. Los procesos descolonizadores
6. La crisis del petróleo de 1973

### Unidad 11. Dictadura franquista, Transición y gobiernos democráticos

1. La dictadura de Franco (1939-1975)
2. La transición a la democracia (1975-1982)
3. La consolidación de la democracia
4. Arte y cultura

### Unidad 12. El mundo reciente

1. La desaparición del bloque soviético
2. El proceso de globalización y la revolución tecnológica
3. Los nuevos movimientos sociales
4. Las entidades supranacionales
5. Los conflictos actuales
6. Arte y cultura

## 12.5. Orientaciones metodológicas generales para impartir la materia

### 12.5. 1. Principios metodológicos específicos relativos a la materia de Geografía e Historia

Hemos planteado la organización de los contenidos teniendo en cuenta que los conocimientos geográficos explican algunas de las actuaciones humanas a lo largo de la historia. Sin llegar a un determinismo geográfico, sí es cierto que las sociedades prehistóricas y de la Edad Antigua se vieron condicionadas por los factores físicos que describimos en las unidades de geografía. Sin ir más lejos, las primeras civilizaciones agrícolas evolucionaron en el Creciente Fértil, en un entorno propicio para el desarrollo de la agricultura y la ganadería. Por eso las unidades de geografía se ubican al principio del libro y las de historia se abordan en la última parte del libro. En el tratamiento de la historia, además, hemos intentado partir de lo general para ir descendiendo a lo local. Por ejemplo, en el mundo romano, primero hemos abordado el estudio del Imperio romano, para, después, entender cómo se desarrolló esa etapa de la historia en la península ibérica y más concretamente en Andalucía.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la ESO se ve facilitado por el desarrollo intelectual del alumnado desde el pensamiento concreto al abstracto, lo que permite una mejor comprensión y adquisición de nociones espaciales y temporales, de la naturaleza multicausal e intencional de la explicación de los hechos humanos y sociales, así como el procesamiento de informaciones variadas. En nuestro proyecto partimos de un paradigma metodológico que se centra más en el alumnado que en el docente, entendiendo que deben favorecerse las estrategias mejor valoradas y percibidas como útiles por los alumnos y alumnas. De esta forma, quedarán agrupadas las que favorezcan la comunicación, la participación y su propia iniciativa, posibilitando al alumnado a expresar sus ideas, a intervenir para modificar la dinámica del aula y a realizar actividades diversas. Por otro lado, el trabajo en equipo les permitirá compartir, comunicar e intercambiar conocimientos con sus compañeros, algo muy valorado por ellos. El modelo receptivo-significativo elegido exige la aplicación de unas estrategias interactivas que respondan a estos requisitos, dado que estas se fundamentan en la actividad del alumnado que reelabora sus conocimientos interactuando con otros compañeros y con el profesorado.

### 12.5.2. Estrategias y secuencias metodológicas

Para desarrollar los principios pedagógicos mencionados, es necesario intercalar diferentes actividades durante la misma sesión, buscando compaginar unas estrategias didácticas expositivas, con otras más prácticas. Para lograr estos objetivos se plantean estas estrategias metodológicas:

- Analís de casos. El estudio de casos permite diseñar situaciones didácticas motivadoras y dinámicas para los alumnos y alumnas. Se plantearán situaciones concretas reales, extraídas de la realidad actual o del pasado histórico que les permitan aprender a trabajar en grupo, despertando su interés por resolver las cuestiones y problemas que se les plantean. Los casos planteados deben ser verosímiles o auténticos y que sean significativos para el propio alumnado. También deben presentar una situación problemática de carácter social, político o económico cuya solución no debe ser única para propiciar la participación de todo el alumnado. Esta metodología se aplica en las tareas competenciales, los ABP y en la mayoría de técnicas geográficas e históricas.
- El trabajo por proyectos. Se caracteriza por proponer al alumnado un tema a desarrollar o una idea. Se planifican las tareas necesarias para conseguir su objetivo y se materializa la idea presentándose para el grupo-clase. La actividad se centra en los propios alumnos y alumnas que actúan autónomamente mientras el docente actúa de guía, proporcionando recursos y organizando el proceso. Esta modalidad permite trabajar de forma monográfica y focalizada, potenciando especialmente el trabajo de la multicausalidad y el rigor científico. Este tipo de metodología lo podemos trabajar principalmente a través de los Aprendizajes basados en problemas (ABP).
- Las simulaciones. Permiten de forma simplificada exponer una situación real o hipotética. Engloban una amplia gama de actividades, desde la simulación social, empatía, rol, juegos, etc. Pueden plantearse ejercicios de localización y juegos de simulación, sobre todo en geografía, para que el alumnado tome la decisión más adecuada. Las dramatizaciones, por su parte, son simulaciones en las que la empatía y la adopción de roles tienen un papel relevante y permiten actuar tal y como lo haría el personaje al que se representa. Esta metodología la podemos trabajar a través de algunos de los Aprendizajes basados en problemas (ABP) presentes en los libros de texto.
- La enseñanza para la comprensión. Esta estrategia se basa en el planteamiento de tareas estimulantes, motivadoras desafiantes intelectualmente para el alumnado. Se trata de analizar diferentes fenómenos, históricos y geográficos, desde diferentes puntos de vista con la finalidad de crear conocimiento, saber relacionarlo, extrapolarlo a otras situaciones y expresar los pros y los contras. Aprenderán a vincular pasado y presente, observando desde distintos puntos de vista, para llevar a cabo acciones específicas que les permitan poner en práctica lo aprendido. Para garantizar el éxito sería interesante conocer los intereses de los alumnos y alumnas y sus motivaciones, para que incorporen nuevos significados y puedan utilizarlos en su vida

cotidiana. Este método se puede trabajar tanto en las tareas competenciales y ABP como en la mayoría de las técnicas de geografía e historia; también en algunas actividades internas y actividades finales.

### 12.5.3. Recursos didácticos en nuestro proyecto

Para trabajar los contenidos teóricos y practicar las metodologías anteriormente mencionadas, además de atender a la diversidad del alumnado, contamos con los siguientes recursos presentes en los libros de texto, y en los recursos complementarios y evaluación.

#### a) Visuales:

Para ilustrar mejor la teoría y facilitar la realización de las actividades internas, las tareas competenciales, las técnicas de trabajo así como actividades finales basadas en los estándares de aprendizaje evaluables, el libro de texto incorporará **fotografías, dibujos, tablas, gráficos estadísticos y mapas**. Estos recursos irán acompañados de una breve descripción en la que se indicará su nombre, época e incluso año aproximado de realización, en otros casos estarán vinculados a un texto algo más amplio. Estos recursos tienen la función de dar a conocer aspectos curiosos de la geografía o la historia y de motivar a través de lo visual al alumnado. En el libro del profesor también se incluyen recursos gráficos y fotografías que pueden ser utilizados por el docente para completar aprendizajes o reforzar contenidos. Al final del libro, además, habrá un anexo donde aparecerán mapas físicos y políticos del mundo y España, recursos muy necesarios para realizar una serie de actividades que se proponen a lo largo del mismo.

#### b) Textuales:

Dado que la expresión oral es fundamental en nuestro proyecto, se han incluido multitud de textos. Algunos están relacionados con recursos visuales y otros, vinculados con actividades internas, tareas competenciales, técnicas de trabajo o actividades finales. En el texto destacamos los siguientes aspectos:

- ▶ **Letras negritas** para resaltar conceptos y contenidos importantes.
- ▶ **Vocabulario** para definir términos novedosos situados en cuadros destacados. Juegan un papel importante dado el vocabulario específico propio de la geografía y la historia, su finalidad es familiarizar y aclarar conceptos específicos de nuestra disciplina.
- ▶ **Referencias a Andalucía** durante el desarrollo del contenido de cada epígrafe y epígrafes específicos dedicados a nuestra comunidad autónoma.
- ▶ **La unidad en 10 preguntas:** en esta sección podremos encontrar un resumen de los contenidos más importantes de la unidad, a través de formulación de preguntas concretas, acompañadas de su correspondiente solución.

A través de esta sección podremos repasar contenidos para preparar pruebas de evaluación, y así como atender al alumnado con algún tipo de desfase curricular.

#### c) Actividades:

En nuestro proyecto están presentes numerosas actividades, distinguiendo una amplia tipología:

- ▶ **Cuestiones iniciales** que tienen la finalidad de intentar indagar sobre los conocimientos previos del alumnado y se hallan en la portadilla de la unidad.
- ▶ **Actividades internas** que refuerzan y amplían los contenidos teóricos que se van a tratando a lo largo de la unidad didáctica. Estas actividades tendrán distintos niveles de complejidad para reforzar y, en algunos casos, ampliar la materia tratada en cada uno de los apartados. Son una buena herramienta para observar si los contenidos han sido comprendidos por los alumnos y alumnas e incluso, detectar posibles problemas de aprendizaje que requieran una especial atención por parte del docente.
- ▶ **Aprendizaje basado en problemas:** aprendizaje mediante la resolución de un desafío o reto de forma cooperativa y autónoma favoreciendo la interrelación entre el alumnado.
- ▶ **Tareas competenciales** en las que la resolución de problemas, la aplicación de contenidos teóricos y prácticos, así como la investigación por parte del alumnado son muy importantes. A través de estas actividades, el docente podrá valorar y evaluar el grado de consecución de las distintas competencias que hallamos registradas en el currículo de la LOMCE. Para ello, en las páginas dedicadas a esas tareas, aparecerán las competencias que se trabajan específicamente. En la programación de aula, además, se establece la relación directa de competencias que cada actividad trabaja, para facilitar la labor de evaluación al profesorado.
- ▶ **Técnicas de trabajo relacionadas con algún aspecto específico o general de la unidad didáctica**, pero que también pueden vincularse con otras unidades. En ellas se abordarán aspectos prácticos relacionados con la geografía y la historia. Se intenta enseñar al alumnado con una metodología esencialmente activa, participativa y de investigación para que aprendan determinadas destrezas muy vinculadas con la geografía y la historia.
- ▶ **Actividades finales** en las que se reforzarán y ampliarán contenidos explicados a lo largo de la unidad. Además, algunas están específicamente diseñadas teniendo en cuenta los estándares que indica la LOMCE.
- ▶ **Actividades de ampliación y refuerzo** disponibles en el libro del profesor que junto con una tarea competencial han sido diseñadas para atender a la diversidad. En el libro digital también encontraremos actividades en formato digital.

## 12.6. Transversalidad de nuestro proyecto

1. **La comprensión lectora** es uno de los aspectos educativos más importantes. A través de la comprensión lectora el alumno comprenderá aquellos conocimientos expuestos en el libro de texto, las actividades, gráficos, etc. Sin la misma no lograría alcanzar un **aprendizaje significativo** ni avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A lo largo del libro de texto se han ubicado numerosos textos y recursos cuya lectura resulta imprescindible para la posterior realización de las actividades y/o tareas. Además les permitirá complementar la información de los contenidos más importantes de **cada unidad**. Los textos más extensos se encuentran en las tareas competenciales y en las actividades finales.
2. **La expresión oral y escrita:** trabajando el texto en clase, se recurre ampliamente a la utilización de estos fundamentos educativos. El **método participativo**, los debates, la exposición de ideas previas o las reflexiones sobre temas concretos son los instrumentos fundamentales para trabajar la expresión oral en actividades y tareas. La expresión escrita, por su parte, será trabajada mediante la redacción de textos sobre temas geográficos e históricos así como en las **actividades internas y finales**.
3. **La comunicación audiovisual** en la actualidad es sumamente importante, por lo que consideramos que la imagen debe tener una gran importancia en nuestro proyecto. Además, el alumnado será más receptivo a este tipo de estímulos a los que está acostumbrado por el continuo contacto con los medios audiovisuales en su vida diaria. En la programación se incluyen enlaces a **recursos audiovisuales** que el docente podrá utilizar en clase para trabajar contenidos de cada unidad. También se adjuntan enlaces que permiten a los alumnos y alumnas realizar actividades sobre determinados recursos audiovisuales.
4. **Las tecnologías de la información y la comunicación** se han convertido en algo habitual para transmitir información, por lo que ordenadores y dispositivos móviles se han convertido en una herramienta muy útil para trabajar en educación. Se plantean actividades en las que el alumnado tendrá que realizar **presentaciones de diapositivas** en un ordenador para explicar algún aspecto tratado a lo largo de algunas unidades, así como actividades internas, ABP, técnicas de trabajo y tareas competenciales en las que tendrá que hacer **uso de Internet para investigar** sobre algún aspecto explicado en la unidad o relacionado con la tarea que tenga que realizar. Es frecuente que se proporcione al alumnado algún enlace específico para facilitar su labor, sobre todo en un nivel como 1.º de ESO en el que, quizás, la familiarización del alumnado con la búsqueda de información científica en Internet todavía no está plenamente desarrollada. Ha de tenerse en cuenta la prevención de las situaciones de riesgo derivadas de una inadecuada utilización.
5. **El emprendimiento** es un conjunto de cualidades personales, habilidades sociales y de planificación y gestión que permiten actuar de forma autónoma, responsable y creativa. Por ello, sería interesante fomentar esta capacidad que les permitirá desarrollar sus ideas y proyectos para alcanzar los objetivos que se propongan en su futura vida laboral. Hay una serie de competencias transversales que son la base del emprendimiento y son significativas en el ámbito educativo.
  - a) El **espíritu emprendedor** se trabaja en nuestras unidades proponiendo problemas en la mayoría de las tareas competenciales que el alumnado tiene que resolver.
  - b) La **autonomía** es una capacidad a la que nuestro proyecto presta especial atención, pues creemos que es fundamental para el desarrollo del alumnado. Por ello, se plantean actividades en las que el alumnado, de manera individual, tiene que afrontar retos o problemas que solucionará por sí mismo.
  - c) El **sentido crítico** se planteará en gran cantidad de actividades internas y tareas competenciales, en las que el alumnado deberá cuestionar determinados asuntos o problemas que ocurren actualmente en nuestra sociedad. Los alumnos y alumnas intentarán aportar una visión distinta con claridad y rigor para ir desarrollando poco a poco un cierto sentido crítico.
6. **La educación cívica y constitucional** se centra en el respeto hacia las opiniones de los demás que permiten desarrollar la convivencia en una **sociedad democrática**. Actualmente existen movimientos ideológicos que cuestionan el pensamiento ciudadano, la tolerancia y la convivencia pacífica, por lo que sería importante resaltar la importancia de valores como la democracia, el civismo y las libertades.
  - a) **Prevención y resolución pacífica de conflictos:** se halla presente sobre todo en el estudio de la historia, donde se plantean actividades en que se resaltarán las consecuencias negativas de la guerra, así como la alternativa del diálogo para solucionar los problemas.
  - b) **La vida responsable en una sociedad libre y democrática:** se trabajará en unidades como la de la Grecia antigua, donde se comparan los valores de la democracia y la libertad griegas con los actuales. También se abordará al explicar las sociedades u organizaciones políticas de carácter no democrático,

haciendo hincapié en la escasa capacidad de decisión que tenía la población en civilizaciones como la egipcia o romana.

- c) **Respeto al medioambiente:** se trata, sobre todo, en las unidades de geografía humana cuando se explican y trabajan los efectos que las actividades humanas tienen sobre el medio en nuestro país. También hay varias tareas competenciales sobre el tema en cuestión, sobre los parques naturales y también sobre cómo el desarrollo del turismo ha degradado las costas. Esto también tiene relación con los valores inherentes a la convivencia vial, la prevención de accidentes de tráfico y una actuación responsable ante situaciones de emergencias y catástrofes.
- d) **Igualdad efectiva entre hombres y mujeres:** se trabaja en las unidades de historia, resaltando el escaso papel que las mujeres han jugado a lo largo de la misma, entendiéndolo como una injusticia, y contraponiéndolo al que han ido ganando en el último siglo.
- e) **Prevención de la violencia de género:** se trabaja en algunas actividades contemplando que las desigualdades y el sometimiento que han vivido las mujeres en distintas épocas de la historia son la base de la violencia que se ha ejercido sobre ellas hasta la actualidad.
- f) **No discriminación por cualquier condición personal o social:** queda reflejada en nuestras unidades, sobre todo en las de historia donde se resaltan las desigualdades sociales que existían en todas las sociedades de la Edad Antigua.
- g) **Toma de conciencia sobre los problemas de un mundo globalizado,** siendo la pobreza, la salud, las corrientes migratorias o las desigualdades los más importantes. No deben olvidarse las repercusiones que el actual modelo de desarrollo está produciendo en nuestro planeta, tratando en las unidades de geografía el problema del calentamiento global o el agotamiento de los recursos naturales, la super-

población y los fenómenos relacionados con los distintos tipos de contaminación. Todo ello, con la idea de fomentar entre el alumnado una actitud activa en su contribución a la solución de dichos problemas.

- 7. **Los hábitos de vida saludable:** la mejora en los hábitos de vida que se ha producido en nuestras sociedades desde la Revolución Industrial y el aumento de la esperanza de vida son una buena justificación para abordar este aspecto en nuestro proyecto. Así se analiza y se trata cuánto se conoce de la vida cotidiana de las sociedades históricas, valorando los avances que en la actualidad han posibilitado una mayor esperanza de vida, promoviendo la actividad física, el desarrollo de hábitos de consumo saludables y respetuosos con el medioambiente.
- 8. **El conocimiento y reconocimiento de nuestro patrimonio:** en nuestro país el sector turístico posee gran importancia para el empleo y la economía, por lo que es fundamental que la población valore el patrimonio que poseemos para que se implique activamente en su defensa y conservación. En las unidades de historia se plantean actividades para reconocer y valorar las distintas formas artísticas, utilizando múltiples ilustraciones relacionadas con el patrimonio artístico y cultural de la prehistoria y la Edad Antigua presentes en España y Andalucía.
- 9. **El conocimiento de la realidad andaluza:** es importante que el alumnado conozca la historia, las características de la economía, la sociedad, la cultura y el patrimonio de nuestra comunidad autónoma. En la mayoría de unidades se tratan aspectos geográficos, económicos, sociales, históricos y culturales relacionados con Andalucía, con actividades internas y tareas competenciales que refuerzan los contenidos teóricos. También trabajaremos a lo largo de las unidades de historia el desarrollo del concepto de memoria histórica, vinculado principalmente a la historia andaluza.

## 12.7. Cómo se contempla la atención a la diversidad en nuestro proyecto de Geografía e Historia

### 12.7.1. Aspectos generales

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, se debe tener en cuenta la identificación de las necesidades del alumnado, por lo que es fundamental ofrecerle los recursos necesarios para que su formación se ajuste a sus

posibilidades. Para atender a la diversidad de niveles que puede presentar un grupo-clase, en cada unidad se proponen los siguientes recursos.

## 12.7.2. Recursos didácticos empleados para atender a la diversidad

1. En las **actividades internas** hay actividades de **menor complejidad** en las que solo se pide que el alumnado busque determinada información localizada en la unidad y conteste a preguntas cortas y sencillas. También hay actividades donde se les pide a los alumnos y alumnas un **mayor grado de abstracción** e incluso de reflexión. Y, por último, se plantean actividades en las que tienen que utilizar recursos TIC y la investigación, en actividades con un **mayor grado de dificultad**.
2. Las actividades planteadas en las **tareas competenciales** están diseñadas para la consecución de competencias. Son motivadoras porque intentan concretar los conocimientos teóricos con situaciones cercanas a la vida cotidiana y establecen actividades de comprensión escrita. Por este motivo pueden ser realizadas por cualquier alumno, independientemente de sus capacidades intelectuales. Aunque también, en la mayoría de ellas, se han establecido actividades de ampliación enfocadas a alumnos y alumnas con altas capacidades.
3. Las **técnicas de trabajo** están pensadas para que el alumnado desarrolle conocimientos y destrezas relacionadas con las Ciencias Sociales, la geografía y la historia. Las pautas y ejemplos que se facilitan en cada una de ellas permiten que puedan trabajarse con todo tipo de alumnado, sea cual sea su nivel y/o capacidad académica.
4. La **unidad en 10 preguntas** pretende ser un resumen guiado de los aspectos fundamentales de la unidad didáctica, sirviendo como repaso, guía y orientación de lo que es más importante en la unidad didáctica. Por ello, puede tener mucha utilidad para nuestro alumnado, ya que en estas edades el seguir una pauta ordenada como guía de trabajo y estudio es muy importante. Además puede servir como base de una prueba escrita para atender a la diversidad.
5. En el libro del profesor se pueden encontrar **actividades de ampliación y refuerzo** adaptadas a las necesidades de alumnos con altas capacidades o para aquellos que necesiten reforzar los conocimientos de la unidad, más

sencillas y que requieren un menor esfuerzo en su realización. Entre las actividades de refuerzo habrá cinco actividades, entre las que se incluirán los tipos siguientes: completar un texto, unir con flechas, colorear gráficos o mapas, contestar a cuestiones sencillas a partir de un fragmento reducido de texto o completar sencillos mapas conceptuales. Entre las de ampliación, por su parte, encontraremos también cinco actividades con un mayor nivel de complejidad en su resolución, análisis y comentarios de textos con preguntas guiadas, comentario de obras artísticas siguiendo el modelo de técnica de trabajo de la unidad, trabajos de investigación adaptados al curso, elaboración de mapas conceptuales de cierta complejidad, etc.

6. En los **recursos digitales** también encontraremos actividades con distinto grado de dificultad en las que será el docente el que tendrá que discriminar si todas son realizadas por todo el alumnado, o relega algunas, que crea con mayor grado de dificultad, para determinado alumnado.
7. La gran cantidad de actividades y tareas competenciales presentes en nuestro proyecto, además, permite que el profesorado pueda trabajar con distintos tipos de inteligencias, en lo que se denomina inteligencias múltiples. Entendiendo que, al igual que hay muchos tipos de problemas, también hay muchos tipos de inteligencias a los que plantear retos distintos y variados, debemos ser conscientes de que todos los alumnos y alumnas no aprenden de la misma manera. Así, los mismos contenidos se pueden presentar de formas muy diversas para que todo el alumnado pueda asimilarlos partiendo de sus capacidades y aprovechando sus puntos fuertes.

En resumen, podemos afirmar que en nuestro proyecto es tal la cantidad y variedad de recursos empleados que se atiende a las necesidades de cualquier tipo de alumnado. Desde aquellos que necesitan adaptaciones significativas o no significativas, hasta el alumnado con altas capacidades. Los recursos y las actividades tienen distintos niveles de complejidad y el profesorado podrá discriminar entre ellos para atender a los distintos casos que en encuentre en cada grupo-clase.

## 12.8. Propuesta de temporalización de los distintos bloques y unidades didácticas de nuestro proyecto durante el curso

Bloque curricular	Unidad	Sesiones	Trimestre	Justificación
<b>Bloque 2. El espacio humano</b>	Unidad 1. La población	9	1. <sup>º</sup>	Unidad didáctica fundamental para comprender las características de la población mundial, europea, española y andaluza tanto desde el punto de vista de los movimientos naturales como desde el punto de vista de los movimientos espaciales.
	Unidad 2. La ciudad y el mundo urbano	9	1. <sup>º</sup>	Unidad didáctica que abordará el fenómeno urbano a nivel mundial, europeo, español y andaluz a lo largo de la historia tanto en países desarrollados como en países no desarrollados. Asimismo, se estudiarán los rasgos básicos de la organización territorial y administrativa de España y de Andalucía.
<b>Bloque 3. La historia</b>	Unidad 3. El inicio de la Edad Media	8	1. <sup>º</sup>	Esta unidad es de gran importancia para entender el conjunto de cambios que se produjeron en Europa tras la caída del Imperio romano en el siglo V y que van a transformar a las sociedades europeas dando lugar a una nueva etapa histórica.
	Unidad 4. El islam y Al-Ándalus	10	1. <sup>º</sup>	El estudio de la unidad didáctica es fundamental para conocer el origen y la evolución histórica de una de las tres grandes religiones monoteístas, el islam, y, consecuentemente, de la civilización musulmana, que tuvo una importancia capital para la evolución de Occidente gracias a su interacción con el mundo cristiano. Destaca el caso peninsular, con casi ocho siglos de presencia musulmana en lo que se conoce como al-Ándalus.
	Unidad 5. El feudalismo	10	2. <sup>º</sup>	Esta unidad es de gran importancia para entender el conjunto de cambios que se produjeron en Europa occidental a partir del siglo IX y que van a caracterizar las formas de vida feudo-vasalláticas en nuestro continente hasta bien entrada la modernidad.
	Unidad 6. Renacer urbano y crisis de la Baja Edad Media	7	2. <sup>º</sup>	Esta unidad es muy importante para conocer el protagonismo que las ciudades van a adquirir en Europa durante esta época, estableciendo las características del desarrollo urbano y los cambios sociales que ese desarrollo impone. También se abordará la evolución política europea que después va a dar lugar poco a poco al nacimiento de los Estados modernos; no sin antes tratar las dificultades demográficas, sociales y políticas de la crisis de la Baja Edad Media.
	Unidad 7. La evolución de los reinos cristianos peninsulares en la Edad Media	9	2. <sup>º</sup>	La presente unidad didáctica es la última dedicada al periodo medieval, y pretende ser una síntesis del devenir de los reinos cristianos peninsulares a lo largo de toda la etapa medieval desde la llegada del islam hasta su desaparición. Es fundamental para entender el desarrollo de las identidades nacionales y culturales que van a florecer a posteriori, conformando las unidades territoriales y políticas, pero también las sociedades que a la poste formarán el Estado español.
	Unidad 8. Humanismo y Renacimiento	10	2. <sup>º</sup>	El estudio de la presente unidad didáctica es fundamental para conocer las transformaciones políticas (aparición del Estado moderno), económicas (comercio con los nuevos territorios descubiertos), artísticas (Renacimiento) y culturales (humanismo, Reforma y Contrarreforma) que se producen en el paso de la Edad Media a la Edad Moderna.
	Unidad 9. El reinado de los Reyes Católicos y la conquista de América	8	3. <sup>º</sup>	La novena unidad trabajará los cambios que se producen en los reinos ibéricos al inicio de la Edad Moderna (creación de la Monarquía Hispánica y del Estado moderno, unificación territorial y religiosa y descubrimiento de América) y que supone su transformación en grandes potencias europeas y mundiales.
	Unidad 10. Los reinados de los Austrias mayores	8	3. <sup>º</sup>	Esta unidad aborda los reinados de Carlos I de España (y V del Sacro Imperio Romano Germánico) y su hijo Felipe II, conocidos como los Austrias mayores, en alusión a la dinastía que se instauró con el primero en la Monarquía Hispánica, así como al esplendor y poderío alcanzado por ambos durante el periodo que abarcaron sus reinados (1516-1598). Durante este periodo, el Imperio español mantuvo un dominio prácticamente incontestable en Europa.
	Unidad 11. El siglo XVII en Europa	10	3. <sup>º</sup>	El estudio de la presente unidad didáctica es fundamental comprender el siglo XVII, un periodo en el que surgieron dos sistemas políticos antagónicos, la monarquía absoluta y la monarquía parlamentaria (esta última, referente para el pensamiento ilustrado del siglo XVIII en su objetivo de acabar con el Antiguo Régimen), y que vivió la sangrienta y brutal guerra de los Treinta Años (1618-1648), la conclusión de la división religiosa surgida un siglo.
	Unidad 12. El siglo XVII en España	9	3. <sup>º</sup>	En la última unidad del libro, se tratará las crisis que a todos los niveles se produce en la Monarquía Hispánica durante el siglo XVII. También se estudiará el extraordinario desarrollo artístico y cultural que se produce en este siglo.