

Las competencias clave como elemento integrador y esencial del currículo

*Módulo 3. Del proyecto educativo de centro a las programaciones didácticas.
Unidades didácticas integradas (UDIs).*

1. Situación de partida.

1.1. Las programaciones didácticas.

Las programaciones didácticas son una de las principales novedades que introduce la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), con la intención de favorecer la calidad y la mejora de la enseñanza. En esa Ley se insta a los centros docentes a completar y desarrollar el currículo de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanza que imparten en el marco de su programación docente.

Más tarde, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006), otorgó a los centros docentes la autonomía necesaria para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo que, entre otros apartados, incluyera modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que permitieran atender las distintas necesidades del alumnado y dotar de recursos al profesorado.

También en el año 2006 se publica la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En dicha recomendación se insta a los Estados miembros a “desarrollar la oferta de competencias básicas”, tal como se tradujeron entonces en España. Asimismo, se delimita la definición de *competencia*, entendida como una combinación de conocimientos, capacidades o destrezas y actitudes adecuadas al contexto, y se concreta que las *competencias básicas* son aquellas que “todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”.

En la citada Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, y en la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, se incide de manera decisiva en la necesidad de la adquisición de las competencias por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que las personas puedan alcanzar su pleno desarrollo personal, social y profesional.



Ya entonces se insistía en la importancia de la integración real de las competencias como un elemento curricular más en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y se planteaba la repercusión de esta medida en las prácticas docentes y en los procesos educativos. Así, se asumía que la potenciación del aprendizaje por competencias conllevaría una renovación en las prácticas docentes al hacerse evidente la necesidad de integrar todos los elementos curriculares combinando los conceptos con habilidades prácticas, motivación, valores, actitudes, emociones y otras dimensiones personales que debían movilizarse conjuntamente para lograr una acción eficaz y alcanzar así el aprendizaje.

Posteriormente, tras la publicación de los Decretos de las distintas enseñanzas, se publica el Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, en el que se define en el artículo 29 las *programaciones didácticas* como instrumentos específicos de planificación, desarrollo y evaluación de cada materia, módulo o ámbito del currículo establecido por la normativa vigente, que atenderán a los criterios generales recogidos en el proyecto educativo y tendrán en cuenta las necesidades y características del alumnado. Dichas programaciones serán elaboradas por los departamentos de coordinación didáctica, de acuerdo con las directrices de las áreas de competencias; su aprobación corresponderá al Claustro de Profesorado y se podrán actualizar o modificar, en su caso, tras los procesos de autoevaluación.

Se presentaban así como recursos fundamentales para el profesorado y el desarrollo de su labor docente al contener en sí mismas la organización completa del proceso educativo y de manera ajustada al alumnado y al contexto propio del centro educativo en el que tendrá lugar la enseñanza.

En este mismo Decreto, su artículo 98 contempla que el equipo técnico de coordinación pedagógica establecerá las directrices generales para la elaboración y la revisión de las programaciones didácticas de las enseñanzas encomendadas a los departamentos de coordinación didáctica, asesorará a los departamentos de coordinación didáctica y al Claustro de Profesorado sobre el aprendizaje y la evaluación en competencias y velará por que las programaciones didácticas contribuyan al desarrollo de las competencias básicas, a cuyos efectos se establecerían estrategias de coordinación.

Las programaciones didácticas, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 29.2 del citado Decreto 327/2010, de 13 de julio, deben incluir, al menos, los siguientes aspectos:

a) Los objetivos, los contenidos y su distribución temporal y los criterios de evaluación, posibilitando la adaptación de la secuenciación de contenidos a las características del centro y su entorno.



- b) En el caso de la Educación Secundaria Obligatoria, referencia explícita acerca de la contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas.
- c) En el caso de la formación profesional inicial, deberán incluir las competencias profesionales, personales y sociales que hayan de adquirirse.
- d) La forma en la que se incorporan los contenidos de carácter transversal al currículo.
- e) La metodología que se va a aplicar.
- f) Los procedimientos de evaluación del alumnado y los criterios de calificación, en consonancia con las orientaciones metodológicas establecidas.
- g) Las medidas de atención a la diversidad.
- h) Los materiales y recursos didácticos que se vayan a utilizar, incluidos los libros para uso del alumnado.
- i) Las actividades complementarias y extraescolares relacionadas con el currículo que se proponen realizar por los departamentos de coordinación didáctica.

Se observa, en definitiva, que las programaciones didácticas se convierten en el marco completo en el que desarrollar la actividad docente en función de las enseñanzas que se imparten en cada caso.

Actualmente, tras la publicación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), y como desarrollo de lo establecido 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, se publican en Andalucía el Decreto 111/2016 y el Decreto 110/2016, ambos de 14 de junio, por los que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato respectivamente en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como las Órdenes de 14 de julio de 2016, por las que se desarrollan los currículos correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Estas normas, que proporcionan un nuevo marco normativo autonómico completo para el desarrollo de las enseñanzas correspondientes a esas dos etapas de manera ajustada a la nueva normativa básica, se caracterizan por tener un marcado carácter



competencial que 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 -ya denominadas *clave*- en dicho proceso y en las prácticas docentes.

El carácter competencial de la normativa autonómica hace hoy día aún más evidente que, con el fin de impulsar el desarrollo curricular en el proceso de enseñanza, es preciso ordenar y clarificar la planificación y la práctica educativa.

Bajo este enfoque competencial, las decisiones que se tomen en el momento de la elaboración de las programaciones didácticas deben tender a integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje la totalidad de los elementos curriculares, es decir, los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación, su concreción en los estándares de aprendizaje evaluables y las competencias clave; todo ello, conforme a lo establecido normativamente en el currículo correspondiente a cada una de las materias que se imparten en las distintas etapas educativas. Y también a la hora de programar, habrá de tenerse en cuenta el alumnado y el contexto real en el que se van a desarrollar las distintas enseñanzas.

Por todo ello, y de acuerdo con el nuevo marco normativo vigente tras la publicación de la normativa reguladora tanto de la Educación Secundaria Obligatoria como del Bachillerato, tanto a nivel estatal como autonómico, habrá de entenderse, respecto a lo dispuesto sobre las programaciones didácticas en el citado artículo 29 del Decreto 327/2010, de 13 de julio, que, además de los elementos curriculares incorporados en el subapartado a), deberán incluirse los estándares de aprendizaje evaluables como un nuevo elemento vinculado con los criterios de evaluación que facilitarán la tarea de comprensión, concreción y calificación de los mismos en función de los instrumentos de evaluación utilizados en cada caso.

Asimismo, la alusión realizada a las competencias *básicas* en el subapartado b) deberán entenderse realizadas a las *competencias clave* y hacerse extensiva a la etapa de Bachillerato, teniendo en consideración que también para esas enseñanzas se contemplan las competencias en el nuevo marco legislativo.

Por último, en el subapartado d) en el que se alude a la “incorporación de los contenidos transversales”, habrá de entenderse que se refiere a los “elementos transversales” contemplados en la normativa curricular vigente actual.

Una vez realizadas las programaciones didácticas y a partir de las mismas, se podrán elaborar a lo largo del curso escolar y de manera ajustada al contexto y al desarrollo y evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje, las *unidades didácticas*, como un mayor nivel de concreción, vinculadas directamente al alumnado del que en cada caso se trate, tal como puede leerse a continuación.



1.2. Las unidades didácticas.

En 1992, el Ministerio de Educación define una unidad didáctica como «*la programación de un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado para la consecución de unos objetivos didácticos*».

La unidad didáctica debe dar respuesta a las posibles cuestiones curriculares del tipo: qué enseñar (objetivos y contenidos), cuándo enseñar (secuencia ordenada de actividades y contenidos), cómo enseñar (actividades, organización del espacio y del tiempo, materiales y recursos didácticos), así como a la pregunta sobre cómo evaluar lo aprendido por el alumnado (criterios, técnicas e instrumentos para la evaluación) en un tiempo claramente delimitado.

En el nuevo marco normativo expuesto por el que se rige el sistema educativo en la actualidad, la concepción general tanto de programación didáctica como de unidad didáctica, entendida como última concreción del currículo o microdiseño curricular, debe ajustarse a las exigencias y necesidades derivadas de la incorporación de las competencias clave a los currículos educativos por implicar un tipo diferente de aprendizaje. Esto es concretamente lo que se abordará en este módulo, en el que se empleará la denominación de *unidad didáctica integrada* (UDI) para referirse a aquellas unidades didácticas que integran en sí mismas la totalidad de los elementos curriculares establecidos en la normativa en vigor.

La unidad didáctica integrada es una construcción pedagógica por la que se logra incorporar de un modo eficaz los distintos elementos del currículo recogidos en la normativa educativa. Con la integración de todos los elementos se persigue aumentar las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo de las competencias clave, destinando más tiempo efectivo a la puesta en práctica de tareas y huyendo de metodologías exclusivas que tradicionalmente han versado sobre la memorización de conceptos, en lugar de propiciar las situaciones más idóneas para su aplicación en un contexto real o simulado.

La elaboración de una unidad didáctica integrada se lleva a cabo a través de tres fases distintas: la concreción curricular, la transposición didáctica y el reconocimiento de lo aprendido:

Elaboración de la unidad didáctica		
Título:		
Nivel:		
Materia/s implicada/s:		
Concreción curricular	Transposición didáctica	Valoración de lo aprendido
Seleccionar los elementos curriculares: objetivos, criterios de evaluación	Diseñar tareas, actividades y ejercicios. Elegir contextos,	Construir rúbricas. Elegir los instrumentos de evaluación más



(ponderación de los mismos y visualización de los estándares de aprendizaje evaluables), bloques de contenidos, competencias clave....	escenarios, metodologías y recursos.	idóneos en función de los criterios de evaluación seleccionados.
--	--------------------------------------	--

Cuadro 1. Esquema de elaboración de la unidad didáctica integrada.

El modelo de unidad didáctica que se va a presentar en este módulo viene a dar respuesta a las exigencias de coordinación, organización, integración y capacitación realista y contextualizada, todo ello, con objeto de facilitar un proceso de enseñanza-aprendizaje cimentado en las competencias clave. Se presenta como una herramienta de planificación de gran valor puesto que permite, de forma sencilla y sistemática, guiar al docente en su organización profesional y articular los diversos niveles de integración existentes en el proceso de adquisición y puesta en práctica de las competencias clave, buscando el equilibrio existente entre las tres fases fundamentales expuestas en el Cuadro 1: la concreción curricular, la transposición didáctica y la valoración de lo aprendido.

Tanto para el docente como para el alumno o la alumna, la planificación de las enseñanzas en este sentido se convierte en una oportunidad para aumentar la eficiencia del rendimiento escolar por ayudar a una gestión racional y ordenada del tiempo de aprovechamiento del alumnado y por tanto, a una mejora del tiempo de dedicación al trabajo académico.

Por tanto, con este módulo y su actividad asociada se persigue que las unidades didácticas integradas sean concebidas como una oportunidad para reflexionar y conocer a fondo los cambios que puede llegar a implicar en nuestra práctica docente la incorporación real de las competencias clave en los currículos educativos correspondientes a las distintas materias.

1.3. Nueva aplicación incorporada al Sistema de Información Séneca: Currículo por competencias.

De lo expuesto hasta ahora se deduce que la elaboración de las programaciones didácticas y de las unidades didácticas integradas implica para el docente un trabajo minucioso de comprensión y selección de los distintos elementos curriculares dispuestos en la normativa para la materia de la que en cada caso se trate. El trabajo de gestión del currículo precisa, ciertamente, de un conocimiento profundo y completo de los currículos establecidos para las distintas enseñanzas, compuestos a su vez de elementos complejos y, en la mayoría de los casos, numerosos.

Para ayudar en esta tarea al profesorado, se han incorporado al Sistema de Información Séneca los módulos que integran la aplicación que denominamos *Currículo por competencias*, a partir de los cuales se puede acceder de manera directa a la totalidad de los elementos curriculares establecidos en la normativa en vigor para cada una de las materias que se imparten en la



Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, planificar las enseñanzas de manera completa, ponderar los criterios de evaluación y seleccionar los instrumentos de evaluación que nos permitan otorgar una calificación para cada alumno o alumna en las distintas materias y competencias clave. Así, se dota al profesorado de una herramienta informática que resultará de gran utilidad para la organización de su enseñanza y la gestión completa del currículo, facilitándole la elaboración de las programaciones y unidades didácticas y la evaluación del rendimiento del alumnado al que imparte docencia en cada caso concreto.

Estos módulos, a través de la persona coordinadora designada por la dirección del centro al efecto, permiten crear una estructura relacional del currículo de cada materia de manera ajustada a las necesidades y peculiaridades del centro, vinculando los elementos curriculares y ajustando los mismos a su contexto educativo.

Al hacer visibles y accesibles todos los elementos curriculares contemplados en la normativa, esta aplicación permite una gestión rápida, cómoda y sencilla del currículo así como el diseño de una estructura relacional por la que se vinculan todos los elementos que lo componen. Esto permitirá que los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación y las competencias clave, como elementos curriculares, no se consideren como “*islas inconexas*” dentro de la práctica educativa, sino más bien, como partes de una estructura sistémica destinada al desarrollo de determinadas capacidades en el alumnado. Es necesario, por tanto, establecer relaciones que nos muestren y nos permitan seleccionar los elementos prescriptivos del currículo para organizar las prácticas educativas.

La aplicación informática, a la que se ha trasladado la totalidad de los elementos curriculares por curso y materia en función de lo dispuesto en la normativa curricular en vigor, permite su selección para planificar las enseñanzas integrando todos los elementos, posibilitando la relación de los mismos en estructuras que favorecen el traslado del currículo a la situación real del aula, así como que se contemplen todos los elementos curriculares establecidos en la normativa sin excepción.

Esto implica, a su vez, un fuerte cambio metodológico así como el desarrollo de nuevas competencias docentes con las que se logre gestionar explícitamente los citados elementos en el marco de la normativa educativa para su reconocimiento y puesta en práctica.

En función de lo que se ha expuesto hasta ahora, la aplicación incorporada a Séneca: *Currículo por competencias*, nos permitirá, en definitiva, llevar a cabo las siguientes acciones:

Fase 1: La concreción curricular.

Implica la visualización de los elementos curriculares y su selección para la organización de las enseñanzas para un determinado curso o materia.



Asimismo, facilitará que se lleve a cabo la ponderación de los criterios de evaluación, permitiendo al profesorado del centro de manera consensuada, otorgar a los distintos criterios de evaluación para cada materia una ponderación equitativa, calculada automáticamente por el sistema; o diferenciada para cada uno de los criterios.

Se considerarán como *objetivos didácticos* la expresión de los comportamientos que permitirán adquirir el nivel de dominio previsto en la unidad didáctica integrada para cada una de las competencias. Su origen está en la concreción de los criterios de evaluación que se establecen para cada materia, en relación con los contenidos contemplados para la misma. Habrá de entenderse que, considerados en su globalidad, los elementos curriculares contienen en sí mismos, además de los conceptos -normalmente presentes de manera exclusiva en los contenidos-, los procedimientos, las actitudes y posibles situaciones para su aplicación. Esta forma de entender y considerar los elementos curriculares favorecerá el desarrollo de las capacidades en el alumnado y la consecuente adquisición de las competencias clave asociadas a las mismas. Los criterios de evaluación, dentro de la estructura curricular planteada, se consideran el punto de partida más adecuado para establecer estas conexiones y explicitar dichos objetivos didácticos a la hora de diseñar una unidad didáctica integrada.

Fase 2: La transposición didáctica.

El concepto de transposición didáctica, formulado inicialmente por Verret (1975) y desarrollado por Chevallard (1998), permite reconocer la distancia entre el saber erudito (generado en las disciplinas científicas) y el saber enseñado (transformado en “contenidos” en el marco de los diseños curriculares). Así pues, el concepto hace referencia al “proceso complejo de transformaciones adaptativas por el cual el conocimiento erudito se constituye en conocimiento u objeto a enseñar” (Chevallard, 1998).

La búsqueda de las mejores tareas para lograr que el mayor número de alumnos y alumnas adquieran las competencias correspondientes debe constituir el núcleo central de cualquier diseño curricular. Sobre las tareas se organizan el resto de elementos curriculares que fijan los aprendizajes (saber implícito), es decir, posibilitan la práctica del conocimiento expresado en los elementos curriculares.

La formulación de una tarea educativa debe tener en cuenta los siguientes elementos: la competencia o competencias que la tarea debe contribuir a conseguir, los contenidos, los procesos cognitivos que será necesario emplear para que los conceptos adquiridos o a adquirir puedan ser puestos en acción y los contextos de aplicación de los mismos.



Fase 3: Reconocimiento o valoración de lo aprendido.

La evaluación del rendimiento del alumnado se abordará en profundidad en el módulo 4 de esta formación, no obstante, corresponde ya adelantar, como última fase en la programación de la enseñanza, cómo habrá de realizarse la evaluación del rendimiento del alumnado conforme a lo dispuesto en la normativa vigente.

Así, una vez realizada la concreción curricular y la transposición didáctica, corresponde al profesorado emitir una valoración sobre los saberes adquiridos por el alumnado en las distintas materias. Nuestro objetivo final será el de asignar a los criterios de evaluación que se hayan trabajado por materia una calificación expresada en los términos que dispone la normativa, es decir, una calificación numérica, en una escala de uno a diez, en la Educación Secundaria Obligatoria, y de cero a diez, en Bachillerato, en ambos casos sin emplear decimales.

Asimismo, para expresar el nivel adquirido por el alumnado en cada competencia, según manifieste el dominio de lo planteado en los criterios de evaluación y de acuerdo con lo establecido en las programaciones didácticas, se emplearán los términos siguientes: INICIADO, MEDIO y AVANZADO. Con objeto de facilitar al profesorado esta toma de decisiones, se publicaron en el curso 2016/17 los documentos: «*Orientaciones para la descripción del nivel competencial adquirido por el alumnado*», relativos tanto a la Educación Secundaria Obligatoria como a Bachillerato, elaborados a partir de la normativa recién publicada en aquel momento y aún en vigor.

A partir de las calificaciones asignadas a los distintos criterios de evaluación y en función de la ponderación concreta que se haya establecido para los mismos en el centro docente, se obtendrá la calificación final de la materia de la que en cada caso se trate, ya trasladable a los boletines de notas que se compartirán con las familias del alumnado así como a los documentos oficiales de evaluación. Igualmente, por la vinculación establecida por la normativa entre los criterios de evaluación y las distintas competencias clave, a partir de las calificaciones asignadas a los criterios de evaluación se obtendrá un determinado grado de adquisición de las competencias para cada alumno y alumna expresado en los términos I, M, A; que igualmente se trasladará a los documentos oficiales de evaluación que proceda y a su familia, pudiendo utilizarse los descriptores proporcionados por la Consejería de Educación para concretar a qué se refieren estos niveles competenciales en cada caso.

Para llevar a cabo la evaluación del rendimiento del alumnado, se estará a lo dispuesto en las citadas Órdenes de 14 de julio de 2016, según las cuales: «El profesorado llevará a cabo la evaluación, preferentemente, a través de la observación



continuada de la evolución del proceso de aprendizaje de cada alumno o alumna y de su maduración personal en relación con los objetivos de la etapa correspondiente y las competencias clave. A tal efecto, utilizará diferentes procedimientos, técnicas o instrumentos como pruebas, escalas de observación, rúbricas o portfolios, entre otros, ajustados a los criterios de evaluación y a las características específicas del alumnado.»

Es decir, para llevar a cabo la evaluación del rendimiento del alumnado será preciso seleccionar previamente aquellas técnicas e instrumentos que mejor se ajusten al proceso educativo seguido y a lo que se pretende evaluar, ya que no todos los instrumentos servirán para obtener la información que nos permita valorar lo aprendido por el alumnado.

A partir de la calificación asignada por el profesorado a los instrumentos de evaluación utilizados por su parte (prueba escrita, prueba oral, cuaderno...), se obtendrá la calificación final de los distintos criterios de evaluación que, en todo caso, deben considerarse como el referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias clave como la consecución de los objetivos de las distintas materias y, finalmente, de la etapa, ya que estos incluyen los aprendizajes imprescindibles o fundamentales que el alumnado tiene que asimilar en cada materia y curso.

Desde la aplicación incorporada al Sistema de Información Séneca se tendrá acceso a las nuevas pantallas habilitadas para reflejar los resultados obtenidos por el alumnado en los distintos instrumentos por criterio o criterios de evaluación. Asimismo, se tendrá acceso a la escala de descriptores publicada en los documentos citados *«Orientaciones para la descripción del nivel competencial adquirido por el alumnado»*, de manera completa aunque con carácter editable, permitiendo al profesorado hacer el uso de los descriptores que considere más oportuno en cada caso. Finalmente, se mostrará de manera automática un determinado nivel competencial para cada alumno y alumna en función de los resultados obtenidos en los criterios de evaluación valorados por el profesorado en cada caso.

Esta aplicación y los documentos publicados con las escalas competenciales, por tanto, pueden resultar de gran utilidad para orientar la labor evaluadora del profesorado e incluso para guiar la organización de las enseñanzas y dirigir al alumnado hacia la mejora en el desarrollo de sus aprendizajes.

Además, a partir de la versión del cuaderno de aula publicada por la Consejería de Educación recientemente, se podrá seguir la metodología propuesta en estos módulos formativos ya que se ha incorporado la posibilidad de calificar los criterios de evaluación correspondientes a las



distintas materias y que éstas participen en la valoración del nivel competencial adquirido por cada alumno y alumna.

Como novedad, por tanto, en la aplicación web y en la nueva versión de iSéneca recientemente publicada, se pone a disposición del profesorado andaluz una nueva funcionalidad dentro del *cuaderno de clase* que permite seleccionar los criterios de evaluación de cada una de las materias (uno o más criterios a la vez) y calificarlos desde las actividades evaluables (instrumentos de evaluación), y que éstas calificaciones participen en la valoración del nivel competencial adquirido por el alumnado.

2. Objetivos.

1. Identificar las características esenciales de las competencias clave.
2. Mostrar las relaciones de las competencias clave con otras formas de definición de los aprendizajes.
3. Establecer una *concreción* de los elementos curriculares que incluya las competencias clave, con objeto de elaborar una unidad didáctica integrada adecuada a un determinado curso y etapa educativa, teniendo en cuenta la contribución que puedan realizar otras materias curriculares.
4. Realizar una *transposición didáctica* donde se articulen dentro de una unidad didáctica integrada las tareas, actividades y ejercicios necesarios para el aprendizaje de unas competencias clave concretas, permitiendo al alumnado aplicar lo aprendido y protagonizar prácticas sociales.
5. Conocer y valorar los distintos modelos de pensamiento o procesos cognitivos, reflexionando sobre sus posibilidades y limitaciones así como sobre su oportunidad para el aprendizaje de las competencias clave en un determinado centro.
6. Confeccionar rúbricas que permitan evidenciar los aprendizajes adquiridos en la realización de una o varias tareas dentro de una unidad didáctica integrada en base a los criterios de evaluación seleccionados y a las orientaciones para la descripción del nivel competencial alcanzado por el alumnado, tomando como referencia los criterios establecidos para cada una de las materias curriculares.

3. Descripción de la actividad.



La actividad correspondiente a este módulo consistirá en la realización de una unidad didáctica integrada haciendo uso de la aplicación *Currículo por competencias* incorporada a Séneca, siguiendo un modelo de diseño definido en sus rasgos fundamentales, que sirva para el desarrollo en el alumnado de las capacidades que le permitan alcanzar las competencias clave.

El modelo propuesto está basado en una estructura de tareas compartidas, que se concreta por medio de una definición relacional en la que se encuentran todos los elementos existentes en el currículo de una determinada materia (objetivos, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje relacionados con los mismos, y competencias clave), con precisiones expresas sobre la metodología y los procesos cognitivos que se proponen. Además, para valorar el desarrollo de las competencia clave resulta especialmente relevante la adecuación de las técnicas e instrumentos de evaluación a los criterios de evaluación de los que en cada caso se trate.

A continuación, se detallan los pasos a realizar en la actividad:

Paso 1. Ponderación de los criterios de evaluación de una determinada materia: Debatir sobre si se ponderarían los criterios de evaluación de manera homogénea (por defecto) o diferenciada para una determinada materia. Realizar una ponderación de los criterios de evaluación de una determinada materia.

Paso 2: Concreción curricular: Seleccionar los criterios de evaluación de cada materia que la UDI contribuirá a lograr, así como los objetivos, contenidos y estándares de aprendizaje.

Paso 3. Transposición didáctica: definir una estructura de tareas, actividades y ejercicios, así como una selección de escenarios didácticos y temporalización.

Paso 4. Seleccionar las metodologías más adecuadas para facilitar la realización de la tarea o tareas relevantes, actividades y ejercicios.

Paso 5. Elaborar una rúbrica que permita evidenciar los aprendizajes adquiridos en la realización de la tarea y seleccionar los instrumentos de evaluación pertinentes.

Paso 6. Evaluación de la unidad didáctica integrada. Evaluar la UDI tanto en su diseño como en su desempeño.

4. Competencias profesionales docentes.

Este módulo ayudará a desarrollar las siguientes competencias profesionales:

1. Diseñar, organizar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de modelos y procesos educativos impulsores de la adquisición de las competencias clave que tengan en cuenta, desde una perspectiva individual y colectiva, los niveles iniciales del alumnado así como sus necesidades y metas.



2. Planificar la concreción e implementación del currículo en el centro docente de acuerdo con las anteriores orientaciones descritas.

3. Reconocer, diseñar y aplicar diversas metodologías didácticas que faciliten el trabajo individual y en grupo y consideren la diversidad del alumnado del aula.

4. Desarrollar y llevar a la práctica actividades educativas formales y no formales que favorezcan la participación del alumnado en prácticas sociales.

5. Normativa.

- 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.
- 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.
- Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.
- Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

6. Lecturas de ampliación y profundización.

- Coll, César (2007), *"Las competencias básicas en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio"*. Aula de Innovación Educativa, 161, 34-39.
- Cuadernos de Pedagogía números 471, 472 y 473.



- Cuenca, María Jesús. *"Diseño curricular integrado. Programación Secundaria"*. CEP Sevilla
- Del Moral, Sergi. Profesor de Matemáticas en el Institut-Escola Les Vinyes, Castellbisbal. (Barcelona). *"Del conocimiento al aprendizaje, un camino sin retorno"*.
- Domènech-Casal, Jordi. Profesor de Biología y Geología. Institut de Granollers. (Barcelona).
- Grup LIEC, Departamento de Didáctica de las Matemáticas y las Ciencias Experimentales, Universitat Autònoma de Barcelona. *Apuntes topográficos para el viaje hacia el ABP*.
- Guarro, Amador & Luengo, Florencio (2010), *"Las competencias básicas: la cultura imprescindible al servicio de todos"*. Módulo 6 Programa PICBA, Sevilla.
- Guillaumes, Marta. Profesora de Biología y Geología en el Institut de Sils (Girona). *"Cuando aprender es un reto"*.
- Laguna, Mercedes (2013), *"Crear contextos de aprendizaje en el marco de las bibliotecas escolares"*. Códices, IX-1.
- Lázpita, Aitor. Profesor de Lengua y Literatura en Educación Secundaria, Granada. *"¿Solo en la bolera? "*.
- Liarte, Rosa. Profesora de Ciencias Sociales en el IES Cartima (Granada). *"Un modo de trabajar distinto, una evaluación diferente"*.
- Moya, José & Clavijo, Manuel Jesús (2010), *"Aprovechar las oportunidades que ofrece el currículo para aprender competencias básicas"*. Módulo 7 Programa PICBA, Sevilla.
- Moya, José & Horcajo, Florencio (2010), *"La concreción curricular de las competencias básicas: un modelo adaptativo e integrado"*. CEE Participación Educativa, 15, 127-141.
- Reig Hernández, Dolors. Profesora en diversas universidades. Conferenciante sobre redes sociales. Autora de "Socionomía". *"TIC, TAC, TEP: Internet como escuela de vida"*.
- Rodán Muñoz, Jorge. *Departamento de Biología y Geología del Institut de San Quirze del Vallès (Barcelona)*. *"Debates en clase, ¿son útiles para aprender ciencia?"*.
- Rodríguez, Javier (2011), *"Los rincones de trabajo en el desarrollo de competencias básicas"*. Revista Docencia e Investigación, 21, 105-130.
- Sanmartí, Neus. Profesora de Didáctica de las Matemáticas y las Ciencias Experimentales en la Universitat Autònoma de Barcelona. *"Trabajo por proyectos: ¿filosofía o metodología?"*.
- Trujillo Sáez, Fernando. Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta. Universidad de Granada. *"El diseño de proyectos y el currículo"*.



7. Secuenciación de la actividad.

Paso 1: Ponderación de los criterios de evaluación de una determinada materia: Debatir sobre si se ponderarían los criterios de evaluación de manera homogénea (por defecto) o diferenciada para una determinada materia. Realizar una ponderación de los criterios de evaluación de una determinada materia.

Para empezar a trabajar con los módulos incorporados a Séneca es preciso plantearse en el seno del centro docente qué ponderación se realizará de los criterios de evaluación establecidos para cada materia. Esta ponderación podrá ser homogénea (o equitativa) entre todos los criterios de evaluación de una determinada materia, o diferenciada, otorgando a algunos criterios de evaluación más peso que a otros. En cualquiera de los dos casos, la suma de todos los criterios de evaluación de una determinada materia deberá sumar 100. Esta tarea se realizará solo una vez al empezar el curso académico.

El Sistema de Información Séneca está preparado para realizar una ponderación homogénea por defecto, otorgando a todos los criterios de evaluación de una materia el mismo peso y redondeando en el último de ellos si fuera necesario para alcanzar el 100%.

No obstante, el profesorado del centro docente podrá decidir otorgar a los distintos criterios de evaluación de una materia concreta pesos diferenciados. Como se ha comentado, también en este caso la suma de las ponderaciones otorgadas a los distintos criterios deberá ser igual a 100. Si se quiere no emitir valoración ni asignar calificación a algún o algunos criterios de evaluación en un determinado momento del proceso educativo (por ejemplo, en materias que se desarrollan a lo largo de varios cursos), se podrán ponderar con un 0%. Los criterios de evaluación ponderados en este momento a 0 no se podrán calificar ni aportarán calificación alguna en el cálculo de la nota final de la materia de la que se trate.

Paso 1
Ponderación de los criterios de evaluación de una determinada materia: Debatir sobre si se ponderarían los criterios de evaluación de manera homogénea (por defecto) o diferenciada para una determinada materia. Realizar una ponderación de los criterios de evaluación de una determinada materia.
Personas encargadas: coordinador/a , miembros del equipo de trabajo, en su caso (en función del tipo de curso).
Recursos: 3.1. Ejemplificación de las ponderaciones homogéneas o diferenciadas en los criterios de evaluación de una determinada materia.
Productos a entregar: 1. Realización de una ponderación de los criterios de evaluación de una determinada materia en la aplicación de Séneca.
Temporalización:



Paso 2: Concreción curricular: seleccionar los criterios de evaluación de cada materia que la UDI contribuirá a lograr, así como los objetivos, contenidos y estándares de aprendizaje.

El punto de partida a la hora de construir una UDI consiste en definir la concreción curricular, es decir, seleccionar los elementos curriculares: criterios de evaluación y su vinculación con las competencias, objetivos didácticos, bloque de contenidos y contenidos específicos a partir de lo recogido en el proyecto educativo de centro y en los diseños curriculares establecidos por la Administración educativa.

Véase recurso 3.2.

Para poder diseñar UDIs o evaluar a través de la aplicación de Séneca es necesario hacer un trabajo previo que consiste en tomar decisiones a nivel de centro sobre: qué técnicas e instrumentos de evaluación utilizar o qué modelos de pensamiento o procesos cognitivos se van a desarrollar. Estas tareas se realizan solo una vez al empezar el curso académico al igual que la tarea de ponderación de los criterios de evaluación tal como se ha comentado en el paso 1.

Paso 2
Concreción curricular: seleccionar los criterios de evaluación de cada materia que la UDI contribuirá a lograr, así como los objetivos, contenidos y estándares de aprendizaje.
Personas encargadas: coordinador/a , miembros del equipo de trabajo, en su caso (en función del tipo de curso).
Recursos: 3.2. Esquema general de la UDI. 3.2.1. Ejemplificación de la estructura relacional de los elementos curriculares. 3.2.2. Definición relacional de una competencia clave.
Productos a entregar: 1. Realización de una concreción curricular en la aplicación de Séneca.
Temporalización:



Paso 3. Transposición didáctica: definir una estructura de tareas, actividades y ejercicios, así como una selección de escenarios didácticos y temporalización.

La transposición didáctica incluye tanto las tareas y actividades (derivadas de la práctica social de referencia) como los escenarios y los recursos asociados y la temporalización. La transposición didáctica define, mejor que cualquier otro elemento de la UDI, el trabajo escolar, tanto del alumnado como del profesorado.

La transposición didáctica de los conocimientos seleccionados comienza en el momento en el que se configuran los diseños curriculares y se fija la configuración de las materias. Sin embargo, el momento decisivo de esta transposición se produce en los escenarios en los que tienen lugar los aprendizajes

Los objetivos didácticos se podrán configurar a partir de los criterios de evaluación o dejarlos idénticos a estos si se decide no modificarlos por ser por sí mismos suficientemente concretos. A partir de ahí, se elegirá una “práctica social de referencia” para la aplicación efectiva de lo aprendido o de lo que se pretende aprender y, dentro de ella, una determinada tarea que centrará todos los elementos de la UDI. Una vez seleccionada la tarea, será necesario definir el conjunto de actividades y ejercicios que permitirá su realización y que se logre la realización del producto final.

El conjunto de actividades seleccionadas deberá satisfacer los tres criterios siguientes:

1. Deben ser *completas*, sin lagunas, para lograr el producto final.
2. Deben ser *diversas* e incorporar distintos tipos de contenidos, procesos y modos de pensamiento.
3. Deben ser *inclusivas* por incorporar actividades que busquen atender todas las necesidades educativas que presente el alumnado al que están destinadas.

Para lograr un conjunto de actividades que cumpla estos requisitos, contaremos con el Recurso 3.2.2.

Culminada la estructura integrada de tareas y actividades para la UDI, será necesario definir los escenarios didácticos para su aplicación, así como los recursos disponibles en ellos y el tiempo de permanencia. Conviene recordar que el escenario no debe ser único (véase Recurso 3.3.3).

Asimismo, se ofrece un ejemplo de tabla para registrar las UDIs que pueden llevarse a cabo en el marco de la programación anual (véase Recurso 3.3.4).

Por último, se recomienda la lectura del Recurso 3.3.5. que hace algunas propuestas sobre metodologías y recursos favorecedores de la inclusión.



Paso 3
<p>Transposición Didáctica: definir una estructura de tareas, actividades y ejercicios, así como una selección de escenarios didácticos y temporalización.</p>
<p>Personas encargadas: coordinador/a, miembros del equipo de trabajo, en su caso (en función del tipo de curso).</p>
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> 3.2. Esquema general de una UDI. 3.3.1. Generador de tareas relevantes y ejemplos de tareas. 3.3.2. Generador de actividades. 3.3.3. Identificador de escenarios didácticos (contextos de aprendizaje). 3.3.4. Tabla ejemplo de programación anual compuesta por UDIs. 3.3.5. Propuestas sobre metodologías y recursos favorecedores de la inclusión.
<p>Productos a entregar:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Realización de una transposición didáctica en la aplicación “ <i>Currículo por competencias</i>” de Séneca.
<p>Temporalización:</p>



Paso 4: Seleccionar las metodologías más adecuadas para facilitar la realización de la tarea o tareas relevantes, actividades y ejercicios.

Con este paso culminaremos el bloque dedicado a la *transposición didáctica*. En él escogeremos las metodologías más adecuadas para hacer posible el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La metodología debe concretar la práctica docente y encaminarla hacia el éxito educativo. Junto a las metodologías debemos seleccionar los escenarios didácticos: ambos son elementos íntimamente relacionados y deben responder a los principios de *pluralidad* y *adaptación a la diversidad del alumnado*.

Esta elección debe tener en cuenta las fortalezas y limitaciones de cada metodología. Especialmente ha de valorar con qué estilos de pensamiento y con qué competencias clave se vincula mejor cada metodología y enfoque didáctico en función del alumnado que va a protagonizar la acción educativa.

Para esta toma de decisiones, el docente dispondrá del Recurso 3.4.1: Modelos de pensamiento o procesos cognitivos.

Como se ha comentado, los principios con los que actuaremos para la toma de estas decisiones serán dos: *pluralidad* y *adaptación a la diversidad del alumnado*. Ambos están tan interrelacionados entre sí que acaban convirtiéndose en uno, puesto que el ejercicio de pluralismo metodológico que ha de guiar nuestra actuación nunca puede obviar las distintas capacidades, los diversos horizontes de formación, las posibles expectativas y la actitud del alumnado; y esta diversidad, que siempre debe ser atendida, precisa de un repertorio equilibrado y extenso de metodologías dentro de nuestro repertorio didáctico.

No existe una metodología “universal” que sirva como receta absoluta e indiscutible. Crear ambientes óptimos de aprendizaje supone abarcar la idea del pluralismo metodológico y reconocer que para cada clase de alumnado, para cada tipo de destreza, para cada momento del curso o escenario didáctico, es imprescindible encontrar la metodología más adecuada a todas estas variables.

Paso 4
Seleccionar las metodologías más adecuadas para facilitar la realización de la tarea o tareas relevantes, actividades y ejercicios.
Personas encargadas: coordinador/a, miembros del equipo de trabajo, en su caso (en función del tipo de curso).
Recursos: 3.2. Esquema general de una UDI. 3.4.1. Modelos de pensamiento o procesos cognitivos.
Materiales Complementarios: Guarro, Amador & Luengo, Florencio (2010), <i>“Las competencias básicas: la cultura imprescindible al servicio de todos”</i> . Módulo 6 Programa PICBA, Sevilla.



Productos a entregar:

1. Añadir los procesos cognitivos en la aplicación de Séneca “*Currículo por competencias*”.

Temporalización:

Paso 5. Elaborar una rúbrica que permita evidenciar los aprendizajes adquiridos en la realización de la tarea y seleccionar los instrumentos de evaluación pertinentes.

La rúbrica establece una escala de valoración en la que se reflejan posibles niveles de desempeño de unos determinados aprendizajes. Al plasmar estos niveles de manera progresiva, la rúbrica evidencia de forma clara, precisa y objetiva, posibles grados de corrección con los que se desarrolla una determinada tarea o actividad. Esto la convierte en una herramienta muy útil para emitir una valoración sobre cómo se ha desarrollado la tarea propuesta, lo que permitirá realizar una valoración sobre el rendimiento del alumnado.

La rúbrica otorga elementos para la evaluación de los aprendizajes adquiridos por el alumnado en relación con los criterios de evaluación y los instrumentos seleccionados al comienzo de la UDI en su diseño y concreción curricular.

La rúbrica, por tanto, precisa de determinados instrumentos que emplearemos para recabar la información que nos permita, por un lado, orientar la labor evaluadora del docente y, por otro, guiar al alumnado hacia la mejora en el desempeño de la tarea propuesta y con él, el desarrollo de sus aprendizajes.

La rúbrica se elaborará en función de los aprendizajes que se pretenden evaluar y de los instrumentos que se vayan a utilizar. Asimismo, y también en función de los criterios de evaluación que se quieran valorar y de los instrumentos a emplear, se establecerán los estadios y la gradación que se consideren más pertinentes. Resulta recomendable, incluso, en aras de atender a la diversidad del alumnado, reservar dos estadios, uno en la parte inferior de la escala y otro en la parte superior de la misma, con objeto de poder reflejar niveles ajustados a las posibles necesidades específicas del alumnado, respondiendo el grado más inferior a un nivel de desempeño significativamente bajo, y el superior, a un nivel de desempeño marcadamente alto respecto a los establecidos con carácter general para el alumnado para el que se destina la rúbrica.

Uno de los motivos por los que la rúbrica es considerada como una técnica potente para la evaluación de los aprendidos es por permitir al alumnado comprender por qué obtiene una determinada calificación y de qué forma podría mejorarla. Esto es, además y sin duda, una de las claves para valorar la utilidad y la calidad de la rúbrica elaborada y, a la vez, contribuye a que el alumnado se implique en el proceso de evaluación y, con ello, en su propio aprendizaje, pues le permite verse reflejado en un determinado grado de idoneidad en su desempeño y le proporciona información valiosa para mejorar. Esto resulta fundamental para que conozcan con



claridad qué es lo que se espera que hagan y cómo. En este sentido, la rúbrica evidencia los objetivos de aprendizaje que persigue el docente, y hace al alumnado consciente de la calidad de sus producciones o ejecuciones, permitiéndole reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos y propiciando su propia autoevaluación.

Ejemplo de criterio de evaluación extraído del Anexo II de la Orden de 14 de julio de 2016, de la materia específica *Cultura Científica* de 4º curso de la ESO.

<p>Criterio de evaluación tercero del Bloque 2. <i>El Universo.</i></p>	<p>Describir la organización del Universo y cómo se agrupan las estrellas y planetas. CCL, CMCT, CD</p> <p>Estándares de aprendizaje evaluables (concreción del criterio de evaluación):</p> <p>STD 3.1. Establece la organización del Universo conocido, situando en él al sistema solar.</p> <p>STD 3.2. Determina, con la ayuda de ejemplos, los aspectos más relevantes de la Vía Láctea.</p> <p>STD 3.3. Justifica la existencia de la materia oscura para explicar la estructura del Universo.</p>
<p>Instrumentos de evaluación</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Dossier de dibujos del Universo. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de Trabajo. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Exposición oral sobre la organización del Universo, añadiendo ejemplos de aspectos y agrupaciones relevantes. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista. • Reportaje. 	

La rúbrica debe organizarse en torno a tres elementos: una capacidad, un contenido y un contexto referido a la práctica social en la que el alumnado ha de participar.

Con la rúbrica el alumnado será evaluado en cuanto a las capacidades desarrolladas que le llevan a la posibilidad de aplicación de lo aprendido adquiriendo así las competencias clave según se manifieste dicho dominio en los criterios de evaluación.

Para construirlas podremos tener en cuenta los siguientes pasos:



- **Primero:**
 Realizar un análisis de las competencias clave para identificar las formas en las que se podría manifestar el nivel competencial adquirido.
- **Segundo:**
 Relacionar esas manifestaciones con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación definidos en cada una de las materias curriculares. Esta decisión deberá adoptarse en el marco de las programaciones didácticas, quedando reflejadas en el proyecto educativo.
- **Tercero:**
 Establecer la relación entre las competencias y los criterios de evaluación, especificando distintos niveles de dominio propios de cada uno de los cursos o niveles.
- **Cuarto:**
 Seleccionar y utilizar adecuadamente aquellos instrumentos más válidos y fiables para la identificación de los aprendizajes adquiridos en la resolución de una determinada tarea.

Paso 5	
Elaborar una rúbrica que permita evidenciar los aprendizajes adquiridos en la realización de la tarea y seleccionar los instrumentos de evaluación pertinentes	
Personas encargadas: coordinador/a, miembros del equipo de trabajo, en su caso (en función del tipo de curso).	
Recursos: 3.2. Esquema general de una UDI. 3.5.1. Ejemplificación de una rúbrica.	
Productos a entregar:	
1. Añadir los instrumentos de evaluación en la aplicación Séneca 2. Valoración de lo aprendido por medio de una rúbrica.	<i>“Currículo por competencias”.</i>
Temporalización:	



Paso 6: Evaluación de la unidad didáctica integrada. Evaluar la UDI tanto en su diseño como en su desempeño.

Las UDIs son una oportunidad no solo para concretar el desarrollo del currículo sino también para reflexionar sobre nuestra práctica docente y de qué manera puede ser mejorada. Han de constituirse en elementos facilitadores de las condiciones de aprendizaje más favorables para el proceso educativo y el éxito escolar del alumnado.

Ejercen una función de suma importancia puesto que son la evidencia del análisis y planificación estratégica del docente en cuanto a las metas de aprendizaje, los recursos necesarios, los sistemas de evaluación y la estructura de tareas, actividades y ejercicios dentro de unas determinadas prácticas sociales que posibilitarán al alumnado llegar a adquirir unos aprendizajes significativos y relevantes.

Es necesario dedicar su tiempo a la evaluación del desarrollo y de la puesta en práctica de la UDI así como del diseño de la misma. Para ello contaremos con el Recurso 3.6.1.

La evaluación ha de entenderse no como un juicio acerca de la calidad de la UDI, sino como una oportunidad para reflexionar sobre sus puntos fuertes y necesidades de mejora.

Paso 6
Evaluación de la unidad didáctica integrada. Evaluar la UDI tanto en su diseño como en su desempeño.
Personas encargadas: coordinador/a , miembros del equipo de trabajo, en su caso (en función del tipo de curso).
Recursos: 3.2. Esquema general de una UDI. 3.6.1. Cuestionario de evaluación de la UDI (diseño y puesta en práctica).
Productos a entregar: 1. Evaluación de la UDI con el correspondiente cuestionario cumplimentado, incluyendo propuestas de mejora para la UDI elaborada y las que se elaborarán en el futuro.
Temporalización:



8. Recursos.

Recurso 3.1. Ejemplificación de las ponderaciones homogéneas o diferenciadas de los criterios de evaluación de una determinada materia.

PERFIL POR ÁREA / MATERIA

Número total de registros: 14

Nº Criterio	Denominación	Ponderación %	Método de calificación
LCL1	Participar en situaciones de comunicación oral dirigidas o espontáneas, (debates, coloquios, exposiciones) sobre temas de la actualidad empleando recursos verbales y no verbales, aplicando las normas socio-comunicativas y las estrategias para el intercambio comunicativo, transmitiendo en estas situaciones ideas, sentimientos y emociones con claridad, orden y coherencia desde el respeto y consideración de las aportadas por los demás.	7.14	Evaluación continua
LCL2	Expresarse de forma oral en diferentes situaciones de comunicación de manera clara y coherente ampliando el vocabulario y utilizando el lenguaje para comunicarse en diversas situaciones.	7.14	Evaluación continua
LCL3	Captar el sentido de diferentes textos orales según su tipología: narrativos, descriptivos, informativos, instructivos y argumentativos, etc, reconociendo las ideas principales y secundarias y los elementos básicos lingüísticos para analizar los textos con sentido crítico, identificando los valores implícitos.	7.14	Evaluación continua
LCL4	Recitar y producir textos orales de los géneros más habituales del nivel educativo (narrativos, descriptivos argumentativos, expositivos, instructivos, informativos y persuasivos.), elaborando un guion previo y adecuando el discurso a la situación comunicativa.	7.14	Evaluación aritmética
LCL5	Analizar, preparar y valorar la información recibida procedente de distintos ámbitos de comunicación social, exponiendo sus conclusiones personales sobre el contenido del mensaje y la intención y realizando pequeñas noticias, entrevistas, reportajes sobre temas e intereses cercanos según modelos.	7.14	Evaluación aritmética
LCL6	Leer diferentes tipos de textos con entonación, precisión, ritmo y velocidad adecuada, respetando los signos ortográficos para facilitar y mejorar la comprensión lectora desarrollando el plan lector con la participación en acciones diversas, (videoforum, lecturas dialógicas, entrevistas con autores, etc. y fomentando el gusto por la lectura como fuente de disfrute e información.	7.14	Evaluación aritmética
LCL7	Comprender las ideas principales y secundarias de distintos tipos de texto leídos, desarrollando un sentido crítico, estableciendo y verificando hipótesis, ampliando de esta manera su vocabulario y afianzando la ortografía.	7.14	Evaluación aritmética
LCL8	Desarrollar y utilizar estrategias para analizar un texto leído, realizando inferencias y formulando hipótesis sobre su significado, detallando su estructura y subrayando las ideas principales y secundarias, señalar las palabras clave para producir esquemas a partir de los mismos, apoyándose en mapas conceptuales o esquemas de llaves que faciliten la mejora de la interpretación de la información.	7.14	Evaluación aritmética
LCL9	Seleccionar y utilizar información científica obtenida en diferentes soportes para su uso en investigaciones y tareas propuestas, de tipo individual o grupal y comunicar los resultados.	7.14	Evaluación aritmética

PERFIL POR ÁREA / MATERIA

Número total de registros: 14

Nº Criterio	Denominación	Ponderación %	Método de calificación
LCL1	Participar en situaciones de comunicación oral dirigidas o espontáneas, (debates, coloquios, exposiciones) sobre temas de la actualidad empleando recursos verbales y no verbales, aplicando las normas socio-comunicativas y las estrategias para el intercambio comunicativo, transmitiendo en estas situaciones ideas, sentimientos y emociones con claridad, orden y coherencia desde el respeto y consideración de las aportadas por los demás.	7.28	Evaluación continua
LCL2	Expresarse de forma oral en diferentes situaciones de comunicación de manera clara y coherente ampliando el vocabulario y utilizando el lenguaje para comunicarse en diversas situaciones.	8.14	Evaluación continua
LCL3	Captar el sentido de diferentes textos orales según su tipología: narrativos, descriptivos, informativos, instructivos y argumentativos, etc, reconociendo las ideas principales y secundarias y los elementos básicos lingüísticos para analizar los textos con sentido crítico, identificando los valores implícitos.	9.14	Evaluación continua
LCL4	Recitar y producir textos orales de los géneros más habituales del nivel educativo (narrativos, descriptivos argumentativos, expositivos, instructivos, informativos y persuasivos.), elaborando un guion previo y adecuando el discurso a la situación comunicativa.	8.14	Evaluación aritmética
LCL5	Analizar, preparar y valorar la información recibida procedente de distintos ámbitos de comunicación social, exponiendo sus conclusiones personales sobre el contenido del mensaje y la intención y realizando pequeñas noticias, entrevistas, reportajes sobre temas e intereses cercanos según modelos.	10.14	Evaluación aritmética
LCL6	Leer diferentes tipos de textos con entonación, precisión, ritmo y velocidad adecuada, respetando los signos ortográficos para facilitar y mejorar la comprensión lectora desarrollando el plan lector con la participación en acciones diversas, (videoforum, lecturas dialógicas, entrevistas con autores, etc. y fomentando el gusto por la lectura como fuente de disfrute e información.	0	Evaluación aritmética
LCL7	Comprender las ideas principales y secundarias de distintos tipos de texto leídos, desarrollando un sentido crítico, estableciendo y verificando hipótesis, ampliando de esta manera su vocabulario y afianzando la ortografía.	7.14	Evaluación aritmética
LCL8	Desarrollar y utilizar estrategias para analizar un texto leído, realizando inferencias y formulando hipótesis sobre su significado, detallando su estructura y subrayando las ideas principales y secundarias, señalar las palabras clave para producir esquemas a partir de los mismos, apoyándose en mapas conceptuales o esquemas de llaves que faciliten la mejora de la interpretación de la información.	6.14	Evaluación aritmética
LCL9	Seleccionar y utilizar información científica obtenida en diferentes soportes para su uso en investigaciones y tareas propuestas, de tipo individual o grupal y comunicar los resultados.	8.14	Evaluación aritmética

Recurso 3.2. Esquema general de una unidad didáctica integrada.

IDENTIFICACIÓN						
TÍTULO DE LA UDI						
CURSO						
MATERIAS IMPLICADAS						
JUSTIFICACIÓN						
TEMPORALIZACIÓN						
CONCRECIÓN CURRICULAR						
MATERIA						
CRITERIOS DE EVALUACIÓN						
OBJETIVOS DE LA MATERIA						
CONTENIDOS						
ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES						
COMPETENCIAS						
TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA						
TÍTULO DE LA TAREA						
DESCRIPCIÓN DE LA TAREA						
ACTIVIDADES						
EJERCICIOS						
TEMPORALIZACIÓN						
RECURSOS						
PROCESOS COGNITIVOS						
ESCENARIOS						
METODOLOGÍAS						
VALORACIÓN DE LO APRENDIDO						
TAREA						
		Previo	En proceso o iniciado	Estándar o medio	Superado o avanzado	Excelente
NIVELES DE LOGRO	Criterio 1					
	Criterio 2					
	Criterio 3					
	Criterio 4					



	Criterio 5					
Instrumento 1						
Instrumento 2						
Instrumento 3						
Instrumento 4						

Recurso 3.2.1. Ejemplificación de estructura relacional de los elementos curriculares

Ejemplo extraído de la materia Lengua Castellana y Literatura de 2º de ESO:

Criterio de evaluación 1 de Lengua Castellana y Literatura (2º curso de ESO)	Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito personal, académico/escolar y social, atendiendo al análisis de los elementos de la comunicación y a las funciones del lenguaje presentes. CCL, CAA, CSC.		
Objetivos de etapa	<p>O.LCL.1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.</p> <p>O.LCL.5. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.</p> <p>O.LCL.12. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.</p>		
Objetivos didácticos: comportamientos asociados a la competencia lingüística	Se podrán concretar los criterios de evaluación para lo que se tendrá en consideración lo establecido para el mismo en los estándares de aprendizaje evaluables que se le asocian.		
	Estándares	Competencias	Contenidos



	STD 1.1. Comprende el sentido global de textos orales propios del ámbito personal, escolar/académico y social, identificando la estructura, la información relevante y la intención comunicativa del hablante.	CCL, CAA, CSC	Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar.
	STD 1.3. Retiene información relevante y extrae informaciones concretas.	CCL, CAA, CSC	Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: ámbito personal, académico y social, atendiendo especialmente a la presentación de tareas e instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de información de los medios de comunicación audiovisual.
	STD 1.5. Comprende el sentido global de textos publicitarios, informativos y de opinión procedentes de los medios de comunicación, distinguiendo la información de la persuasión en la publicidad y la información de la opinión en noticias, reportajes, etc. Identificando las estrategias de enfatización y de expansión.	CCL, CAA, CSC	Las funciones del lenguaje. Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen: textos narrativos, instructivos, descriptivos, expositivos y argumentativos.
	STD 1.6. Resume textos, de forma oral, recogiendo las ideas principales e integrándolas, de forma clara, en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente.	CCL, CAA, CSC	

Denominación de las competencias clave	
CCL	Comunicación lingüística
CMCT	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
CD	Competencia digital.
CAA	Aprender a aprender.
CSC	Competencias sociales y cívicas.
SIEP	Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
CEC	Conciencia y expresiones culturales.



Recurso 3.2.2: Definición relacional de una competencia clave

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA			
Materia: Lengua castellana y Literatura (1º ESO). Para el desarrollo de la competencia lingüística, nos centramos en las cuatro destrezas comunicativas. Se establecen relaciones con otras competencias clave (relacionamos los elementos curriculares). También la competencia lingüística se desarrolla a través de las otras materias (según se desarrolla el currículo en la Orden de 14 de julio de 2016).			
OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
<p>O.LCL.2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.</p> <p>O.LCL.5. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.</p>	<p>Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar</p> <p>- Observación, reflexión, comprensión y valoración del sentido global de los debates, coloquios y conversaciones espontáneas; de la intención comunicativa de cada interlocutor así como de la aplicación de las normas básicas que los regulan.</p> <p>- Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público: planificación del discurso, prácticas orales formales e informales y evaluación progresiva.</p>	<p>E. 7. Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas. CCL, CAA, CSC, SIEP.</p> <p>CE. 8. Reproducir situaciones reales o imaginarias de comunicación potenciando el desarrollo progresivo de las habilidades sociales, la expresión verbal y no verbal y la representación de realidades, sentimientos y emociones. CCL, CAA, CSC, SIEP.</p>	<p>STD. 7.1. Participa activamente en debates, coloquios... escolares respetando las reglas de interacción, intervención y cortesía que los regulan, manifestando sus opiniones y respetando las opiniones de los demás.</p> <p>STD. 7.2. Se ciñe al tema, no divaga y atiende a las instrucciones del moderador en debates y coloquios.</p> <p>STD. 8.1. Dramatiza e improvisa situaciones reales o imaginarias de comunicación.</p>
OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES



<p>O.LCL.1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.</p> <p>O.LCL.7. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.</p>	<p>Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias necesarias para la comprensión de textos escritos. - Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos de ámbito personal, académico/escolar y ámbito social. - Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión del texto. - Escritura de textos relacionados con el ámbito personal, académico/escolar, ámbito social. 	<p>CE.2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos. CCL, CAA, CSC, CEC.</p> <p>CE.5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados. CCL, CD, CAA.</p>	<p>STD.2.1. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos escritos propios del ámbito personal y familiar académico/escolar y ámbito social (medios de comunicación), identificando la tipología textual seleccionada, la organización del contenido, las marcas lingüísticas y el formato utilizado.</p> <p>STD.2.2. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados identificando la tipología textual seleccionada, las marcas lingüísticas y la organización del contenido.</p> <p>STD.5.1. Aplica técnicas diversas para planificar sus escritos: esquemas, árboles, mapas conceptuales etc. y redacta borradores de escritura.</p> <p>STD.5.2. Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas.</p> <p>STD.5.4. Reescribe textos propios y ajenos aplicando las propuestas de mejora que se deducen de la evaluación de la producción escrita y ajustándose a las normas ortográficas y gramaticales que permiten una comunicación fluida.</p>
<p>OBJETIVOS</p>	<p>CONTENIDOS</p>	<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p>	<p>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES</p>



<p>O.LCL.12. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.</p> <p>O.LCL.13. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.</p>	<p>Bloque 3. Conocimiento de la lengua</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz. - Reconocimiento, uso y explicación de los diferentes recursos de modalización en función de la persona que habla o escribe. - La expresión de la objetividad y la subjetividad a través de las modalidades oracionales y las referencias internas al emisor y al receptor en los textos. 	<p>CE.10. Identificar la intención comunicativa de la persona que habla o escribe. CCL, CAA, CSC.</p> <p>CE.11. Interpretar de forma adecuada los discursos orales y escritos teniendo en cuenta los elementos lingüísticos, las relaciones gramaticales y léxicas, la estructura y disposición de los contenidos en función de la intención comunicativa. CCL, CAA.</p>	<p>STD.10.1. Reconoce la expresión de la objetividad o subjetividad identificando las modalidades asertivas, interrogativas, exclamativas, desiderativas, dubitativas e imperativas en relación con la intención comunicativa del emisor.</p> <p>STD.10.2. Identifica y usa en textos orales y escritos las formas lingüísticas que hacen referencia al emisor y al receptor, o audiencia: la persona gramatical, el uso de pronombres, el sujeto agente o paciente, las oraciones impersonales, etc.</p> <p>STD.11.1. Reconoce la coherencia de un discurso atendiendo a la intención comunicativa del emisor, identificando la estructura y disposición de contenidos.</p> <p>STD.11.2. Identifica diferentes estructuras textuales: narración, descripción, explicación y diálogo explicando los mecanismos lingüísticos que las diferencian y aplicando los conocimientos adquiridos en la producción y mejora de textos propios y ajenos.</p>
OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES



<p>O.LCL.10. Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.</p> <p>O.LCL.12. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.</p>	<p>Bloque 4. Educación literaria</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción a la literatura a través de la lectura y creación de textos. - Aproximación a los géneros literarios a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, textos completos. - Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de obras y fragmentos utilizando las convenciones formales del género y con intención lúdica y creativa. 	<p>CE.5. Comprender textos literarios adecuados al nivel lector, representativos de la literatura reconociendo en ellos el tema, la estructura y la tipología textual (género, forma del discurso y tipo de texto según la intención. CCL, CAA, CSC, CEC.</p> <p>CE.6. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa. CCL, CD, CAA, CSC, CEC.</p>	<p>STD.5.1. Expresa la relación que existe entre el contenido de la obra, la intención del autor y el contexto y la pervivencia de temas y formas, emitiendo juicios personales razonados.</p> <p>STD.6.1. Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados siguiendo las convenciones del género con intención lúdica y creativa.</p> <p>STD.6.1. Desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos.</p>
--	---	--	---



Recurso 3.3.1: Generador de tareas relevantes y ejemplos de tareas.

GENERADOR DE TAREAS RELEVANTES (Pueden ser actividades motivadoras, tareas integradoras o proyectos sociales)	
El tipo de “tarea” (de menor a mayor relevancia e implicación de la comunidad escolar) depende del momento que ocupa en la planificación didáctica	Lo importante es la relación con las competencias clave con los CE de las distintas materias
Las tareas se pueden preparar con pre-tareas. También se pueden dividir en tareas secundarias y tareas finales	Es conveniente aprender a organizar los criterios de evaluación de cada UDI, junto con sus objetivos, contenidos e indicadores de logro, con una tarea final de cada UDI , que sirva como instrumento de evaluación importante en la UDI. Estas tareas pueden estar en conexión con la tarea final de trimestre, que puede coincidir con una práctica social.
EJEMPLOS DE TAREAS	
Elaborar un portfolio a lo largo de cada una de las etapas educativas.	Participar activamente en un proyecto social a lo largo de la enseñanza obligatoria.
Producir alguna obra artística (teatro, cuento, película, música, etc.) y presentarla en público.	Participar activamente en algún proyecto científico o tecnológico a lo largo de la enseñanza obligatoria y presentar sus resultados en público.
Convivir en la naturaleza durante algún tiempo con compañeros y compañeras del centro realizando alguna acción que contribuya a la conservación.	Mantener y actualizar permanentemente algún tipo de colección de objetos (fotos, libros, llaveros, minerales, maderas, etc.)
Participar activamente en el gobierno del centro o de la clase asumiendo alguna responsabilidad.	Participar en alguna experiencia de intercambio familiar o del centro, preferiblemente con personas de otras culturas.

Recurso 3.3.2: Generador de actividades.

TÍTULO DE LA UDI: DE PROFESIÓN, REPORTERO O REPORTERA

FINALIDAD: Realizar un reportaje sobre algún aspecto concreto de la vida cotidiana en la localidad: fiestas, monumentos, asociaciones culturales y deportivas, líderes sociales... que será incluido o en la web del IES o en el medio de comunicación social propio del IES (periódico, canal de radio/televisión).

Actividad 1: Reflexionar sobre la importancia de los medios de comunicación en la sociedad actual y las formas en las que pueden resultar tanto beneficiosos como nocivos para una localidad como en la que se asienta el recoger todas estas razones en un sencillo diario personal que le acompañará durante todo el proyecto. Este tipo de actividad, además de desarrollar el pensamiento reflexivo, ayuda a desarrollar el pensamiento deliberativo.

Actividad 2: Elaborar una agenda personal de los distintos momentos y actividades que tendrá que realizar para la confección del reportaje. La agenda debe incluir momentos en los que tendrá que reunirse con su profesor o profesora para comentarle lo que está haciendo, así como, las dificultades que puede estar encontrando. Este tipo de actividad puede ayudar a desarrollar el pensamiento práctico, el pensamiento crítico, y el pensamiento analítico.

Actividad 3: Escoger el tema sobre el que va a tratar el reportaje: monumentos, fiestas, asociaciones culturales o deportivas, líderes sociales, entre otros. El profesorado que ponga en marcha este tipo de actividad podría apoyarse en uno de los modelos de indagación científica.

Actividad 4: Elaborar un dossier con todas aquellas informaciones que sean necesarias para documentar el reportaje. Posteriormente, este dossier puede aportarse a la biblioteca de la clase. El profesorado que ponga en marcha este tipo de actividad puede apoyarse en un modelo de tratamiento de la información.

Actividad 5: Conocer y respetar las reglas o normas así como estructura que debe respetar en la elaboración del reportaje, comprendiendo las características de este género periodístico en el proyecto. Este tipo de actividad puede desarrollar el pensamiento lógico, analítico, práctico y crítico.

Actividad 6: Identificar los principales recursos o instrumentos que ha de emplear a lo largo del proyecto, así como las condiciones en las que deberá utilizarlos apoyándose en la ayuda que le puedan proporcionar otros/as compañeros/as y el/la profesor/a tutor/a. Este tipo de actividad favorecerá el desarrollo del pensamiento práctico, así como el pensamiento creativo, y el pensamiento deliberativo.

Actividad 7. Elaborar un sencillo glosario con las palabras más importantes que tiene que utilizar en el reportaje, definiendo cada una de las palabras y escribiendo una frase sencilla en la que la palabra haya aparecido. Este tipo de actividad ayuda al desarrollo del pensamiento lógico, analítico y creativo.

Actividad 8: Leer de forma atenta y comprensiva alguna fuente documental que le ayude a escoger el enfoque necesario para la realización del reportaje y realizar un análisis crítico de dicha fuente documental. Este tipo de actividad puede mejorar su pensamiento analógico, analítico, lógico y crítico.

Actividad 9: Elaborar una pequeña memoria tanto escrita como gráfica de su experiencia en este proyecto para incorporarla a su portfolio. La memoria incluiría soportes digitales anexos y una sencilla autoevaluación basada en una rúbrica de los aprendizajes que se esperaba que adquiriera a través de su participación en el proyecto, así como una breve descripción de las cosas que le han resultado más fáciles y más difíciles de aprender. Este tipo de actividad puede ayudarle a mejorar su pensamiento analítico, lógico, creativo y crítico.



Recurso 3.3.3. Identificador de escenarios didácticos (contextos de aprendizaje)

CREAR CONTEXTOS DE APRENDIZAJE		
ESCENARIOS DIDÁCTICOS	Actividades Tareas	Proyectos Apertura social (apertura a la comunidad; apertura a las familias)
	Necesarias	Pensar la posibilidad (uno al trimestre)
Biblioteca (de aula y de centro)		
Aula auditorio		
Laboratorio de Idiomas		
Laboratorio de Ciencias		
Aula de Informática		
Aula Taller		
Aula rincones		
Aula de la naturaleza		
Aula-museo		
Aula Virtual		
...		



del alumnado, tal y como viene expresada en el artículo 20.1 del Decreto 111/2016, de 14 de junio.

El proyecto educativo del centro definirá de forma transversal todas las medidas y recursos de atención a la diversidad necesarios para alcanzar el éxito y la excelencia de todo el alumnado, de acuerdo a sus capacidades y potencialidades. Esto supone que la respuesta a la diversidad del alumnado debe garantizarse desde el mismo proceso de planificación educativa y que la atención a la diversidad se articula en todos los niveles del centro, entre los que se encuentran las programaciones didácticas, tal y como se regula en el artículo 29.2.g) del Decreto 327/2010, de 13 de julio.

La Educación Secundaria Obligatoria 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 etapa 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.

De conformidad con lo establecido en el artículo 16.2 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, “los centros tendrán autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible y para adoptar las medidas de atención a la diversidad más adecuadas a las características de su alumnado y que permitan el mejor aprovechamiento de los recursos de que dispongan. Las medidas de atención a la diversidad que adopte cada centro formarán parte de su proyecto educativo, de conformidad con lo establecido en el artículo 121.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo”.

La normativa de desarrollo en Andalucía establece el modelo educativo inclusivo y determina las medidas generales y los programas de atención a la diversidad existentes para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los artículos 20.2, 20.5 y 20.6 del Decreto 111/2016, de 14 de junio, en los siguientes términos:

Artículo 20.2: “La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria se organizará, con carácter general, desde criterios de flexibilidad organizativa y atención inclusiva, con el objeto de favorecer las expectativas positivas del alumnado sobre sí mismo y obtener el logro de los objetivos y las competencias clave de la etapa”.

Artículo 20.5 “Entre las medidas generales de atención a la diversidad se contemplarán, entre otras, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupos o la oferta de materias específicas. Asimismo, se tendrá en consideración el ritmo y estilo de aprendizaje del alumnado especialmente motivado por el aprendizaje”.

Artículo 20.6 “Los centros docentes desarrollarán los siguientes programas o planes en el marco de la planificación de la Consejería competente en materia de educación:

- a) Programas de refuerzo de materias generales del bloque de asignaturas troncales para primer y cuarto curso.
- b) Programas de refuerzo para la recuperación de los aprendizajes no adquiridos para el alumnado que promoció sin haber superado todas las materias, a los que se refiere el artículo 15.3.
- c) Planes específicos personalizados orientados a la superación de las dificultades detectadas en el curso anterior (...)
- d) Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento (...)

Asimismo, la normativa de desarrollo en la etapa de Bachillerato, concretamente, el artículo 22 del Decreto 110/2016, de 14 de junio, en sus apartados 2 y 3, desarrolla aspectos generales de la atención a la diversidad en los términos siguientes:

Artículo 22.2: “La atención a la diversidad se organizará, con carácter general, desde criterios de flexibilidad organizativa y atención inclusiva, con el objeto de favorecer las expectativas positivas del alumnado sobre sí mismo y obtener el logro de los objetivos y las competencias clave de la etapa”.

Artículo 22.3: “Los centros docentes adoptarán las medidas de atención a la diversidad, tanto organizativas como curriculares en el Bachillerato, que les permitan, en el ejercicio de su autonomía y en el marco de la planificación de la Consejería competente en materia de educación, una organización flexible de las enseñanzas y una atención personalizada al alumnado en función de sus necesidades educativas”.

De entre las medidas de atención a la diversidad establecidas en la normativa, las programaciones didácticas contemplarán las que se determine en el seno de los departamentos de coordinación didáctica para lo que recibirá el asesoramiento de los departamentos de orientación. Se especificarán las metodologías, los procedimientos y los instrumentos de evaluación que potencien la adaptación del proceso educativo a los diferentes ritmos de aprendizaje, y se definirán los programas concretos que se llevarán a cabo para las distintas materias que se han asignado al departamento.

En las programaciones didácticas se incluirán, igualmente, las estrategias que desarrollará el profesorado para alcanzar los objetivos previstos para todo el alumnado.

La evaluación inicial como estrategia para atender a la diversidad

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir del nivel inicial del alumnado, que también debe quedar reflejado en las programaciones didácticas. Sólo así se podrá atender a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje que presenten los alumnos y alumnas de un determinado grupo clase. Por ello, las actuaciones que puedan desarrollar los departamentos didácticos para ajustar las

programaciones al nivel de partida del alumnado cobran especial relevancia. Esto se lleva a cabo a través de lo que se denomina en la normativa curricular la “evaluación inicial”.

El desarrollo de la evaluación inicial en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se regula en el artículo

18 de la Orden 14 de julio de 2016, concretamente en sus apartados 3, 4 y 5, en los siguientes términos:

Artículo 18.3 : “Durante el primer mes de cada curso escolar, el profesorado realizará una evaluación inicial de su alumnado mediante los procedimientos, técnicas e instrumentos que considere más adecuados, con el fin de conocer y valorar la situación inicial de sus alumnos y alumnas en cuanto al nivel de desarrollo de las competencias clave y el dominio de los contenidos de las materias de la etapa que en cada caso corresponda”.

Artículo 18.4: “En este mismo periodo, con el fin de conocer la evolución educativa de cada alumno o alumna y, en su caso, las medidas educativas adoptadas, el profesor tutor o la profesora tutora de cada grupo de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria analizará el informe final de etapa del alumnado procedente de Educación Primaria para obtener información que facilite su integración en la nueva etapa. En los cursos segundo, tercero y cuarto, analizará el consejo orientador emitido el curso anterior. La información contenida en estos documentos será tomada en consideración en el proceso de evaluación inicial”.

Artículo 18.5: “Al término de este periodo, se convocará una sesión de evaluación con objeto de analizar y compartir por parte del equipo docente los resultados de la evaluación inicial realizada a cada alumno o alumna. Las conclusiones de esta evaluación tendrán carácter orientador y serán el punto de referencia para la toma de decisiones relativas a la elaboración de las programaciones didácticas y al desarrollo del currículo, para su adecuación a las características y conocimientos del alumnado. El equipo docente, como consecuencia del resultado de la evaluación inicial y con el asesoramiento del departamento de orientación, adoptará las medidas educativas de atención a la diversidad para el alumnado que las precise, de acuerdo con lo establecido en el Capítulo VI del Decreto 111/2016, de 14 de junio, en la presente Orden y en la normativa que resulte de aplicación. Dichas medidas deberán quedar contempladas en las programaciones didácticas y en el proyecto educativo del centro ”.

La evaluación inicial va a permitir realizar un diagnóstico y una descripción del grupo o grupos de alumnado a los que dicha programación se dirija, así como una valoración de las necesidades individuales del alumnado de acuerdo con sus potenciales y distintas capacidades, con especial atención al alumnado que requiere medidas específicas de apoyo educativo (alumnado de incorporación tardía, con necesidades educativas especiales, con altas capacidades intelectuales, etc.).

A nivel individual, será necesario detectar qué alumnado requiere de un mayor seguimiento educativo o una personalización de las estrategias previstas para planificar refuerzos o

ampliaciones, gestionar convenientemente los espacios y los tiempos, proponer la intervención de los recursos humanos y materiales disponibles y ajustar el seguimiento y evaluación de sus aprendizajes. Para todo ello, los departamentos de coordinación didáctica contarán con el asesoramiento del Departamento de Orientación del centro docente.

La evaluación inicial permitirá, asimismo, conocer las debilidades y fortalezas del grupo así como su funcionamiento interno a nivel relacional y afectivo, aspectos que permitirán planificar correctamente las estrategias metodológicas más adecuadas, una correcta gestión del aula y un seguimiento sistematizado de las actuaciones en cuanto a consecución de logros colectivos.

Metodologías destinadas a la inclusión de los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado. El aprendizaje basado en proyectos.

El planteamiento metodológico del departamento de coordinación didáctica debe tender a contribuir a la implicación del alumnado en su propio aprendizaje, a estimular su superación individual, al desarrollo de todas sus potencialidades y a fomentar su autoconcepto y su autoconfianza; aspectos que cobran especial relieve en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.

Según las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y la organización de la respuesta educativa, la atención educativa ordinaria a nivel de aula se basará en metodologías didácticas favorecedoras de la inclusión, en la organización de los espacios y los tiempos, así como en la diversificación de los procedimientos e instrumentos de evaluación. Entre los distintos tipos de metodologías favorecedoras de la inclusión, destaca el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje basado en proyectos supone la aplicación al aula de los procedimientos habituales en la investigación científica y que permite desarrollar en el alumnado todas las competencias clave. Partiendo de una exploración de ideas previas en relación con un tema concreto, se formula una hipótesis que habrá que validar a lo largo de un proceso de investigación.

En este modo de trabajo, el alumnado se organiza en grupos (siempre heterogéneos) y realiza la búsqueda de aquella información que, una vez analizada, servirá para comprobar si se podría confirmar la hipótesis inicial.

Cualquier proyecto de investigación finaliza con unas conclusiones y una difusión de las mismas. Esta última fase permite el desarrollo de la creatividad, ya que es posible buscar múltiples formas para comunicar las conclusiones: un informe, un mural, una exposición, un reportaje de vídeo, un blog, una obra de teatro, una conferencia, y tantas formas como la imaginación del grupo permita.

El aprendizaje cooperativo es una metodología para la construcción de conocimiento y la adquisición de competencias y habilidades sociales y comunicativas para la vida, fundamentada en

el trabajo en equipo y entre iguales. Se basa en la corresponsabilidad, la interdependencia, la interacción y la participación igualitaria de todos los miembros, y fomenta valores y habilidades sociales como la tolerancia, el respeto a las diferencias, la responsabilidad individual y colectiva, la solidaridad, la escucha activa y la capacidad de reflexión y crítica que contribuyen al desarrollo integral del alumnado como *persona*. Este aprendizaje se pone en práctica mediante estructuras cooperativas, es decir, técnicas o formas de trabajo en equipo, con roles asignados a sus miembros, unos tiempos establecidos y unas pautas de organización para desarrollar una tarea o actividad. Frente al trabajo en grupo, el trabajo cooperativo requiere de la participación equitativa de todo el alumnado, y de su responsabilidad individual, colaboración y ayuda mutua para lograr el éxito del equipo en la actividad propuesta. Beneficia a todos los alumnos y alumnas y promueve la inclusión y la integración de quienes necesitan más atención, porque fomenta la autonomía y la autoestima. La confianza en sí mismo, favorece un ambiente de trabajo basado en la cooperación y la ayuda mutua.

Para el desarrollo de los proyectos de investigación, es preferible el uso de técnicas propias del aprendizaje cooperativo. En esta forma de trabajo, el alumnado accede al contenido a través de la interacción y aprende a interactuar. En el aprendizaje cooperativo, aprender a cooperar es en sí un objetivo. Esta forma de trabajo, aporta al alumnado mejoras notables en:

- Búsqueda, selección, organización y valoración de la información.
- Comprensión profunda de conceptos abstractos esenciales para la materia.
- Adaptación y aplicación de conocimientos a situaciones reales.
- Resolución creativa de problemas.
- Resumir y sintetizar.
- Expresión oral.
- Habilidades interpersonales: desempeño de roles (liderazgo, organizador, etc.) y expresar acuerdos y desacuerdos, resolver conflictos, trabajar conjuntamente, mostrar respeto, etc.
- Organización/gestión personal: planificación de los tiempos, distribución de tareas, etc.

La traducción de las medidas de atención a la diversidad en el diseño de las programaciones se concreta en el diseño de actividades y tareas en las que el alumnado pondrá en práctica un amplio repertorio de procesos cognitivos, tales como: identificar, analizar, reconocer, asociar, reflexionar, razonar, deducir, inducir, decidir, explicar, crear, etc., evitando que las situaciones de aprendizaje se centren, tan solo, en el desarrollo de alguno de ellos, permitiendo un ajuste de estas propuestas a los diferentes estilos de aprendizaje.

Otra medida es la inclusión de actividades y tareas que requerirán la cooperación y el trabajo en equipo para su realización. La ayuda entre iguales permitirá que el alumnado aprenda de los demás estrategias, destrezas y habilidades que contribuirán al desarrollo de sus capacidades y a la adquisición de las competencias clave.

Asimismo, según las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, antes mencionadas, la atención educativa ordinaria a nivel de aula se basará en metodologías didácticas favorecedoras de la inclusión, organización de los espacios y los tiempos, así como la diversificación de los procedimientos e instrumentos de evaluación, tal y como se desarrolla a continuación:

La organización de los espacios y los tiempos.

A nivel de aula, en la organización de espacios y tiempos también se tendrán en cuenta las posibles necesidades educativas del alumnado.

En relación con los tiempos, la clave reside en la flexibilidad. Los tiempos rígidos no sirven para atender adecuadamente a un alumnado que, en todos los casos, será diverso. Es preciso contar con flexibilidad horaria para permitir que las actividades y tareas propuestas se realicen a distintos ritmos, es decir, alumnado que necesitará más tiempo para realizar la misma actividad o tarea que los demás, y otros que requerirán tareas de profundización, al ser, previsiblemente, más rápidos en la realización de las actividades o tareas propuestas para el todo el grupo.

Diversificación de los procedimientos e instrumentos de evaluación.

Una de las claves en la atención a la diversidad del alumnado se sitúa en el terreno de la evaluación de los aprendizajes. Una forma de evaluación uniforme y única solo beneficiará a un tipo de alumnado estándar y no permitirá la necesaria adecuación a los diferentes estilos, niveles y ritmos de aprendizaje del alumnado.

Al igual que la metodología misma, la evaluación del rendimiento del alumnado también ha de ser inclusiva, desde una doble vertiente:

- a) El uso de técnicas e instrumentos de evaluación variados y, tal como ya se ha dicho, ajustados a lo que se pretende evaluar en cada caso, evitando la exclusividad de las pruebas escritas.
- b) Las adaptaciones en las técnicas y los instrumentos utilizados a las distintas capacidades y necesidades del alumnado.

Por una parte, la observación del alumnado, de acuerdo con la normativa curricular citada, debe ser una de las principales vías para la evaluación, siendo múltiples las técnicas e instrumentos destinados a dejar constancia y hacer patente dicha observación como los registros anecdóticos, los diarios de clase, las listas de control o las escalas de estimación, etc.

Las adaptaciones de los instrumentos de evaluación, por otra parte, pueden ser, principalmente, de formato o de tiempo, tal como se expone a continuación.

El alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo puede requerir una adaptación de una prueba escrita a un formato que se ajuste más a sus capacidades, siendo algunas de estas adaptaciones las siguientes:

- Presentación de las preguntas de forma secuenciada y separada (por ejemplo, un control de 10 preguntas se puede presentar en dos partes de 5 preguntas cada una o incluso se podría hacer con una pregunta en cada folio hasta llegar a las 10).

- Presentación de los enunciados de forma gráfica o en imágenes además de a través de un texto escrito.
- Selección de aspectos relevantes y esenciales del contenido que se pretende que el alumno o la alumna aprendan (pruebas escritas centradas en lo esencial).
- Sustitución de la prueba escrita por una prueba oral o una entrevista.
- Extender el uso del ordenador u otros dispositivos.
- Lectura de las preguntas por parte del profesor o profesora.
- Seguimiento de la realización del examen (para que no se dejen preguntas sin responder, etc.).

Asimismo, determinados alumnos y alumnas pueden precisar de más tiempo para la realización de una actividad de aprendizaje. La adaptación del tiempo no tiene por qué tener límites predeterminados, sino que el docente podría segmentar una prueba o actividad en dos o más días o, en su lugar, ocupar también la hora siguiente para finalizar. En definitiva y como norma general, las adaptaciones para la evaluación deben ser las mismas que el alumno o la alumna haya tenido durante el desarrollo del proceso de aprendizaje. Es decir, estas mismas adaptaciones han de trasladarse extensiva y paralelamente a la evaluación permitiendo así que todo el alumnado tenga la oportunidad de demostrar sus competencias y las capacidades adquiridas.

Programas generales de atención a la diversidad

Cada departamento de coordinación didáctica, en el marco de su programación, concretará y definirá para las materias que imparte y el alumnado al que atiende, los siguientes programas generales de atención a la diversidad:

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria:

- Programas de refuerzo de troncales para 1º y 4º de ESO.
- Programas de refuerzo para el alumnado que promociona con materias pendientes (programas de refuerzo para los aprendizajes no adquiridos).
- Planes personalizados para el alumnado que no promociona.
- Programación de los Ámbitos PMAR, en el caso de que el departamento de coordinación didáctica tenga asignada alguna de las materias que se imparten en el PMAR.

En la etapa de Bachillerato:

- Actividades de recuperación y evaluación de las materias pendientes.

Recurso 3.4.1. Modelos de pensamiento o procesos cognitivos.

MODELOS DE PENSAMIENTO	DEFINICIÓN	EJEMPLOS RELACIONADOS CON LAS COMPETENCIAS CLAVE
Pensamiento Reflexivo	Análisis de nuestro propio pensamiento, permitiéndonos apreciar y valorar cuál es nuestro modo de reflexión	1º) Que el alumnado redacte una lista de sus aficiones explicando para cada una de ellas las razones por las que le gustan (CCL) 2º) Que el alumnado especifique qué pasos ha de seguir para la resolución de un problema o la confección de un proyecto de investigación científica (CMCT).
Pensamiento Analítico	Elaboración de un cuadro de semejanzas y/o diferencias entre diferentes aspectos de la realidad para la mejor representación de esta última.	1º) Que el alumnado elabore una tabla con las principales características de los países desarrollados y subdesarrollados (a nivel político, socioeconómico, cultural...) señalando en qué aspectos y cómo se diferencian (CSC) 2º) Que el alumnado confeccione un cuadro descriptivo sobre los principales rasgos de cada uno de los tipos de clima y muestre en qué elementos divergen (CMCT)
Pensamiento Lógico	Generación de nuevas ideas y ordenación de las mismas a partir de unas reglas claras y precisas.	1º) Después de visionar un documental sobre la pena de muerte, que cada miembro del alumnado exponga ante la clase qué argumentos existen a favor o en contra de la pena de muerte (CCL) 2º) Que el alumnado seleccione una serie de recursos en la Red según estén a favor o en contra de la pena de muerte (CD)
Pensamiento Crítico	Examen de los discursos, prácticas y argumentos adoptados por el individuo señalando las vías en las que divergen la realidad de la práctica.	1º) Que el alumnado monte una campaña de concienciación sobre los riesgos del cambio climático y del desarrollo económico descontrolado (SIEP) 2º) Que el alumnado haga un informe de las prácticas que podrían introducirse en el centro escolar para mejorar nuestra huella ecológica (CMCT)
Pensamiento Sistémico	Establecimiento de relaciones y representación en forma de sistema de diferentes aspectos de la realidad.	1º) Que el alumnado analice gráficas referentes a desarrollo económico y niveles de contaminación mundiales y establezca las relaciones existentes entre ambos elementos por medio de un póster científico (CMCT) 2º) Que el alumnado exponga las influencias existentes entre el contexto económico y político y determinados movimientos artísticos por medio de una representación multimedia (CEC)
Pensamiento Analógico	Búsqueda de similitudes y conexiones entre situaciones y conceptos aparentemente diferentes y viceversas	1º) Que el alumnado realice un debate en clase sobre conceptos tales como "guerra justa" o "intervención humanitaria" (CSC) 2º) Que el alumnado redacte una carta al director en la que exponga la influencia tanto positiva como negativa que pueda tener la "telebasura" sobre la cultura y educación de los jóvenes (CCL)
Pensamiento Deliberativo	Adopción de decisiones surgida del intercambio de ideas a través de la reflexión colectiva	1º) Que el alumnado redacte de forma colectiva un decálogo de normas para el buen uso del móvil y de las redes sociales (CD) 2º) Que el alumnado seleccione tras un debate grupal qué rutas y espacios naturales han de ser visitados en su provincia por su valor ecológico (CMCT)
Pensamiento Práctico	Construcción de una secuencia de acciones que sirvan para la resolución de problemas, la adopción de	1º) Que el alumnado de forma individual confeccione un cuadrante de horarios y medidas de mejora para el aumento de su rendimiento académico (CAA) 2º) Que el alumnado realice una exposición oral sobre las



	mejoras o el control de daños en una situación determinada	claves que hay que seguir para preparar y llevar a cabo exitosamente una entrevista de trabajo (CSC).
Pensamiento Creativo	Manifestación de la originalidad del individuo y de las posibilidades que puede crear	<p>1º) Que el alumnado confeccione la imagen corporativa para una campaña de concienciación sobre los riesgos del cambio climático y del desarrollo económico descontrolado que está realizando (CEC)</p> <p>2º) Que el alumnado elabore un corto cinematográfico sobre la violencia de género y la respuesta de la sociedad ante ella (SIEP)</p>



Recurso 3.5.1. Ejemplificación de rúbrica.

PROPUESTA DE RÚBRICA PARA EVALUAR						
Ejemplo a partir de algunos criterios de evaluación de la materia Matemáticas I de 1º de Bachillerato		NIVEL DE DOMINIO				
		Descripción cualitativa y cuantitativa de cada criterio de evaluación en relación a su nivel de dominio, mencionando para ello los correspondientes procesos cognitivos, los contenidos y el contexto				
Competencias clave asociadas	CCL, CMCT	Previo	En proceso o iniciado	Estándar o medio	Superado o avanzado	Excelente
¿De qué evaluo a mis alumnos y alumnas?	<p>MAT. I. Bloque 1. Procesos, métodos y actitudes en Matemáticas.</p> <p>CE.1. Expresar verbalmente, de forma razonada el proceso seguido para resolver un problema.</p>	Expreso con dificultad verbalmente el proceso seguido para resolver un problema, así como de sacar conclusiones que me permitan reflexionar sobre el proceso y a penas comunico dicha información de manera oral, con una terminología muy poco adecuada.	Soy capaz de expresar verbalmente, en un nivel muy básico, de forma razonada el proceso seguido para resolver un problema. Mi análisis es superficial y mis conclusiones ligeramente adecuadas. Comunico los resultados de forma oral con una terminología limitada.	Soy capaz de expresar verbalmente, de forma eficiente, el proceso seguido para resolver un problema. Mi análisis es correcto y exhaustivo y mis conclusiones revelan cierta profundidad. Mi reflexión sobre el proceso es detallada y comunico los resultados de forma oral con una terminología variada y exacta.	Soy capaz de expresar verbalmente, de forma razonada el proceso seguido para resolver un problema y sigo unos criterios de gran originalidad e interés, transmitiendo información de gran relevancia. Mi análisis es detallado y muy profundo al igual que las conclusiones que alcanzo. Mi reflexión sobre el proceso es exhaustiva y comunico los resultados de forma oral con una gran riqueza terminológica y	La información que expreso verbalmente, de forma razonada sobre el proceso seguido para resolver un problema es de gran relevancia. El análisis que realizo y las conclusiones que alcanzo, manifiestan un criterio de mi gran madurez. Mi reflexión sobre el proceso es muy detallada, profunda y relevante y comunico los resultados con una gran riqueza terminológica, exactitud y adecuación.



					exactitud.	
--	--	--	--	--	------------	--



Recurso 3.6.1. Cuestionario de evaluación de la UDI.

A.- Evaluación del diseño de la UDI					
Expresar el grado de acuerdo con las siguientes cuestiones (siendo 5 muy de acuerdo y 1 en desacuerdo)	1	2	3	4	5
1. La tarea seleccionada como organizador de la actividad está bien definida (es reconocible el producto final y la práctica social)					
2. La tarea seleccionada es relevante para el aprendizaje de diferentes competencias clave.					
3. La práctica social de la que forma parte la tarea presenta un conjunto de actividades, un dominio de recursos y unos escenarios fácilmente reconocibles.					
4. Los objetivos de la materia expresan con claridad los comportamientos propios de cada una de las competencias					
5. Los objetivos de la materia incluyen los contenidos necesarios para realizar las actividades.					
6. Los contenidos seleccionados son variados (incluyen conceptos, hechos, procedimientos, valores, normas, criterios...etc.).					
7. Los objetivos de la materia y los contenidos han sido seleccionados de una o más materias curriculares.					
8. Para la evaluación de los aprendizajes han sido seleccionados de una o más áreas curriculares.					
9. Los criterios de evaluación de etapa, de ciclo y los estándares de aprendizaje están correctamente relacionados para formar un conjunto integrado.					
10. Se incluye una rúbrica con los criterios y estándares asociados.					
11. Los instrumentos previstos para obtener información sobre los aprendizajes adquiridos están adaptados y son variados.					
12. Los objetivos del área, los contenidos y los indicadores de logro han sido definidos en la concreción curricular del centro.					
13. Las actividades previstas son completas (suficientes para completar la tarea)					
14. Las actividades previstas son diversas (requieren para su realización procesos y contenidos variados).					
15. Las actividades previstas son inclusivas (atienden a la diversidad del					



alumnado).					
16. Los escenarios previstos facilitan la participación en prácticas sociales.					
17. Los recursos previstos facilitan la realización de las actividades de un modo relativamente autónomo.					



B.- Evaluación del desarrollo de la UDI					
Expresar el grado de acuerdo con las siguientes cuestiones (siendo 5 muy de acuerdo y 1 en desacuerdo)	1	2	3	4	5
1. Los escenarios seleccionados para la realización de actividades fueron los adecuados.					
2. La transición entre los distintos escenarios fue ordenada y la adaptación del alumnado a cada escenario fue adecuada.					
3. Los escenarios contaban con los recursos necesarios para la realización de las actividades.					
4. El alumnado conocía las actividades que tendría que realizar en cada escenario, así como los recursos que tendría que emplear y había recibido orientaciones suficientes sobre el comportamiento más adecuado.					
5. El agrupamiento del alumnado permitió la cooperación y la atención a las necesidades educativas especiales.					
6. Los métodos de enseñanza utilizados para facilitar el aprendizaje fueron los adecuados.					
7. Los métodos utilizados incluían recursos estandarizados.					
8. Los métodos utilizados incluían recursos propios, elaborados o adaptados por el profesorado.					
9. Tanto el profesorado como el alumnado desempeñaron adecuadamente los "roles" previstos por la metodología de la enseñanza en cada uno de los escenarios.					
10. El tiempo estimado para la realización de la(s) tarea(s) fue suficiente.					
11. La gestión de los escenarios, los recursos y el empleo de las metodologías permitió que la mayor parte del tiempo establecido fuera un tiempo efectivo.					
12. Las realizaciones de los estudiantes en cada una de las actividades así como el producto final de la tarea fueron dadas a conocer a otras personas.					
13. Las realizaciones de los estudiantes en cada una de las actividades así como el producto final de la tarea fueron utilizadas como fuente de información de los aprendizajes adquiridos.					
14. El alumnado incorporó sus realizaciones a su portfolio individual.					

Valoración general del diseño



Propuestas de mejora

9. Productos.

El producto final de este módulo consistirá en la elaboración de una UDI completa en la aplicación de Séneca “Currículo por competencias”.

Paso 1	<ul style="list-style-type: none"> • Ponderación de los criterios de evaluación de una determinada materia.
Paso 2	<ul style="list-style-type: none"> • Concreción curricular de una UDI generada en la aplicación Séneca.
Paso 3	<ul style="list-style-type: none"> • Transposición didáctica de una UDI.
Paso 4	<ul style="list-style-type: none"> • Añadir los procesos cognitivos en la aplicación Séneca.
Paso 5	<ul style="list-style-type: none"> • Añadir los instrumentos de evaluación en la aplicación Séneca. • Valoración de lo aprendido por medio de la rúbrica.
Paso 6	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de la UDI con el correspondiente cuestionario cumplimentado, incluyendo propuestas de mejora.



