

NUEVO CURRÍCULO BÁSICO DE PRIMARIA

“Todo cambio que no pase por la gestión del aula es inocuo”

M. Marland.

INTRODUCCIÓN

El pasado 1 de marzo se publicó el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria. Esta es la primera norma que concreta y desarrolla la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación. La norma de rango básico para todo el Estado, consta de una introducción, 16 artículos, siete disposiciones adicionales, una disposición derogatoria y cuatro disposiciones finales. En este documento pretendemos analizar técnicamente los aspectos básicos así como las novedades más significativas que regularán la arquitectura básica de la Educación Primaria en España. Dicho análisis se estructura en cuatro grandes bloques: organización de la etapa, evaluación y promoción, atención a la diversidad y elementos curriculares.

1.-ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Uno de los aspectos que más destaca de esta reforma es la **eliminación de los ciclos** en los que se articulaba la etapa. Los tres ciclos derivados del desarrollo de la LOGSE desaparecen y se vuelve a una pretérita organización nivelar por cursos desde 1º a 6º. Es decir, el ciclo deja de ser la unidad básica de referencia para diseñar y desarrollar el currículo así como para evaluar al alumnado. Un cambio normativo profundo desde la teoría, ya que, la visión global de ciclo ha sido una intención más que una realidad en muchos colegios. Epistemológicamente es más acertada la visión menos analítica que se planteaba desde 1.990 pues se adaptaba mejor a los ritmos evolutivos de los alumnos, al menos, en los primeros cursos.

Ahora bien, aunque los ciclos abandonan el sistema, implícitamente la norma parece orientar a los centros a dividir la Primaria en dos etapas vertebradas por las evaluaciones individualizadas de 3º y por las finales de 6º. Así se desprende del artículo 11.2 en el que se preceptúa lo siguiente para la promoción *“Se atenderá especialmente a los resultados de las evaluaciones individualizadas de tercer curso de Educación Primaria y final de Educación Primaria.”* Así pues **se vislumbran dos fases** claramente diferenciadas. **Una desde 1º a 3º; la otra desde 4º a 6º.**

La finalidad de la educación en la etapa de Primaria, adquiere un nuevo enfoque, pues ésta se concreta y define con una mayor precisión hacia el aprovechamiento por parte del alumnado de la próxima Educación Secundaria Obligatoria. Esto constituye un nuevo foco e intención al explicitarse el **carácter propedéutico de la etapa**. (Artículo 6)

El tradicional enfoque global e integrado permanece al menos desde el punto de vista normativo (artículo 8.1). Este planteamiento entra claramente en colisión cuando se organiza en ese mismo artículo, el currículo en un mayor número de áreas, entre las que destaca la bifurcación, de la actual de Conocimiento del Medio, en Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales. Junto a esto, la posibilidad de introducir áreas de libre configuración autonómica por las administraciones educativas, pueden desdibujar este pretendido enfoque globalizado. En este aspecto, debemos igualmente poner en evidencia (en base a las visitas al aula realizadas) una contradicción llevada a cabo durante todos estos años en Primaria. El área de Conocimiento del Medio, a excepción hecha del primer ciclo, rara vez se ha implementado de forma global e integrada. Libros de texto con siete unidades didácticas vinculadas a las ciencias naturales y con otras 7 unidades didácticas relacionadas con las ciencias sociales, han sido la pauta común. No se entiende ahora la defensa de los enfoques globalizados que hacen muchos docentes que, precisamente no lo han aplicado en sus centros. Los grandes beneficiados de esta aumento de áreas serán una vez más, las empresas editoriales; aunque la culpa de que los alumnos lleven libros de texto a las aulas, no las tienen las editoriales, sino los maestros que los utilizan como herramienta principal de trabajo. Aquí podríamos incluir una reflexión del inspector de educación Francisco Poveda *“da igual LOGSE, LOPEGCE, LOCE, LOE, LOMCE... en las aulas siguen mandando las editoriales”*

Las áreas quedan divididas en tres categorías. Las troncales: Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Primera Lengua Extranjera. **Las específicas:** Educación Física, Religión o Valores Sociales y Cívicos, a elección de los padres, madres o tutores legales y en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración Educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos una del bloque de asignaturas específicas: Educación Artística, Segunda Lengua Extranjera, Religión, sólo si los padres, madres o tutores legales no la han escogido o Valores Sociales y Cívicos, con la misma casuística. **Las de libre configuración autonómica** podrán ser áreas del bloque de asignaturas específicas no cursadas, áreas de profundización o refuerzo de las áreas troncales, u otras áreas a determinar.

Evidentemente la norma **establece una clara jerarquía en las áreas del currículo**. Por un lado las **troncales adquieren un peso especial**, ya que además su **horario lectivo semanal tendrá una carga mínima del 50%** Un

estatus diferente y menor tiene el área de educación artística (musical y plástica) que se verá obligada a competir entre otras para permanecer en los programas y ser desarrollada en los centros educativos. El ejemplo contrario es el de Religión o Valores Sociales y Cívicos que formarán parte (una u otra) obligatoriamente de los currícula.

El Real Decreto hace una intencional defensa de la **autonomía pedagógica** de los centros en su artículo 15. Ya en el preámbulo aclara el especial papel que los docentes deberán desempeñar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en uso de su autonomía profesional: el de diseñar tareas integradas de trabajo para un desarrollo intencional de las competencias básicas. Así *“el rol del docente es fundamental, pues debe ser capaz de diseñar tareas o situaciones de aprendizaje que posibiliten la resolución de problemas, la aplicación de los conocimientos aprendidos y la promoción de la actividad de los estudiantes.”* La importancia de las tareas integradas de trabajo para el desarrollo de las competencias básicas se refuerza previamente en el artículo 2.2 *“Para una adquisición eficaz de las competencias y su integración efectiva en el currículo, deberán diseñarse actividades de aprendizaje integradas que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo.”*

La citada autonomía de los centros docentes se completa con el **principio del trabajo en equipo del profesorado**, las **medidas de atención a la diversidad** y los **compromisos con las familias y con los propios alumnos** para facilitar el progreso educativo.

Para terminar este primer punto del análisis, cabe resaltar la novedad de preceptuar la creación de un **sistema de préstamo gratuito de libros y material didáctico** así como la fijación de un **mínimo de 175 días lectivos por curso** que podrá ser ampliado por las administraciones educativas.

Es decir que **la autonomía pedagógica se puede resumir en las siguientes claves**: fijación de estándares de aprendizaje evaluables intermedios para cada nivel (si lo permitiera la pendiente regulación normativa), medidas de atención a la diversidad, planes de mejora, decisiones de promoción en cada curso, indicadores de evaluación de la práctica docente, trabajo en equipo y diseño de tareas integradas de trabajo para el tratamiento intencional de las competencias.

2.-PROMOCIÓN Y EVALUACIÓN

Una de las principales novedades que encontramos es el nuevo elemento del currículo denominado **estándares de aprendizaje evaluables**. Su definición concreta es la que otorga el artículo 2.1 e) *“especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que*

concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.” Los niveles de logro o de rendimiento están claramente definidos a través de estos indicadores cuantificables, precisos y no ambiguos. Esto debe provocar **un cambio sustancial a la hora de programar por parte de los docentes, pues se debe partir de los estándares para ir diseñando las programaciones didácticas. Esto es, avanzar de atrás (estándares) hacia adelante (criterios de evaluación, contenidos, competencias básicas y objetivos generales de etapa) Por consiguiente, indicando qué evaluar ya se estipula qué y cómo enseñar. La evaluación dirige el diseño y desarrollo del currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas.** No es una novedad lo que plantea la LOMCE, ya que las **definiciones de los resultados de aprendizaje, deberían haber sido establecidos por lo centros docentes a partir de los criterios de evaluación del Real Decreto 1513/2006, anterior.** Los centros, en uso de su autonomía, tendrían que haber estructurado los criterios de evaluación en una serie de descriptores organizados en un creciente grado de dificultad y exigencia a lo largo de toda la etapa, asignándoles un indicador de logro o dominio. Ya que muchos centros haciendo uso de su autonomía, decidieron autónomamente no proceder así, ahora se hacen **prescriptivos para 6º de Primaria.** Un ejemplo. El criterio de evaluación nº 2 del área de Matemáticas, indica para el último curso de Primaria lo siguiente: *“2. Utilizar procesos de razonamiento y estrategias de resolución de problemas, realizando los cálculos necesarios y comprobando las soluciones obtenidas”* **Pues bien, ¿qué deben aprender los alumnos cuando se sitúan ante un problema matemático?** Esa incógnita queda despejada por los estándares de aprendizaje evaluables que lo definen. Así se deberá conseguir *“2.1. Analiza y comprende el enunciado de los problemas (datos, relaciones entre los datos, contexto del problema), 2.2. Utiliza estrategias heurísticas y procesos de razonamiento en la resolución de problemas, 2.3. Reflexiona sobre el proceso de resolución de problemas: revisa las operaciones utilizadas, las unidades de los resultados, comprueba e interpreta las soluciones en el contexto de la situación, busca otras formas de resolución, etc., 2.4. Realiza estimaciones y elabora conjeturas sobre los resultados de los problemas a resolver, contrastando su validez y valorando su utilidad y eficacia y 2.5. Identifica e interpreta datos y mensajes de textos numéricos sencillos de la vida cotidiana (facturas, folletos publicitarios, rebajas...)”* **La hoja de ruta para la enseñanza de este aprendizaje está clara.**

El problema que la opción plantea es que **estos niveles de logro o dominio son homologables y homogéneos para todos los alumnos sin excepción,**

con lo que la adaptación al contexto se hace más compleja. A mayor abundancia, **los estándares desde 1° a 5° no se preceptúan en la norma básica**, con lo que o bien las administraciones educativas los definen o bien los centros docentes los tendrán que diseñar tomando como referentes los de final de etapa. Además, **se advierten excesivos en su número**. Cuantitativamente no parece posible abarcar la mayoría de los estándares debido a su extensa taxonomía. Siendo precisos, para el área de Ciencias de la Naturaleza se ofrecen 81, para Ciencias Sociales 97, para Lengua Castellana y Literatura 104, para Matemáticas 123, para la primera Lengua Extranjera 17 grandes categorías con sus correspondientes subestándares, para Educación Artística (Plástica) 42, y Musical 18, para Educación Física 44, para la segunda Lengua Extranjera 12 grandes categorías de estándares con sus correspondientes subestándares y para el área de Valores Sociales y Cívicos 153. **¿Responde esto a un planteamiento abarcable y realista?**

Independientemente de lo anterior, en muchos de los casos se evidencia una **falta de coherencia con el planteamiento teórico de un conocimiento aplicado** para resolver problemas de la vida real que desarrolle un aprendizaje basado en competencias; ya que **muchos de los estándares son meramente instrumentales o de corte teórico** (algoritmos, ejercicios, conceptos y reglas gramaticales) Esto llama poderosamente la atención en el área de Matemáticas. Esta falta de coherencia **puede dificultar** la movilización de los saberes adquiridos para solventar situaciones cotidianas. Esto es: **saber hacer**.

Se establecen **dos grandes pruebas de evaluación externa estandariza sin efectos académicos. En 3° y en 6°**. La primera deberá ser diseñada por las administraciones educativas y la segunda se reserva para el Gobierno. El contenido de estas pruebas está **claramente orientado a la preparación para afrontar las pruebas PISA**, pues las competencias que se evalúan son la matemática y lingüística en 3° a la que se suma la científica y tecnológica en 6°. **¿Novedad? Ahora ya se implementa** una prueba parecida con intención formativa y orientadora para los centros e informativa para las familias **en 4° nivel de Primaria y 2° de ESO. La de 2° de ESO se adelanta a 6° de Primaria**, si bien, en esta última se certificarán niveles de dominio de cara a facilitar el tránsito educativo a secundaria y rendir cuentas del trabajo realizado por el claustro de profesores con el alumnado.

Otra novedad, que no debería serlo, es hacer explícito en la norma la necesidad de establecer **por parte del profesorado indicadores para autoevaluar su práctica docente**. Decimos que no debería ser nuevo porque este procedimiento se hace imprescindible para cualquier profesional que pretenda mejorar su oficio. Será recomendable que estos indicadores sean consensuados a nivel de centro, definiendo los mismos, siguiendo su nivel de ejecución y valorando su grado de éxito, para adoptar cambios

metodológicos a la luz de los datos.

En lo relativo al concepto de **promoción y repetición** no se introducen novedades pero, cabe deducir, que **la norma establece dos referentes claros para adoptar decisiones al respecto: 3º y 6º al amparo de las evaluaciones individuales**. Se confirma una vez más **la división en dos mitades de la etapa**. Se aclara la necesidad de **hacer objetivo el proceso de evaluación del alumnado informando de todos los procedimientos seguidos e incluso explicitando la obligación de los docentes de entregar copias de los exámenes o producciones propias del alumnado a sus representantes legales** (algo que por otra parte ya era obligatorio, pero no suficientemente conocido en los claustros, en aplicación de los artículos 35 y 37 de la Ley 30/1992 que regula el procedimiento administrativo común) Es evidente que se pretende **avanzar en transparencia**. Las evaluaciones del alumnado tendrán que derivar en **planes de mejora individuales o colectivos**. Destacamos planes y colectivos, que van más allá del anterior concepto de “medidas”.

Al desaparecer la estructura de ciclos, **la promoción deberá ser decidida por el equipo docente, para cada alumno, al finalizar cada curso**. Esto sí es un cambio profundo que modifica planteamientos nacidos a la luz de la LOGSE. Las **calificaciones** se vuelven **alfanuméricas** en las tradicionales categorías de siempre, previendo la posibilidad de establecer matrículas de honor en 6º nivel.

Por último se **amplían los documentos oficiales de evaluación**, incorporando a los ya existentes y regulados por la *ORDEN ECI/1845/2007*, **los documentos de evaluación individual de 3º y 6º y el informe final de 6º** que, relativo a la evaluación externa estandarizada, fija niveles de rendimiento (desde el insuficiente hasta el sobresaliente) El fin es el de facilitar la transición desde la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria para lo que se tendrá en cuenta, entre otros mecanismos, este informe indicativo del nivel obtenido en la evaluación final de etapa.

3.-ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Lo primero que destaca en la norma es la **nueva catalogación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo** (artículo 14.1) **que incorpora al alumnado TDAH**, con lo que son **6 las categorías** establecidas (necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo y condiciones personales o historia escolar) No se especifica para el alumnado con altas capacidades intelectuales la posibilidad de anticipar su escolarización en un año o de reducir la duración de la etapa en otro, como sí lo hacía la anterior norma básica; pero esta medida sigue siendo posible debido a la vigencia del **Real Decreto 943/2003, de 18 de**

julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. Se introduce la posibilidad de incluir en el currículo **áreas de aprendizaje específicas centradas en técnicas de apoyo a la comunicación** para los alumnos que lo precisen, como, aprendizaje del sistema braille, la tiflotecnología, la autonomía personal y las lenguas de signos (artículo 8.4). Destacamos para finalizar este apartado que para el alumno con **incorporación tardía** al sistema educativo **no se hace mención a las posibles carencias de éste en la lengua de escolarización**, como sí se preveía en el anterior Real Decreto ya referenciado.

Entre los ámbitos en los que los centros pueden adoptar medidas reguladoras de su autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, destacamos el de Atención a la Diversidad. Es una **potestad suya, que deben desarrollar**.

4.-ELEMENTOS CURRICULARES

Este apartado lo vamos a organizar siguiendo los diferentes elementos que vertebran el currículo: objetivos, competencias (desaparece el calificativo de básicas) contenidos, criterios de evaluación, estándares y metodología.

Es de destacar que el Real Decreto 126/2014 **define técnicamente cada uno de los elementos que constituyen el currículo**, algo que puede contribuir a reducir la ambigüedad y la vaguedad pedagógica reinante en el panorama nacional. Otra cosa será el grado de precisión, acierto y realismo con que lo hace.

Los objetivos generales de etapa no revisten cambios aparentes. Sí llama poderosamente la atención la **ausencia de objetivos generales de las áreas**. Esto induce a pensar que **los objetivos de las áreas se identifican plenamente con los estándares** de aprendizaje, al ser los objetivos aquellos referentes relativos a los logros al finalizar el proceso educativo. Volvemos al principio: **dime lo qué quieres evaluar y todo se derivará de esto**.

Las competencias se reducen a siete (comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología –en esta se integra la anterior competencia para el conocimiento e interacción con el medio- competencia digital -desaparece el tratamiento de la información-, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas –antes social y ciudadana-, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor –antes autonomía e iniciativa personal- y conciencia y expresiones culturales –antes cultural y artística-) Para desarrollar las competencias en las aulas, se tipifica que los docentes deberán, como ya hemos dicho en el apartado 1, **aplicar tareas integradas de trabajo**. Es destacable que el **Real Decreto no vincula los diferentes elementos del currículo de forma coherente, no engarzando la contribución de las competencias al currículo y viceversa**. Las

competencias se enlazarán con el resto de elementos en una Orden Ministerial específica para tal fin (con lo que **la pretendida simplificación normativa brilla por su ausencia**)

Aunque las competencias se reducen a siete, en realidad se concentran en dos: matemáticas, ciencia y tecnología y lingüística. Sigue advirtiéndose el sesgo PISA.

Los contenidos se agrupan en asignaturas que se denominan áreas y éstas a su vez en bloques. Se regresa a la división explícita derivada de la LOGSE en la que ya se organizaban estos en una triple perspectiva: **conocimientos (teóricos) habilidades y destrezas (prácticos y procedimentales) y actitudinales (consecuencia ética y moral)** En el área de **Ciencias de la Naturaleza**, los contenidos se han organizado alrededor de algunos conceptos fundamentales a modo de eje vertebrador; iniciación a la actividad científica como Bloque 1, los seres vivos Bloque 2, el ser humano y la salud Bloque 3, la materia y la energía Bloque 4, la tecnología, los objetos y las máquinas como Bloque 5. Se presenta, como se ha indicado, a modo de eje vertebrador, un bloque de contenidos comunes: iniciación a la actividad científica. En **Ciencias Sociales** en primer lugar, el Bloque 1 Contenidos Comunes, establece las características del currículo básico a toda el área y las técnicas de trabajo con las que afrontarla. En el Bloque 2, El mundo en que vivimos, se realiza el estudio de la geografía tanto en el entorno, que acerca al alumno a su realidad, como en medios más lejanos para que tenga una visión más global. En el Bloque 3, vivir en sociedad, será posible iniciar un proceso de comprensión acerca de las formas de reconocer las características de los distintos grupos sociales, respetando y valorando sus diferencias. Por último el Bloque 4, las huellas del tiempo, trabajará la comprensión de conceptos como el tiempo histórico y su medida, la capacidad de ordenar temporalmente algunos hechos históricos y otros hechos relevantes utilizando para ello las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad. La enseñanza del área de **Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa** del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Debe también aportarle las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional. Para ello se organiza así: Bloque 1, comunicación oral: escuchar y hablar. Bloques 2 y 3, comunicación escrita: leer y escribir. El Bloque 4, conocimiento de la lengua y el Bloque 5, educación literaria. Para el área de **Matemáticas** se busca alcanzar una eficaz **alfabetización numérica**, entendida como la capacidad para enfrentarse con éxito a situaciones en las que intervengan los números y sus relaciones, permitiendo obtener información efectiva, directamente o a través de la comparación, la

estimación y el cálculo mental o escrito. Para lograr una verdadera alfabetización numérica no va a bastar con dominar los algoritmos de cálculo escrito, será necesario actuar con seguridad ante los números y las cantidades, utilizarlos e identificar las relaciones básicas que se dan entre ellos. El trabajo en esta área en la Educación Primaria estará basado en la experiencia; los contenidos de aprendizaje parten de lo cercano, y se deberán abordar en contextos de identificación y **resolución de problemas**. Las Matemáticas se aprenden utilizándolas en contextos funcionales relacionados con situaciones de la vida diaria, para ir adquiriendo progresivamente conocimientos más complejos a partir de las experiencias y los conocimientos previos. Para ello, se divide en los siguientes bloques de contenidos: Bloque 1, procesos, métodos y actitudes en matemáticas, formulado con la intención de que sea la columna vertebral del resto de los bloques. Bloque 2, números. Bloque 3, medida. Bloque 4, geometría. Bloque 5, estadística y probabilidad. El currículo básico de la **Primera Lengua Extranjera** se estructura en torno a actividades de lengua tal como éstas se describen en el **Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas: comprensión y producción (expresión e interacción) de textos orales y escritos**. Los contenidos, criterios y estándares están organizados en cuatro grandes bloques que se corresponden con las actividades de lengua mencionadas, eje de las enseñanzas del área. Bloque 1, comprensión de textos orales. Bloque 2, producción de textos orales: expresión e interacción. Bloque 3, comprensión de textos escritos. Bloque 4, producción de textos escritos: expresión e interacción. Junto a esto se publica una útil y **práctica tabla de contenidos sintácticos-discursivos en alemán, inglés, francés, italiano y portugués**.

Para las áreas específicas no se ofrecen contenidos ni se vinculan, por lo tanto, con los criterios de evaluación y estándares. Únicamente se tipifican los dos últimos, dejando los primeros para las Administraciones educativas. De esta manera para **Educación Artística: Educación Plástica**, se aparecen tres bloques: Bloque 1, educación audiovisual. Bloque 2, expresión artística y Bloque 3, dibujo geométrico. Para **Educación Artística: Educación Musical**, tenemos el Bloque 1, escucha y el Bloque 2, la interpretación musical. Los contenidos curriculares de la programación del área de **Educación Física** pueden estructurarse en torno a cinco situaciones motrices diferentes: acciones motrices individuales en entornos estables, acciones motrices en situaciones de oposición, acciones motrices en situaciones de cooperación, con o sin oposición, acciones motrices en situaciones de adaptación al entorno físico y acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión. En el área de **Valores Sociales y Cívicos**, son tres los bloques de contenidos. Bloque 1, la identidad y la dignidad de la persona. Bloque 2, la comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales y Bloque 3, la convivencia y los valores sociales. Por último la **Segunda Lengua Extranjera** responde a la misma estructura de contenidos

que la primera.

En el Anexo I y II se detallan los aspectos epistemológicos de cada una de las áreas troncales y específicas respectivamente a modo de sugerencia para facilitar la práctica docente en el aula. Bien, **estos planteamientos no se alejan de los ya reinantes** en el Real Decreto de mínimos anterior. De esta forma, **para Matemáticas la estrategia metodológica sigue siendo la resolución de problemas ligados a la vida cotidiana**; para **Lengua Castellana y Literatura el enfoque comunicativo es el referente metodológico** y para las áreas de **Ciencias Naturales y Ciencias Sociales la fundamentación didáctica pivota en la metodología científica**. Resumiendo: **los contenidos ganan peso curricular y se constituyen como unos referentes sólidos** para el diseño y desarrollo del currículo, a la vez que se **vuelven a articular explícitamente en una triple perspectiva: conocimientos, destrezas y actitudes**.

Por último, el Real Decreto aporta **una extensa taxonomía de contenidos transversales (valores)** tipificados en el artículo 10. Así encontramos la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las TIC, el emprendimiento, la educación cívica y constitucional, la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género, la prevención y resolución pacífica de conflictos, el desarrollo sostenible y el medio ambiente, los riesgos de explotación y abuso sexual, las situaciones de riesgo en el uso de las TIC, la protección ante emergencias y catástrofes, la actividad física y la dieta equilibrada, la mejora de la convivencia y la prevención de los accidentes de tráfico. Dentro de la disposición adicional séptima, se hace prescriptiva la divulgación del testimonio de las víctimas del terrorismo, los riesgos de la explotación y el abuso sexual y la promoción de la igualdad de oportunidades y la no discriminación. Parece evidente **que esta prolija lista es demasiado extensa y que, al igual que ya ocurriera con los temas transversales originales de la Ley de 1990, la educación en valores, se quede en meras intenciones**.

En lo relativo a la evaluación, junto a lo ya aportado y analizado en el punto 2, **podemos extraer 4 conclusiones básicas**: la inclusión de la **evaluación individual** del tercer curso y la evaluación individual final de etapa; por otro lado, **la introducción de los estándares de aprendizaje evaluables** como referentes para medir el grado dominio y de rendimiento del alumnado; **la indicación explícita de la evaluación de la práctica docente a través de indicadores de logro** en las programaciones didácticas que sitúa **un paradigma claro de currículo como aquello que permite al docente reflexionar de forma sistemática sobre su desempeño**. Como ya dijimos existe un cuarto aspecto significativo como son los planes específicos de mejora (individuales o colectivos) en aquellos centros públicos cuyos resultados sean inferiores a los valores que, a tal objeto, hayan establecido.

Sintetizando, se tiende hacia la **Cultura de la Evaluación**, tan ausente en el ADN del sistema educativo español. Para la promoción nos remitimos a lo ya analizado.

Terminaremos, sin ánimo de ser rigurosos, con **algunos aspectos elementales de la metodología**, que como el conjunto de decisiones a tomar para organizar la práctica docente en el aula, se pueden resumir en **tres claves**: por un lado el **rol del docente** que en este Real Decreto deja bien claro que consiste en ser un **diseñador de ambientes de aprendizaje** “*El rol del docente es fundamental, pues debe ser capaz de diseñar tareas o situaciones de aprendizaje que posibiliten la resolución de problemas, la aplicación de los conocimientos aprendidos y la promoción de la actividad de los estudiantes*”, por otro, la necesaria obligatoriedad para el profesorado de **implementar** en aras de una adquisición eficaz de las competencias y su integración efectiva en el currículo, **actividades de aprendizaje integradas** que permitan al alumnado avanzar hacia más de una competencia al mismo tiempo. La tercera responde a la necesidad de **articular la enseñanza de la Lengua Extranjera (como primera, segunda o como área no lingüística para los centros plurilingües) en torno a la oralidad y al enfoque comunicativo**: “*La lengua castellana o la lengua cooficial sólo se utilizarán como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Se priorizarán la comprensión y la expresión oral*” (artículo 13.3) Estos aspectos, junto con la atención a la diversidad como pauta común de la labor docente y las ya no novedosas **actividades TIC y rutinas diarias de lectura** (con una temporalización diaria mínima que no se precisa cuantitativamente), completarán los elementos centrales de los aspectos metodológicos.

Tenemos ante nosotros un Real Decreto que concreta el currículo básico. Eso es lo que se desea de una norma de este rango, concreción. Ahora bien, al margen de la confusión terminológica a lo largo de su redacción, mezclando maestros con profesores, asignaturas con áreas y materias, contenidos con habilidades y destrezas etc., de nada servirán las pretendidas invitaciones a trabajar en equipo, a buscar el saber hacer a través de un conocimiento aplicado y a la evaluación continua, si no estamos dispuestos, como profesionales de la educación, a implicarnos en la constante y necesaria renovación y autoevaluación, decidiendo afrontar los mecanismos de mejora necesarios. Los políticos piensan que con dictar las normas, éstas se cumplen automáticamente por realismo mágico, sin ser conscientes que sólo se puede cambiar la educación si el profesorado, verdadero artífice de ésta, quiere y percibe la necesidad de hacerlo. El cambio educativo es inversamente proporcional al grado de imposición del mismo.