



DISEÑO DE TAREAS COMPETENCIALES POR ESPECIALIDADES EN SECUNDARIA

Autores del curso:

Raúl Landa Navarro

Fausto Álvarez Ramos

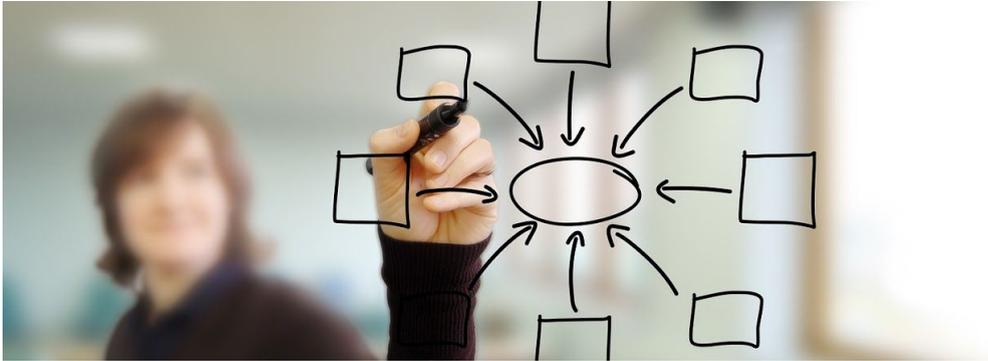
*Autores: Raúl Landa Navarro. Asesor de formación de Secundaria (CEP CÓRDOBA)
Fausto Álvarez Ramos. Profesor de Biología y Geología (IES El Tablero, Córdoba)*

Diciembre 2018



El curso “Diseño de tareas competenciales por especialidades en secundaria” y su documentación se encuentran bajo una licencia [Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

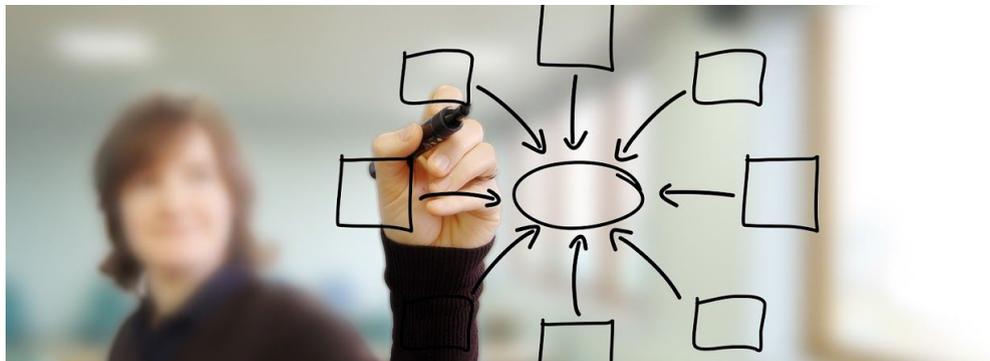
MÓDULO 1: CONCEPTUALIZANDO



Objetivos

- Conocer el marco legislativo referente a las competencias clave.
- Conocer el concepto de tarea, actividad y competencia.
- Conocer los procesos cognitivos

MÓDULO 1. CONCEPTUALIZANDO



1.1. LAS COMPETENCIAS CLAVE

El concepto de competencia ha ido evolucionando en el ámbito educativo. **El informe Definición y Selección de Competencias, de la OCDE, DeSeCo (2003)** define competencia como «la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada». La competencia «supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz». Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, es decir, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales y, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales.

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**, define competencia como una combinación de conocimientos, capacidades, o destrezas, y actitudes adecuadas al contexto. Se considera que «las competencias clave 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».

La **Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato** describe las distintas competencias de manera detallada y se dan claves para su integración en las distintas enseñanzas, recomendándose el diseño de actividades y tareas de aprendizaje integradas que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo.

“Las competencias, por tanto, se conceptualizan como un «saber hacer» que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. Para que la transferencia a distintos contextos sea posible resulta indispensable una comprensión del conocimiento presente en las competencias y la vinculación de este con las habilidades prácticas o destrezas que las integran.”

El currículo de las etapas de Educación Secundaria y Bachillerato incluye las siete competencias clave, resumidas en las siguientes **infografías elaboradas por el Ministerio de Educación para la LOMCE**.

Competencia en comunicación lingüística

Saber

- La diversidad de lenguaje y de la comunicación en función del contexto
- Las funciones del lenguaje
- Principales características de los distintos estilos y registros de la lengua
- El vocabulario
- La gramática

Saber hacer

- Expresarse de forma oral en múltiples situaciones comunicativas
- Comprender distintos tipos de textos; buscar, recopilar y procesar información
- Expresarse de forma escrita en múltiples modalidades, formatos y soportes
- Escuchar con atención e interés, controlando y adaptando su respuesta a los requisitos de la situación

Saber ser

- Estar dispuesto al diálogo crítico y constructivo
- Reconocer el diálogo como herramienta primordial para la convivencia
- Tener interés por la interacción con los demás
- Ser consciente de la repercusión de la lengua en otras personas

LOMCE

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

Saber

Términos y conceptos matemáticos Representaciones matemáticas Sistemas biológicos

Geometría Estadística π Álgebra Medidas Números Lenguaje científico Sistemas físicos Sistemas de la Tierra y del Espacio Sistemas tecnológicos Investigación científica

Saber hacer

- Aplicar los principios y procesos matemáticos en distintos contextos
- Emitir juicios en la realización de cálculos
- Analizar gráficos y representaciones matemáticas
- Manipular expresiones algebraicas
- Interpretar y reflexionar sobre los resultados matemáticos
- Resolver problemas
- Usar datos y procesos científicos
- Utilizar y manipular herramientas y máquinas tecnológicas
- Tomar decisiones basadas en pruebas y argumentos

Saber ser

- Respetar los datos y su veracidad
- Asumir los criterios éticos asociados a la ciencia y a la tecnología
- Apoyar la investigación científica y valorar el conocimiento científico

LOMCE

Competencia digital

Saber

- Los derechos y los riesgos en el mundo digital
- Lenguaje específico: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro
- Principales aplicaciones informáticas
- Fuentes de información

Saber hacer

- Utilizar recursos tecnológicos para la comunicación y resolución de problemas
- Usar y procesar información de manera crítica y sistemática
- Buscar, obtener y tratar información
- Crear contenidos

Saber ser

- Tener una actitud activa, crítica y realista hacia las tecnologías y los medios tecnológicos
- Tener la curiosidad y la motivación por el aprendizaje y la mejora en el uso de las tecnologías
- Valorar fortalezas y debilidades de los medios tecnológicos
- Respetar principios éticos en su uso

LOMCE

Aprender a aprender

Saber

- Los procesos implicados en el aprendizaje (cómo se aprende)
- Conocimiento sobre lo que uno sabe y desconoce
- El conocimiento de la disciplina y el contenido concreto de la tarea
- Conocimiento sobre distintas estrategias posibles para afrontar tareas

Saber hacer

- Estrategias de planificación de resolución de una tarea
- Estrategias de supervisión de las acciones que el estudiante está desarrollando
- Estrategias de evaluación del resultado y del proceso que se ha llevado a cabo

Saber ser

- Motivarse para aprender
- Tener la necesidad y la curiosidad de aprender
- Sentirse protagonista del proceso y del resultado de su aprendizaje
- Tener la percepción de auto-eficacia y confianza en sí mismo

LOMCE

Competencias sociales y cívicas

Saber

Comprender códigos de conducta aceptados en distintas sociedades y entornos

Comprender los conceptos de igualdad, no discriminación entre mujeres y hombres, diferentes grupos étnicos o culturales, la sociedad y la cultura

Comprender las dimensiones intercultural y socioeconómica de las sociedades europeas

Comprender los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos





Saber hacer

Saber comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos y mostrar tolerancia

Manifestar solidaridad e interés por resolver problemas

Participar de manera constructiva en las actividades de la comunidad

Tomar decisiones en los contextos local, nacional o europeo mediante el ejercicio del voto





Saber ser

Tener interés por el desarrollo socioeconómico y por su contribución a un mayor bienestar social

Tener disposición para superar los prejuicios y respetar las diferencias

Respetar los derechos humanos

Participar en la toma de decisiones democráticas a todos los niveles





Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor

Saber

- Comprensión del funcionamiento de las sociedades y las organizaciones sindicales y empresariales 
- Diseño e implementación de un plan 
- Conocimiento de las oportunidades existentes para las actividades personales, profesionales y comerciales 

Saber hacer

- Capacidad de análisis, planificación, organización y gestión 
- Capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas 
- Saber comunicar, presentar, representar y negociar 
- Hacer evaluación y auto-evaluación 

Saber ser

- Actuar de forma creativa e imaginativa 
- Tener autoconocimiento y autoestima 
- Tener iniciativa, interés, proactividad e innovación, tanto en la vida privada y social como en la profesional 

Conciencia y expresiones culturales

Saber

- Herencia cultural (patrimonio cultural, histórico-artístico, literario, filosófico, tecnológico, medioambiental, etc.). 
- Diferentes géneros y estilos de las bellas artes (música, pintura, escultura, arquitectura, cine, literatura, fotografía, teatro, danza) 
- Manifestaciones artístico-culturales de la vida cotidiana (vivienda, vestido, gastronomía, artes aplicadas, folclores, fiestas...) 

Saber hacer

- Aplicar diferentes habilidades de pensamiento, perceptivas, comunicativas, de sensibilidad y sentido estético. 
- Desarrollar la iniciativa, la imaginación y la creatividad. 
- Ser capaz de emplear distintos materiales y técnicas en el diseño de proyectos. 

Saber ser

- Respetar el derecho a la diversidad cultural, el diálogo entre culturas y sociedades. 
- Valorar la libertad de expresión. 
- Tener interés, aprecio, respeto, disfrute y valoración crítica de las obras artísticas y culturales. 

En Andalucía, se ha desarrollado normativa en la que se habla de las competencias clave: el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía y el 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, así como la 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.

1.2. ¿CÓMO COMENZAR EL CAMBIO METODOLÓGICO?

Las opciones metodológicas para desarrollar las competencias clave en el alumnado son múltiples. Este curso pretende ofrecer una forma sencilla de diseñar tareas competenciales, que no excluya otros enfoques más complejos (como el ABP, el aprendizaje cooperativo, etc.) Para conseguir dicho cambio metodológico, la propuesta debería ser:

1. Sencilla: Que permita a cualquier docente de cualquier especialidad y de cualquier tipo de centro, diseñar tareas y aplicarlas lo más rápidamente posible (aunque no tenga experiencia previa), partiendo de su práctica docente
2. Operativa: Centrada en el diseño de tareas que permitan realizarse durante todo el curso (no sólo puntualmente), abordando todo el currículo de la materia.
3. Flexible: Que parta de una propuesta muy sencilla, pero que sea suficientemente flexible para que se adapte a las necesidades e intereses de diferentes centros, profesorado y alumnado, en contextos socio-educativos diferentes. Para ello se plantean diferentes fases de profundización dependiendo del contexto.

1.3. LA TAREA COMPETENCIAL

Consideramos la tarea competencial como la unidad más sencilla para comenzar a trabajar, entendida como una situación-problema a resolver, en la que el alumnado debe desarrollar competencias clave para resolverla.



[Enlace al Genially con visualización en página exclusiva](#)

Estas tareas deben basarse en la resolución de preguntas o problemas que supongan un reto, implicando al alumnado en el diseño y planificación del aprendizaje, así como en la toma de decisiones. De esta manera el alumnado irá desarrollando una mayor autonomía durante todo el proceso.

La resolución de problemas lo más reales posibles permite aplicar los conocimientos adquiridos y favorece el desarrollo de las competencias clave en el alumnado. Posteriormente se puede profundizar en otros aspectos como ABP, aprendizaje cooperativo, aprendizaje-servicio, utilización de TIC, etc.

1.4. TAREA vs ACTIVIDAD

Primeramente, debemos definir el concepto de tarea y diferenciarlo de ejercicio o actividad. Aunque existe cierta controversia para diferenciar los ejercicios de las actividades, para la elaboración de tareas competenciales dicha controversia es irrelevante de cara a la elaboración de tareas y sólo hemos de saber que tanto ejercicios como actividades se engloban dentro de una tarea competencial. El concepto de tarea del que partimos tiene necesariamente el matiz de estar orientado a que el alumnado resuelva una situación-problema desarrollando las competencias clave.

Cuando el grado de complejidad de una tarea es elevado e incluye numerosas fases o pasos tendemos a hablar de proyectos. Pero insistimos en que la complejidad para diferenciar estos términos no debe distraernos de lo esencial: la puesta en práctica de metodologías donde las competencias se trabajan de forma activa y consciente.



Fuente: Presentación del curso "Competencias Clave en Secundaria. Formación de formadores"

1.5. PROCESOS COGNITIVOS

Bloom en 1956 realizó la taxonomía más famosa de procesos cognitivos que intervienen en los aprendizajes, con el fin de clasificarlos según su complejidad. Esta taxonomía ha sufrido numerosas revisiones y adaptaciones (Anderson y Krathwohl, 2001), de las que podemos utilizar esta clasificación por niveles y verbos de acciones asociados:

- NIVEL 1: RECORDAR. Listar, nombrar, definir, memorizar, denominar, encontrar, recordar, resumir, reproducir, identificar, localizar...
- NIVEL 2: COMPRENDER. Parafrasear, ejemplificar, ilustrar, explicar, defender, interrelacionar, interpretar, predecir, discutir, resumir...
- NIVEL 3: APLICAR. Modificar, construir, distinguir, categorizar, inferir, priorizar, usar, implementar, desempeñar, clasificar, demostrar...
- NIVEL 4: ANALIZAR. Comparar, clasificar, distinguir, categorizar, organizar, deconstruir, atribuir, delinear, estructurar, diferenciar, integrar...
- NIVEL 5: EVALUAR. Juzgar, ponderar, criticar, considerar, opinar, recomendar, calificar, concluir, justificar, formular hipótesis, revisar...
- NIVEL 6: CREAR. Sintetizar, combinar, diseñar, formular, componer, generar, originar, producir, construir, idear, trazar, elaborar...

El profesorado puede utilizar esta taxonomía para:

1. Analizar los procesos cognitivos predominantes en las distintas tareas y actividades que se proponen.
2. Diseñar tareas competenciales, estableciendo y adaptando objetivos de aprendizaje y los referentes de evaluación. De esta manera, al alumnado puede ir desde los más inferiores a los superiores.



[Enlace al Genially con visualización en página exclusiva](#)

Búsqueda de tareas competenciales

Existen multitud de comunidades y recursos educativos disponibles en la red. En esta actividad tienes que encontrar un recurso de tu especialidad (tarea, proyecto, unidad didáctica, etc.) que te haya gustado y que desarrolle varias competencias clave. Aquí te sugerimos algunos sitios donde puedes encontrar recursos, pero existen muchos más:

- [Colabora](#)
- [Profundiza](#)
- [INTEF](#), que engloba a la red de recurso en abierto [Procomún](#) y otros recursos.
- [Educacontic](#)
- [Padlet de tareas competenciales para secundaria de actividades formativas del CEP Córdoba](#)
- [Edutopia \(en inglés\)](#),
- [Padlet de proyectos y tareas del CRIF Las Acacias](#)
- [Plataforma Sigue del IES Santa Rosa de Lima \(Córdoba\)](#)
- Blogs o webs personales del profesorado. Aquí te ofrecemos un ejemplo por especialidad, pero puede resultar muy útil ver los ejemplos de otras especialidades que no son la nuestra:
- [Rosa Liarte \(Geografía e Historia\)](#)
- [Gloria Herrero \(Educación Física\)](#)
- [Javier Martínez Argudo \(Economía\)](#)
- [Manoli Fernández \(Lengua y Literatura\)](#)
- [M^a Jesús Rentería \(Música\)](#)
- [Yo quiero aprobar Mates \(Matemáticas\)](#)
- [Dan Meyer \(Matemáticas, en inglés\)](#)
- [Pilar Torres \(Inglés\)](#)
- [Mayalén Piqueras \(Dibujo\)](#)
- [María José Zamora \(Cultura Clásica, Latín y Griego\)](#)
- [M^a Inmaculada López \(Física y Química\)](#)
- [David Leunda \(Biología y Geología\)](#), [Francisco Ayén \(Geografía e Historia\)](#)
- [Guillermo García \(Filosofía\)](#)
- [Francisco J. Montero \(Tecnología e Informática\)](#)

MÓDULO 2: DISEÑANDO TAREAS COMPETENCIALES



Objetivos

- Conocer la estructura básica de una tarea competencial.
- Diseñar tareas competenciales por especialidades.
- Conocer los errores más habituales en el diseño de tareas competenciales

MÓDULO 2. DISEÑANDO TAREAS COMPETENCIALES

Nuestra propuesta para diseñar tareas competenciales comienza con dos pasos:

1. IDEAR LA TAREA
2. SECUENCIAR LA TAREA EN FASES

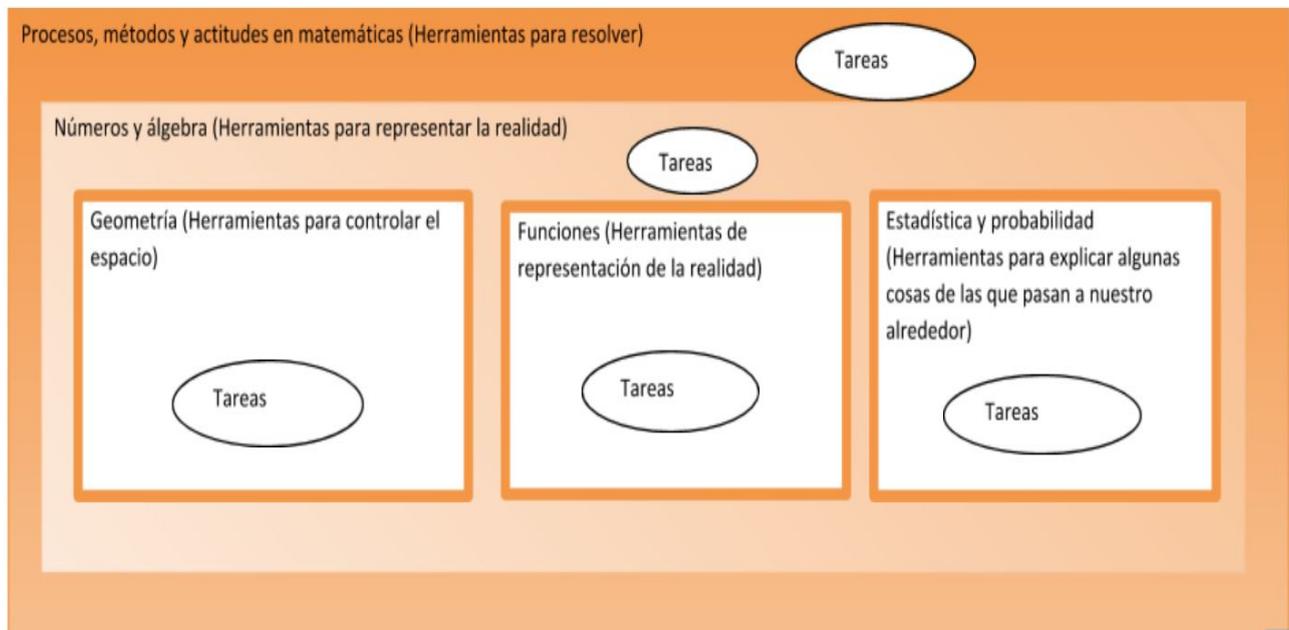
2.1. IDEAR LA TAREA

Las tareas pueden diseñarse de diversas formas:

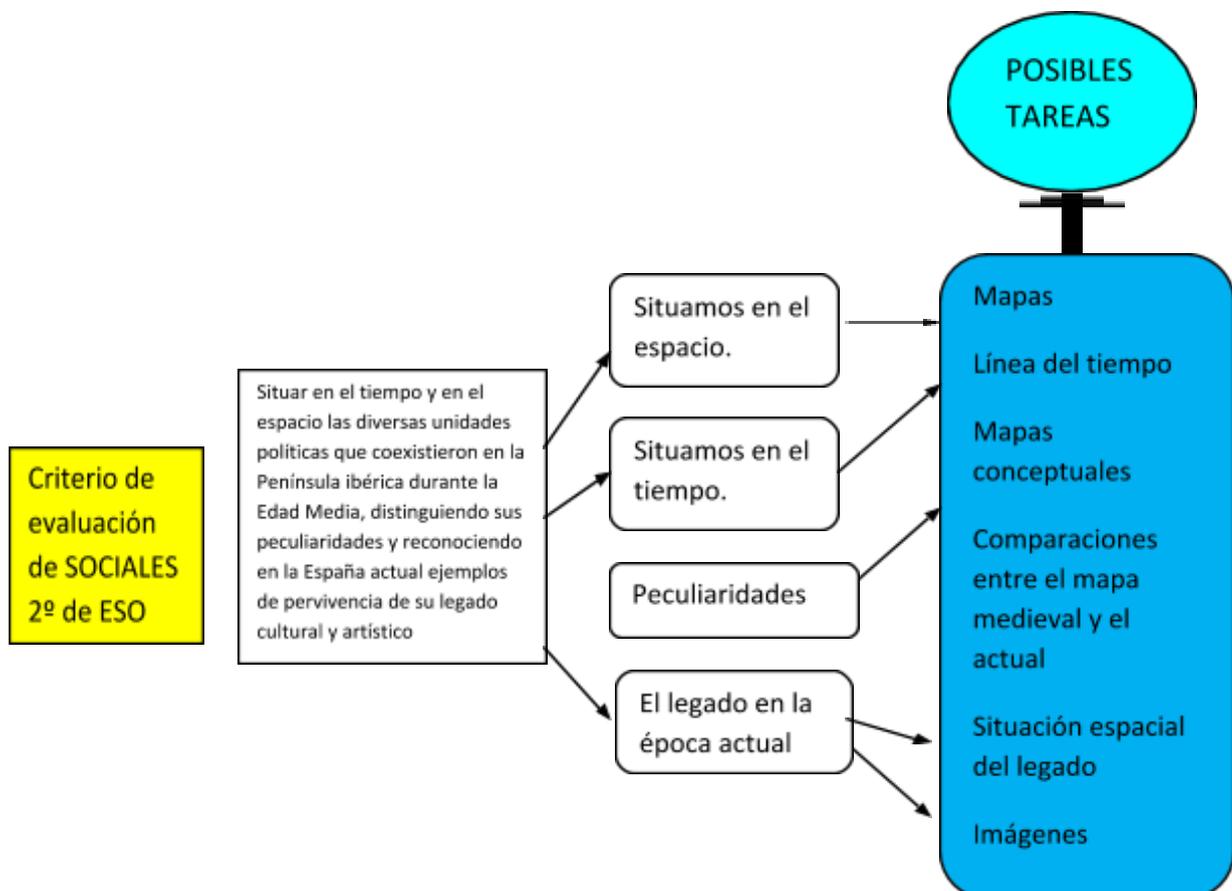
- Desde el análisis del currículo. Por ejemplo, analizando los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, se nos pueden ocurrir tareas competenciales, proyectos...
- Desde las tareas o unidades didácticas que ya realizaba anteriormente en mi materia, dándole un enfoque más competencial.
- Creando tareas interdisciplinarias desde nuestra materia o incorporándonos a tareas propuestas por otras materias.

El análisis del currículo de la materia con sus objetivos, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, etc. permite entender su contribución a las CC y da ideas para las tareas. Este análisis del currículo puede hacerse analizando, agrupando, sintetizando, secuenciando por cursos, etc. los distintos elementos curriculares.

Ejemplo de organización del currículo de matemáticas de 1º ESO en el IES Santa Rosa de Lima (Córdoba) donde han establecido tres niveles de concreción curricular, pudiendo surgir las tareas de cualquiera de ellos.



Ejemplo de análisis de un criterio de evaluación de Ciencias Sociales en el IES Santa Rosa de Lima (Córdoba) para obtener tareas



Aparte del análisis del currículo o de un criterio de evaluación, puedes imaginar tareas competenciales partiendo de las que ya hacías en tus clases. En este punto hay que recordar nuestro concepto de tarea competencial. El matiz necesario sería plantear la tarea como una **situación-problema** a resolver. Este es el paso clave para que el alumnado desarrolle las competencias clave. Debería plantearse en un **contexto** lo más **real** posible. Cuanto más real sea la necesidad o problema al que responder, más real será el contexto. Las tareas se suelen plantear de tal manera que permitan **resolverlas** de **diferentes formas**, favoreciendo la atención a la diversidad al poder adaptarse a diferente tipo de alumnado. También es importante que el planteamiento de la situación-problema suponga un **conflicto cognitivo** al alumnado, para lo cual se pueden utilizar enigmas, retos, preguntas, desafíos, etc. Por último, el plantear la elaboración de un **producto final** puede ayudar a convertir una actividad en una tarea competencial.

Otra opción de idear tareas competenciales es pensando cómo se pueden integrar en otras creadas por otros compañeros (tareas o proyectos de otras materias), lo que implica una mayor coordinación entre el profesorado participante. Estas tareas interdisciplinares permiten una mayor contextualización.

2.2. SECUENCIAR LA TAREA EN FASES

Divide y secuencia la tarea en varias fases. En cada fase se puede definir lo que hace el alumnado, los agrupamientos, los recursos a utilizar (TIC, materiales, etc.) y el enfoque metodológico.

Es muy útil plantear una primera fase con una introducción a la tarea que despierte su atención, que emocione o apasione, donde se pueda usar la provocación, el asombro, el humor o el suspense.

Para el desarrollo de las competencias clave debemos implementar metodologías activas a lo largo del proceso, implicando al alumnado en el diseño y planificación del aprendizaje, así como en la toma de decisiones. De esta manera el alumnado irá desarrollando una mayor autonomía. Esto no excluye que haya fases en las que se utilice un estilo de enseñanza más transmisivo.

2.3. ERRORES HABITUALES A LA HORA DE PLANIFICAR NUESTRA PRIMERA TAREA

A continuación se exponen los errores más habituales que hemos detectado en los participantes de actividades formativas cuando se les pedía diseñar una tarea competencial, siguiendo la propuesta de este curso.

1. La tarea carece de contexto

En ocasiones el docente, en su intento por trabajar las competencias planifica una secuencia de ejercicios y actividades centradas en torno a una unidad o contenido específico de una materia como si se tratara de una tarea competencial. **La tarea debe estructurarse de tal manera que responda a una necesidad concreta, real o imaginada, que dote a dicha tarea de una situación problema enmarcada en un contexto.**

2. Fases de la tarea mal descritos o ambiguos

El alumnado debe comprender sin ambigüedades qué debe hacer en todos y cada uno de los pasos de la tarea.

3. Fases de la tarea que incluyen claramente varios pasos

Esto dificulta la evaluación en el caso que los diferentes pasos sean de interés de cara a la evaluación. **Optimizaremos la tarea si hacemos un desglose lógico y razonable de lo pasos en los que queremos centrar la atención.**

Se puede dar el caso contrario, es decir, que haya habido un excesivo desglose que no obedece a razón aparente. Por ejemplo, mediante un método similar tomar mediciones de dos magnitudes. En este caso si el método a emplear es similar y el indicador y estándar de aprendizaje es el mismo, no tiene sentido especificar dos pasos, uno para cada medición.

4. Indicadores escasamente o mal especificados.

Debemos saber de forma concreta en qué nos vamos a fijar para evaluar cada paso y no podemos tratar la planificación de la tarea como en ocasiones, erróneamente, hacemos con la programación, donde a veces figuran demasiadas ambigüedades y donde también en demasiadas ocasiones apenas existe correlación entre lo que planificamos y lo que llevamos a cabo en el aula. Cuanto más especificados estén los indicadores, más sencilla será la evaluación.

5. Evaluación inexistente o incompleta

No se puede dar por bueno el diseño de una tarea si ésta carece de evaluación en los pasos o fases que hayamos decidido. Así mismo **debe especificarse quién y cómo se evaluará.**

6. Intento de evaluación de todos los pasos o fases

Como ejercicio teórico es bueno en la planificación de una tarea evaluar todos los pasos, y si la tarea es sencilla lo podremos hacer. Sin embargo a la hora de implementarla nos será imposible en numerosas ocasiones la evaluación de todas y cada una de las fases. **Debemos priorizar en cada tarea qué pasos queremos evaluar en función de nuestras prioridades que irán ligadas a unos criterios de evaluación o estándares de aprendizaje concretos.**

7. Evaluación de demasiadas competencias en una tarea

En cualquier tarea por simple que sea se ponen en juego más de una competencia y de igual forma que no podemos en la práctica real evaluar siempre todos los pasos de una tarea (algunas tienen demasiados pasos) tampoco podemos centrarnos en todas las competencias que se ponen en juego. **Debemos priorizar las competencias a evaluar dentro de una tarea en base a nuestro interés particular**, que irá ligado a la naturaleza de la tarea o a el interés por trabajar en un momento determinado una competencia concreta (por ejemplo, porque la hayamos trabajado poco anteriormente).

En base a la escasa experiencia existente se recomienda evaluar dos o tres competencias como máximo en cada tarea. Obviamente este aspecto irá en relación a la envergadura de la tarea y al tiempo que le dediquemos en su conjunto.

8. La tarea tiene excesivos pasos.

Este aspecto no es en sí mismo un problema de no ser porque estamos en el supuesto que aún carecemos de experiencia en el trabajo por competencias. Una primera tarea con muchísimos pasos seguramente sea algo pretenciosa como iniciación y es posible que se asemeje a un pequeño proyecto, el cual no deja de ser sino una tarea de cierta envergadura que implica un mayor esfuerzo en todos los sentidos. Es por ello que **se recomienda comenzar con tareas sencillas de fácil aplicación en el aula para después ir progresivamente aumentar en complejidad.**

Para finalizar, cabe decir que una tarea ha de ser flexible y que la puesta en práctica de la misma nos dará la información necesaria para una retroalimentación de cara a suprimirla si no funciona como esperábamos, hacer retoques para mejorarla o desarrollarla en un futuro como una tarea más compleja o proyecto.

MÓDULO 3: ENRIQUECIENDO TAREAS COMPETENCIALES



Objetivos

- Diseñar y enriquecer tareas competenciales por especialidades con diversos enfoques metodológicos.

MÓDULO 3: ENRIQUECIENDO TAREAS COMPETENCIALES

Esta es una introducción mediante vídeos y recursos a cinco enfoques metodológicos relacionados con las competencias clave que pueden ser útiles para mejorar o "enriquecer" vuestras tareas. Mira los vídeos introductorios de cada temática. Si posteriormente quieres profundizar sobre alguna de ellas puedes consultar los enlaces "Para saber más"

1. APRENDIZAJE COOPERATIVO
2. ABP
3. TIC
4. APRENDIZAJE-SERVICIO
5. FLIPPED CLASSROOM

(RECUERDA QUE ES SUFICIENTE CON MIRAR EL VÍDEO DE INTRODUCCIÓN DE CADA TEMÁTICA)

1. APRENDIZAJE COOPERATIVO

[Vídeo de introducción al aprendizaje cooperativo](#)

Para saber más:

- [Lista de reproducción de vídeos del MOOC de Educalab sobre Aprendizaje cooperativo](#)
- [Estructuras simples de aprendizaje cooperativo](#)

2. ABP

[Vídeo de introducción al ABP](#)

Para saber más:

- [Lista de reproducción de vídeos del MOOC de Educalab sobre ABP](#)
- [Curso del INTEF: ABP. Aprendizaje basado en proyectos \(Secundaria y Bachillerato\). Versión en abierto Marzo 2018](#)

3. TIC

[Vídeo de introducción a las TIC](#)

Para saber más:

- [Integración de las TIC en educación \(curso Educalab\)](#)
- [Symbaloo de herramientas TIC basadas en la web 2.0 \(por Raúl Diego\)](#)

4. APRENDIZAJE-SERVICIO

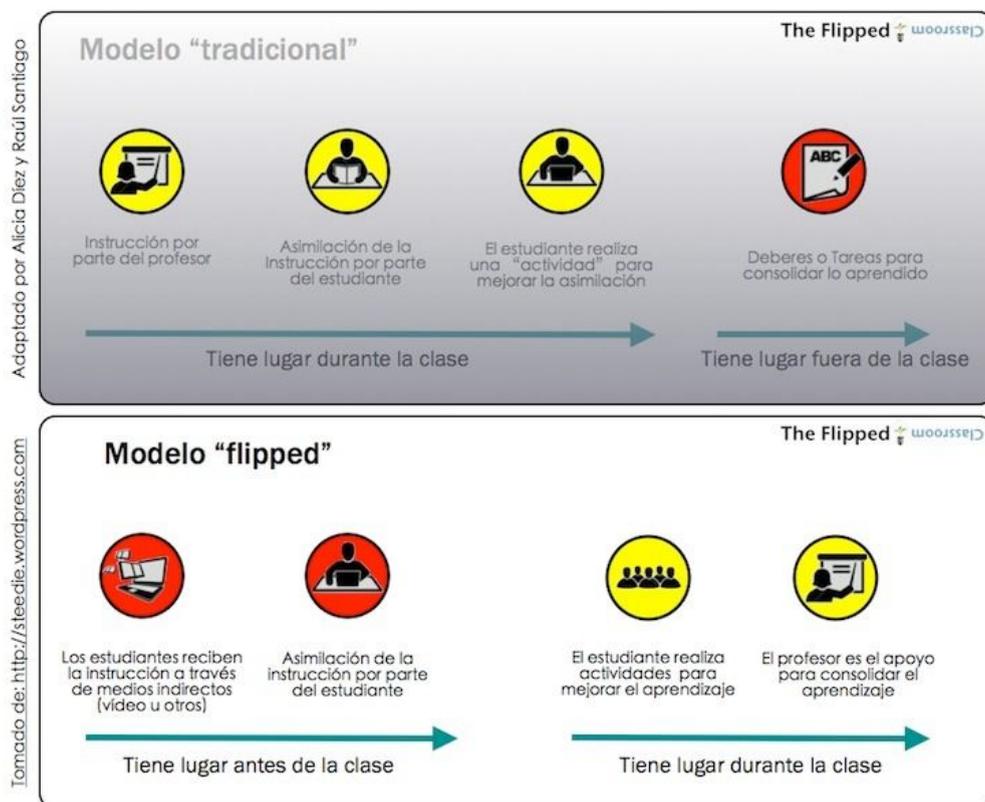
Vídeo de introducción al Aprendizaje-Servicio

Para saber más:

- [Guías prácticas sobre Aprendizaje Servicio de la Fundación Zerbikas](#)
- [Presentación de Roser Batllé de cómo realizar un proyecto de ApS](#)
- [Web de Roser Batllé](#)

5. FLIPPED CLASSROOM

Vídeo de introducción al Flipped Classroom



Para saber más:

- [Materiales del curso de Flipped Classroom de Educalab](#)

MÓDULO 4: EVALUANDO REALMENTE LAS COMPETENCIAS CLAVE



Objetivos

- Conocer e implementar estrategias e instrumentos de evaluación en las tareas competenciales.
- Identificar y relacionar los criterios de evaluación, estándares de aprendizaje e indicadores en base a la tarea propuesta.

4.1. LA EVALUACIÓN REAL DE LAS COMPETENCIAS CLAVE

La evaluación es una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero parte del profesorado siente que es muy complejo abordarla. Aunque la normativa estatal y autonómica contiene numerosas recomendaciones y orientaciones para el desarrollo y evaluación de las competencias clave (CC), su aplicación al aula y a las programaciones didácticas está suponiendo un reto para el profesorado y los centros.

En este contexto, muchos centros, departamentos y profesorado están optando por encontrar una solución a la evaluación de las CC sin haber realizado el necesario cambio metodológico para diseñar sesiones y tareas que favorezcan el desarrollo de dichas CC. Esta situación ha llevado a la utilización de hojas de cálculo o software que faciliten la “ingeniería curricular” de ponderaciones sobre referentes de evaluación que puede no reflejar una evaluación real de las CC, al no valorar la adquisición de las CC en las tareas realizadas. Las ponderaciones de departamento o centro hechas *a priori* (antes de tener definido las tareas que van a hacer el alumnado en el aula) corren el riesgo de evaluar competencias que no se han desarrollado realmente.

Para evaluar las CC, primero habrá que asegurarse de que las tareas que proponemos en el aula desarrollen CC. Hay que tener en cuenta que lleva tiempo realizar un cambio metodológico para el diseño de tareas que desarrollen CC. A medida que vamos diseñando tareas competenciales, podremos ir evaluando las CC.

En este módulo no nos vamos a detener en las herramientas informáticas para registrar y procesar los datos, sino en cómo podemos evaluar realmente las CC y reflejarlo en las programaciones. El objetivo es plantear una propuesta operativa y flexible de evaluación de las CC con cuatro características:

- Que refleje realmente las competencias que el alumnado ha realizado en el aula
- Que cumpla con la normativa vigente
- Que se pueda incluir en cualquier programación didáctica
- Que permita contextualizarla en cualquier centro y con cualquier alumnado

Hay que dejar claro que esta propuesta no pretende ser prescriptiva ni única, pero es coherente con el enfoque metodológico de diseño de tareas competenciales y no excluye otros enfoques vinculados con las CC (ABP, aprendizaje cooperativo, clase invertida, etc.)

Consideramos prioritario que la programación refleje la realidad de lo que se trabaja en el aula y cómo se evalúa el desempeño de las CC por parte del alumnado. Eso no implica que a lo largo del curso se vayan produciendo adaptaciones o ajustes, aparte de la correspondiente concreción en la programación de aula por parte del profesorado.

4.2. NORMATIVA SOBRE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE

Antes de profundizar en la propuesta es conveniente repasar algunos aspectos de la normativa en torno a la evaluación de las CC. Cualquier propuesta de evaluación debe estar enmarcada en dicha normativa. Veamos algunos aspectos clave en torno a la evaluación de las CC en la Comunidad Autónoma de Andalucía:

Según el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía:

*[La evaluación] será **continua, formativa, integradora y diferenciada** según las distintas materias.*

*Los referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias clave y el logro de los objetivos de la etapa en las evaluaciones continua y final de las distintas materias serán los **criterios de evaluación** y su concreción en los **estándares de aprendizaje evaluables**.*

*En aplicación del carácter formativo de la evaluación y desde su consideración como instrumento para la mejora, el profesorado evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente, para lo que establecerá **indicadores de logro** en las programaciones didácticas.*

*[...] no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las materias contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias clave se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias materias. Es en el currículo específico de cada una de ellas donde han de buscarse los referentes que permitan el desarrollo y adquisición de las competencias clave en esta etapa. Así pues, en los desarrollos de cada materia se deberán incluir referencias explícitas acerca de su **contribución a aquellas competencias clave a las que se orienta en mayor medida**, sobre cómo se pretende asegurar el desarrollo de las mismas a través de la definición de los objetivos y de la selección de los contenidos, y sobre cómo los criterios de evaluación han de servir de referencia para valorar el progresivo grado de su adquisición.*

Según la 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

*Asimismo, para la evaluación del alumnado se tendrán en consideración los criterios y procedimientos de evaluación y promoción del alumnado incluidos en el proyecto educativo del centro, de acuerdo con lo establecido en el artículo 8.2 del Decreto 110/2016, de 14 de junio, así como los **criterios de calificación** incluidos en las programaciones didácticas de las materias.*

*El **nivel competencial** adquirido por el alumnado se reflejará al final de cada curso en el acta de evaluación, en el expediente académico y en el historial académico, de*

acuerdo con la secuenciación de los criterios de evaluación detallada en los Anexos I, II y III y con la concreción curricular detallada en las programaciones didácticas. Con este fin se emplearán los siguientes términos: Iniciado (I), Medio (M) y Avanzado (A).

*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 Educación Secundaria Obligatoria 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.*

*El alumnado tiene derecho a ser evaluado conforme a criterios de plena objetividad y a que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos de manera objetiva, así como a **conocer los resultados de sus aprendizajes** para que la información que se obtenga a través de la evaluación tenga **valor formativo** y lo comprometa en la mejora de su educación.*

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

*[...] para poder evaluar las competencias es necesario elegir, siempre que sea posible, **estrategias e instrumentos** para evaluar al alumnado de acuerdo con sus desempeños en la resolución de problemas que simulen **contextos reales**, movilizando sus conocimientos, destrezas, valores y actitudes.*

*Los niveles de desempeño de las competencias se podrán medir a través de **indicadores de logro**, tales como rúbricas o escalas de evaluación. Estos indicadores de logro deben incluir rangos dirigidos a la evaluación de desempeños, que tengan en cuenta el principio de atención a la diversidad.*

*[...] es necesario incorporar estrategias que permitan la participación del alumnado en la evaluación de sus logros, como la **autoevaluación**, la evaluación entre iguales o la **coevaluación**.*

4.3. LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE EN LAS TAREAS COMPETENCIALES

En toda tarea competencial es necesario crear referentes de evaluación claros para informar al alumnado de lo que se espera que realice. Aunque los referentes de evaluación de la normativa son los criterios de evaluación, para evaluar lo que el alumnado hace en el aula, necesitamos un referente más sencillo de observar y medible: el **indicador**.

Ante la variedad de definiciones existentes del término “Indicador”, partimos de una **definición de indicador** como un referente de evaluación sencillo de observar y medible. Cuando un profesor/a tiene que evaluar una fase de la tarea, puede utilizar un referente más concreto que el criterio de evaluación o estándar de aprendizaje y que sólo se refiera a esa fase de la tarea. Concretando el indicador, permite reflejar una información muy valiosa para el alumnado y familias sobre la evaluación del grado de desempeño en las CC, al hacerlo más entendible. No es lo mismo decir que un determinado alumno/a tiene un “*Nivel avanzado en CCL*” que utilizar un indicador para concretar ese nivel en una determinada fase de la tarea: “*Realiza una presentación oral sobre las partes del sistema digestivo, con fluidez y demostrando dominio del tema*”.

Es necesario usar un lenguaje preciso en la **redacción del indicador**, existiendo varias opciones para crearlos. Una manera sencilla y operativa podría ser concretando los criterios de evaluación o estándares de aprendizaje para esa fase de la tarea evaluable. Otra forma es aprovechar las definiciones que aparecen en el documento de [“Orientaciones para la descripción del nivel competencial adquirido por el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato”](#), publicado por la AGAEVE, adaptándolas al contexto y situación de la tarea a evaluar:

PRIMER CURSO (ESO) COMPETENCIA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	
INICIADO	Expresa oralmente de manera sencilla y coherente conocimientos, ideas, hechos y vivencias, adecuando progresivamente su vocabulario, incorporando nuevas palabras y perspectivas personales desde la escucha e intervenciones de los demás. Argumenta con coherencia utilizando recursos como guiones y esquemas. Participa en debates, diálogos y cualquier situación de comunicación respetando las normas y mostrando actitud de escucha. Reconoce y reproduce con creatividad, es decir, con aportaciones sencillas seleccionadas por el discente, textos orales y sencillos, cercanos a sus gustos e intereses, de los géneros más habituales según la intención y necesidades comunicativas del contexto. Obtiene información de los medios de comunicación social. Disfruta de la lectura. Lee textos de distinto tipo obteniendo toda la información relevante. Desarrolla estrategias para la comprensión de textos: subrayar, elaborar resúmenes, identificar elementos característicos, interpretar el título. Usa la lengua escrita para expresar reflexiones argumentadas sobre las opiniones propias y ajenas en situaciones cotidianas. Usa las TIC como recurso para escribir y presentar sus producciones.
MEDIO	Escucha atentamente las intervenciones de los compañeros y compañeras y sigue las estrategias y normas para el intercambio comunicativo, mostrando respeto y consideración por las ideas, sentimientos y emociones de los demás, aplicando estrategias de escucha activa. Participa respetuosamente en intercambios comunicativos, mostrando participación respetuosa, adecuación a la intervención del interlocutor y ciertas normas de cortesía. Transmite las ideas y valores con claridad, coherencia y corrección. Produce textos orales con organización y planificación del discurso, adecuándose a la situación de comunicación y a las diferentes necesidades comunicativas (comunicar, informar, dialogar) utilizando los recursos lingüísticos pertinentes. Desarrolla y utiliza estrategias diversas para analizar un texto leído. Identifica ideas principales y secundarias, marca las palabras clave, realiza esquemas, mapas conceptuales, esquemas de llaves y resúmenes para la mejora de la comprensión lectora. Desarrolla un sentido crítico, estableciendo y verificando hipótesis sobre textos leídos. Escribe, siguiendo modelos, textos propios del ámbito de la vida cotidiana en diferentes soportes: diarios, cartas, correos electrónicos, etc., cuidando la ortografía y la sintaxis, ajustándose a las diferentes realidades comunicativas. Mejora y muestra interés por el uso de la lengua, desarrollando la creatividad y la estética en sus producciones escritas, fomentando un pensamiento crítico y evitando un lenguaje discriminatorio.

Una **evaluación inicial** para cada tarea es necesaria para conocer el nivel adquirido por el alumnado en las diferentes competencias que trabajarán en esa tarea. Sin este nivel de partida, será verdaderamente complicado analizar la progresión a lo largo del curso y acertar en el grado de desempeño que se espera que el alumnado consiga en las CC trabajadas en esa tarea. Involucrar al alumnado en la construcción de los indicadores también resulta altamente eficaz. Usando los indicadores, informaremos previamente al alumnado de lo que específicamente esperamos que tiene que aprender en esa tarea.

Para que la evaluación ayude al desarrollo de las CC, es muy útil la utilización de un **feedback específico** durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la tarea. La comparación con los indicadores creados, a través de listas de control, escalas de estimación, rúbricas, etc. ayudan al alumnado a conocer dónde se cumplen las expectativas de calidad y dónde mejorar. También nos podemos ayudar de modelos o ejemplos de trabajos excelentes. Un feedback simple (*“Bien hecho”, “Necesita mejorar”,* etc.) es menos eficaz que uno descriptivo y específico sobre lo que ha hecho bien y lo que necesita mejorar. Un ejemplo de feedback específico para una exposición oral podría ser: *“En tu presentación oral sobre el sistema digestivo, has demostrado dominio sobre las distintas partes y sus funciones, usando correctamente el vocabulario específico. Puedes mejorar tu fluidez ensayando para reducir las paradas y utilizando conectores para unir las distintas partes de tu exposición”*

4.4. IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN LA TAREA

Antes de elegir e implementar estrategias e instrumentos de evaluación, se recomienda priorizar aquellas fases que consideremos más importantes de cada tarea y a continuación elegir la estrategia e instrumento de evaluación más adecuados para las mismas, intentando incluir los que favorezcan una evaluación formativa y tengan vinculación con las metodologías activas.

Como **estrategias de evaluación**, aparte de la heteroevaluación que hace el profesor con su alumnado, se recomienda incluir siempre la autoevaluación y la coevaluación en las tareas planteadas, con el fin de que el alumnado regule su propio aprendizaje.

La **autoevaluación** es una de las estrategias más importantes a implementar en el diseño de tareas ya que potencia la autorregulación del aprendizaje y favorece la metacognición.

La **coevaluación**, entendida como la evaluación entre iguales, ofrece un rol activo al alumnado en un proceso compartido de evaluación. Esta estrategia encaja muy bien en estructuras de aprendizaje cooperativo, pero se puede utilizar en cualquier fase evaluable de la tarea.

Si no se han utilizado antes, se recomienda introducir la autoevaluación y la coevaluación progresivamente, dando tiempo para familiarizarse con el instrumento y el indicador. Cuando se comienzan a introducir estas estrategias, suele provocar una reticencia inicial en el alumnado.

En cuanto a los **instrumentos de evaluación**, es importante adaptarlos a la tarea e intentar utilizar diferentes tipos. Son especialmente relevantes aquellos que ofrecen más vinculación con las metodologías activas. A continuación se exponen algunos de ellos:

- Lista de control
- Escala de estimación
- Diario de aprendizaje
- Portafolio
- Diana de evaluación
- Rúbrica

Cuando se hagan **exámenes**, es conveniente que sean **competenciales**, es decir, que para responder, el alumnado tenga que poner en práctica CC a través de situaciones-problema a resolver en contextos lo más reales posibles.

Veamos una breve introducción a estos instrumentos:

La **lista de control** es una tabla donde se recogen las conductas a observar y dos posibles opciones (sí-no). Previo a la observación, el profesor ha debido especificar aquellas conductas a evaluar. Este es un ejemplo de lista de control para evaluar la expresión escrita en inglés:

YES	NO	DEFINITION
		Focused composition, conveys emotion, uses figurative language, is engaging to the reader
		Organization of composition includes effective transitions and vivid examples
		Includes descriptive language, using adjectives and adverbs properly
		Includes varied sentence structures
		Main idea discernible with supporting details

La **escala de estimación** o escala de valoración gradúa la presencia de una conducta basándose en una observación sistemática permitiendo observar comportamientos en los que nos interesa cuantificar su grado o intensidad. Estas escalas pueden presentarse en forma numérica (0-1-2-3-4), verbal (*Nunca, Ocasionalmente, Frecuentemente, Siempre*), entre otros.

Materia: LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA Alumno/a: Curso: 2º ESO			
Participé en todas las actividades de forma responsable.			
Cumplí con los plazos.			
Realicé la búsqueda de información de forma eficaz.			
He ampliado mi conocimiento sobre el tema tratado.			
He aportado ideas, expuesto mi punto de vista.			
Contribuí a que otros participaran.			
Escuché y valoré el trabajo de mis compañeros.			
Mi valoración sobre la elaboración de nuestra presentación/vídeo/voki ...es...			

"Autoevaluación del proceso de trabajo" por Manuela Fernández Martín se encuentra bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-](#)



En un **diario de aprendizaje**, se recogen las actividades realizadas, los métodos utilizados para la resolución de los problemas encontrados en la puesta en marcha de la experiencia, los resultados obtenidos, el análisis de los mismos y las conclusiones. Aunque sea subjetivo, resulta útil cuando se pretende analizar la evolución de los acontecimientos y para favorecer la metacognición. La revisión del mismo contribuirá a reflexionar sobre los procedimientos seguidos y a la corrección de errores si los hubiera.

El diario de clase puede incluir preguntas para guiar al alumnado:

- ¿Qué he aprendido?
- ¿Qué valor tiene este aprendizaje para mi vida o para mi entorno?
- ¿Qué actividad o tarea ha resultado ser la más difícil, la más fácil, las más y menos interesantes?
- ¿Te has sorprendido de conocer algo al realizar la actividad?

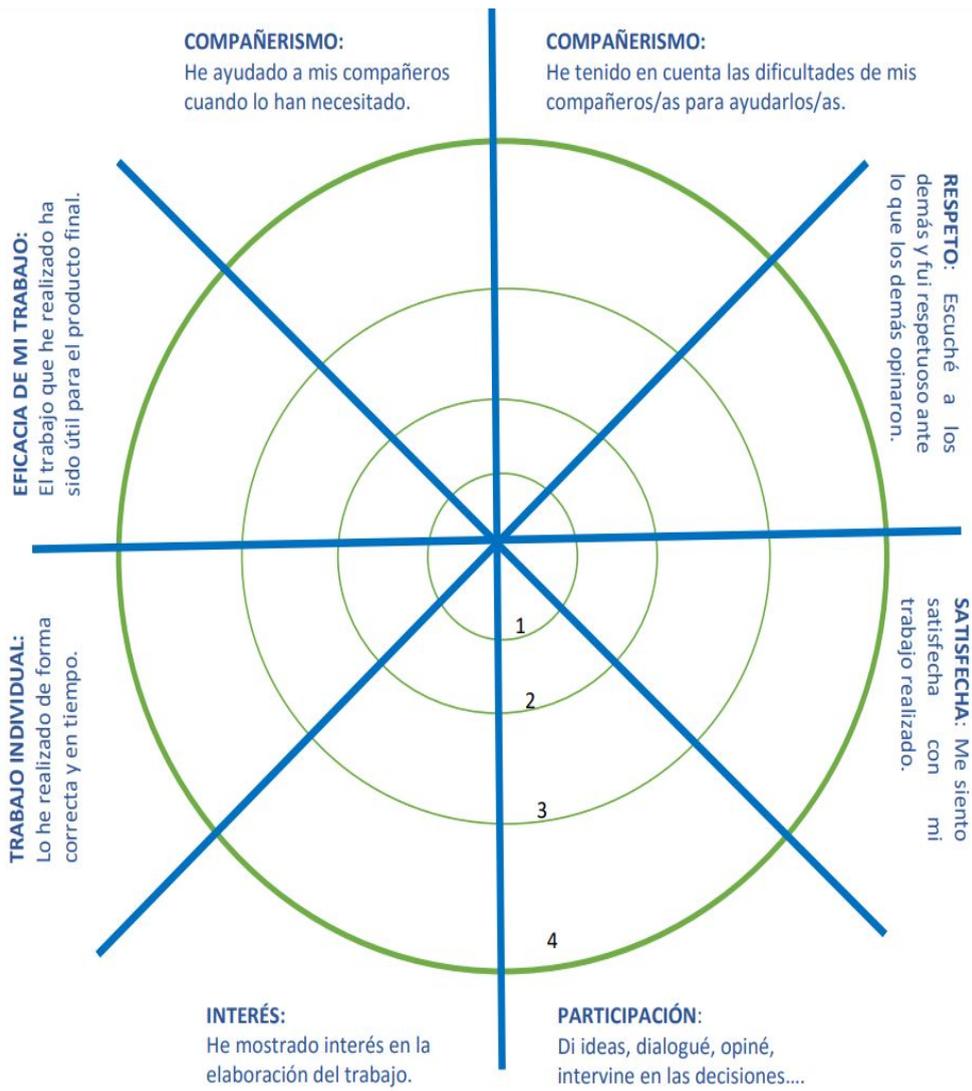
La creación de un blog (Wordpress o Blogger son las más utilizadas) es una forma ideal de realizar este diario de clase, permitiendo al alumnado expresar sus opiniones e ideas, introducir contenidos multimedia e interactuar.

Si quieres ampliar información sobre los diarios de aprendizaje, puedes consultar el siguiente enlace:

<http://cedec.intef.es/los-diarios-de-aprendizaje-una-herramienta-para-reflexionar-sobre-el-propio-aprendizaje/>

El **portfolio** o **portafolio** es un instrumento que recoge y almacena información como mecanismo de análisis, seguimiento y evaluación, tanto formativa como sumativa, que se materializa en una “carpeta” (física o digital) en la que el alumno/a recopila evidencias del proceso de aprendizaje. Permite detectar dificultades y logros durante el proceso, con pruebas reales y posibilitando una evaluación continua. En el desarrollo de este curriculum, es fácil que se generen multitud de productos de las tareas por lo que el portafolios es un instrumento ideal de evaluación. La creación de portafolios digitales (e-portfolios) también es recomendable ya que muchos de los productos generados son multimedia. Existen herramientas que lo facilitan como Google Sites, Wikis o blogs. Este vídeo de Jordi Adell <https://youtu.be/NRqBRrJvx1c> amplía información sobre el e-portafolio.

Las **dianas de evaluación** permiten al alumnado participar en la evaluación de un modo visual. Cada porción de la diana relacionada con el aspecto evaluado. A medida que la evaluación está más cerca del centro de la diana será más positiva. Las dianas son especialmente útiles en la autoevaluación y coevaluación, proporcionando un “feedback” gráfico al alumnado. A continuación se ofrece un ejemplo de diana realizada por Manuela Fernández para evaluar el trabajo en equipo:



"Diana de evaluación" del IES Alhajar

La **rúbrica** es una matriz de doble entrada, donde se especifican unas categorías de observación o criterios de evaluación y una escala descriptiva con diferentes niveles de adquisición o desempeño. Permite hacer más transparente y objetiva la evaluación tanto al profesorado como al alumnado. Son muy útiles para evaluar las CC ya que permite conocer hasta qué punto el alumnado es capaz de resolver una situación compleja.

Un ejemplo de rúbrica para una exposición oral podría ser la siguiente:

Evaluación de la exposición oral			
	Regular	Bien	Excelente
Preparación y contenido	Tiene que hacer rectificaciones continuamente, duda mucho. No se ajusta a lo que se pide	Exposición fluida, muy pocos errores. Habla exactamente de lo que se pide, sin profundizar	Se nota un buen dominio del tema, no comete errores, no duda
Interés	Le cuesta conseguir o mantener el interés del público	Interesa al público, pero se hace un poco monótono	Atrae la atención del público y mantiene el interés durante toda la exposición
La voz	Cuesta entender lo que dice en determinadas ocasiones	Voz clara, buena vocalización. Sin matices en la entonación	Voz clara, buena vocalización, entonación adecuada y matizada
Tiempo	Excesivamente largo o insuficiente para desarrollar correctamente el tema	Tiempo ajustado al previsto, pero con un final precipitado o alargado por falta de control del tiempo	Tiempo ajustado al previsto, con un final que retoma las ideas principales y redondea la exposición

4.5. EVALUACIÓN DE LAS CC Y LAS TAREAS COMPETENCIALES EN LAS PROGRAMACIONES DE DEPARTAMENTO

La evaluación de las CC exige acuerdos en los departamentos y a nivel de centro. Para poder informar al alumnado y familias de la evaluación de cada CC, habrá que consensuar y definir cómo se traslada desde las diferentes materias su evaluación del nivel de desempeño en cada CC. La evaluación de las CC cobra un mayor sentido cuando la información proviene de todas las materias, por lo que sería deseable un consenso previo que se refleje en el Proyecto Educativo de Centro.

DISEÑO DE TAREAS COMPETENCIALES POR ESPECIALIDADES EN SECUNDARIA

Aunque existen multitud de posibilidades de plasmar la evaluación de las CC en las programaciones, una forma coherente con nuestra propuesta comenzaría estableciendo indicadores e instrumentos asociados a cada fase evaluable de la tarea. Posteriormente se relacionarían con las CC, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Véase como ejemplo esta tabla:

MATEMÁTICAS BILINGÜE 1º ESO. PRIMERA EVALUACIÓN						
NOMBRE DE LA TAREA	ESTRAT.	INSTRUM.	INDICADORES	CC	CRIT. DE EVAL.	EST. DE APR.
COMPRANDO PAÑALES	H	Escala de estimación (1-3)	- Utiliza los números naturales y sus operaciones para resolver problemas.	CMCT	1	
			- Utiliza los números decimales para comparar ofertas y resolver problemas de manejo de dinero.	CMCT	1	
			- Opera con números decimales correctamente	CMCT	2	
METROMINUTO, CIUDADES QUE CAMINAN	C	Lista de control (SI-NO)	- Establece el trayecto que recorre una persona a partir de un texto.	CCL	8	
			- Halla la distancia o el tiempo desconocido de un tramo en cada uno de los trayectos.	CMCT	3	
¡AL RICO PAN!	A	Diario de aprendizaje	- Aplica los conceptos de proporcionalidad directa y resuelve de forma correcta.	CMCT	1	
			- Aporta ideas, respeta las de sus compañeros, trabaja de forma eficaz y se toma en serio la tarea.	SIEP	8	
DEMUESTRO LO APRENDIDO CON LOS DECIMALES	H	Rúbrica exposición oral	- Expone la creación y resolución de un problema de la vida cotidiana relacionado con los decimales	CCL CMCT	1	
NANA'S PROBLEM	H	Cuestionario	- Reconoce la razón de proporcionalidad entre dos magnitudes directamente proporcionales y obtiene proporciones de la misma. - Graba un vídeo y lo edita para explicar el caso de proporcionalidad elegido.	CMCT CD	1 9	
DUELING DISCOUNTS	A	Lista de control (SI-NO)	- Realiza conjeturas sobre los resultados de los problemas a resolver y utiliza procedimientos matemáticos para resolver los problemas y demostrar sus conjeturas.	CMCT	1	
			- Encadena las variaciones porcentuales y halla la variación global.	CD	2	
RUMBO A ALGECIRAS	C	Portafolio	- Relaciona las medidas sexagesimales con las de longitud para poder calcular las distancias correctas hasta Algeciras	CMCT	1	
CÁLCULO MENTAL CON THAT'S QUIZ	H	Cuestionario	- Realiza cálculos con números decimales mentalmente de forma precisa.	CMCT	2	
INICIÁNDONOS CON GEOGEBRA	H	Lista de control (SI-NO)	- Las representaciones gráficas se han realizado utilizando las herramientas apropiadas del programa GEOGEBRA.	CMCT	9	
			- Utiliza el procesador de textos para pegar las capturas de pantalla de geogebra, responder a unas preguntas sobre lo representado y guarda el archivo con el nombre según unas instrucciones.	CD	9	
			- Traza rectas que pasan por el punto indicado y representa paralelas y perpendiculares.	CMCT	5	
EXPOSICIONES DE ESTADÍSTICA	H	Rúbrica exposición oral	- Sintetiza correctamente las conclusiones y destaca las más importantes, abre algunas líneas de investigación interesantes de algún trabajo futuro y agradece a sus compañeros/as su atención.	CCL	1	
			- Utiliza una herramienta digital para hacer una exposición atractiva y clara.	CD	9	

DISEÑO DE TAREAS COMPETENCIALES POR ESPECIALIDADES EN SECUNDARIA

Especialmente relevantes para alumnado y familias sería reflejar en un informe los indicadores que se han evaluado vinculados a cada competencia .

La correspondencia entre una calificación numérica y el nivel de desempeño (“Iniciado”, “Medio”, “Avanzado”) en cada competencia clave, será acordado en el departamento y/o centro.

La utilidad de esta propuesta sería mayor si existe consenso en el centro sobre su utilización, ya que la evaluación de las CC cobra un mayor sentido cuando la información proviene de todas las materias. Este consenso debe reflejarse en el Proyecto Educativo de Centro.