

PROPUESTA DE DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA ESO: DESDE LA SECUENCIACIÓN DEL CENTRO, LA CONTRIBUCIÓN DE LAS ÁREAS Y LA EVALUACIÓN DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EL TUTOR

Ángel Pérez Pueyo

angel.perez.pueyo@unileon.es

Universidad de León

Director del grupo internivelar e interdisciplinar "Actitudes"

RESUMEN: Este segundo artículo presenta el proceso de concreción de las competencias básicas (CCBB) que proponemos desde el grupo de trabajo internivelar e interdisciplinar de León: "Actitudes". Éste se desarrolla desde las decisiones relativas al centro hasta las del profesor en el aula, en este caso, de educación física.

Para ello se hará el recorrido u "hoja de ruta" desde el Proyecto Educativo de Centro (PEC), pasando por las Programaciones Didácticas de los Departamentos (PDD) hasta llegar a las Programaciones de Aula (PA); pudiendo analizar la secuenciación por cursos propuesta con ejemplos de indicadores directamente relacionados con nuestra materia.

Finalmente se justificará legal y pedagógicamente cómo esta propuesta, aún siendo mejorable, es una de las pocas que hoy en día es respetuosa con todo el proceso de programación que se ha de llevar a cabo en los centros en función de lo prescriptivamente establecido en la legislación vigente.

PALABRAS CLAVE: Competencias Básicas, Proyecto Educativo de Centro, Programación Didáctica, Niveles de Concreción Curricular, evaluación, LOE

PROPOSAL OF KEY COMPETENCES DEVELOPMENT FOR COMPULSORY SECONDARY EDUCATION: FROM THE SEQUENCING OF THE CENTER, THE CONTRIBUTION OF AREAS AND EVALUATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER AND TUTOR

ABSTRACT: This second article presents the concretion process of the Key Competences (KC) proposed by the interlevel and interdisciplinary working group of León (Spain): "Actitudes". This is developed from decisions starting with those made by the center to reach the ones made by the teacher in the classroom, in this case, physical education.

To that end, we will make the route or "roadmap" from the School Educational Project (SEP), through the Department Educational Programs (DEP), to reach the Classroom Programmes (CP); working in this way we are able to analyze the sequencing by courses proposed with examples of indicators directly related to our subject.

Finally, this proposal will be legally and pedagogically justified, although it still can be improved, it is one of the few that nowadays is respectful with all the programming process that is needed to be done in the centers in accordance with current legislation.

KEY WORDS: Key Competences, School Educational Project (SEP), Educational Programme (EP), Levels of Curricular Application, evaluation, capabilities, LOE, Royal Decrees of minimum teaching requirements.

1. PRESENTACIÓN

Tras el análisis de las diferentes propuestas de desarrollo de las CCBB y la breve presentación de nuestro planteamiento en el primer artículo, en éste profundizaremos mostrando la concreción desde una propuesta de tipo deductivo (de lo general a lo particular) y de secuenciación de las CCBB. Se presentará su desarrollo en concordancia con la estructura organizativa de nuestro Sistema Educativo y la normativa vigente que lo rige, e intentaremos que esta parte sirva de manera genérica a cualquier docente gracias a una serie de ejemplos. Además, comentaremos de manera detallada uno de “esos” que nos afectan a todos los docentes, con independencia del área a la que pertenezcamos y que desde hace décadas nos preocupan y apenas hemos conseguido minimizar.

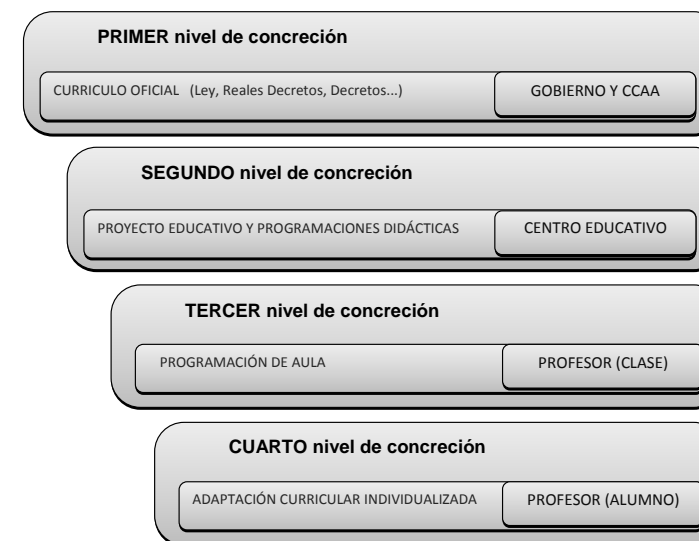
La oportunidad de reflexión que nos ofrece la incorporación de las CCBB sobre *qué* hacemos y *cómo*, en este momento de cambio con los preocupantes problemas a los que nos enfrentamos en el día a día, es un privilegio que no nos podemos permitir dejar pasar. Por ello, plantearemos una propuesta de “hoja de ruta” del proceso de concreción que se pueda llevar a cabo, y que en la actualidad ya se realiza en diferentes centros de primaria y secundaria de la geografía española.

Para finalizar, se pretende analizar cómo se plantea el desarrollo de las CCBB y su evaluación dentro de la Programación Didáctica de los Departamentos (PDD) y de Aula (unidades didácticas) ejemplificando en el área de educación física (EF), además de comentar los aspectos relativos a la evaluación, desde una perspectiva general. Será en un artículo posterior donde presentaremos la ejemplificación completa del proceso para la educación física.

2. HOJA DE RUTA DEL PROCESO DE CONCRECIÓN

Entre los diferentes niveles de concreción, dos son en los que nos vamos a centrar en este artículo respecto a la contribución y evaluación de las CCBB, aunque desarrollado en tres documentos. Respecto al 2º nivel de concreción, por un lado el establecido por el Equipo Directivo en el PEC; y por otro, el concretado por los Departamentos Didácticos (secundaria) en las Programaciones Didácticas de las materias asignadas en cada uno. Y respecto al 3º nivel, la PA de cada materia para cada curso, responsabilidad de cada profesor individualmente (cuadro 1).

Este proceso, que se debe estar llevando a cabo en los Centros desde 1990, se desarrolla en función a la normativa vigente y la bibliografía oficial: RD 83/1996 conocido como “ROIES” y las adaptaciones a la LOE (2006) establecidas por las



Cuadro 1. Niveles, documentos y encargados de la concreción curricular

CCAA¹. Además de con el libro de “Programación. Secundaria”², el cual sirve de ayuda y apoyo al desarrollo del RD pero teniendo en cuenta las adaptaciones necesaria originadas por la LOCE y LOE.

El 2º nivel de concreción permite incluir en el PEC, a partir del análisis del contexto, la adecuación de los Objetivos Generales de cada Etapa según las peculiaridades del entorno y del alumnado³, (cuadro 2) la cual se incluirá en las Programaciones Didácticas de los Departamentos (PDD) para sus correspondientes materias en Secundaria a través de la adecuación de los Objetivos Generales de la Materia y la secuenciación de éstos por cursos⁴, como veremos posteriormente.

Pero comprobemos cómo y dónde se deben incluir las CCBB en este proceso de concreción:

¹ Por ejemplo, en Castilla y León y para la Educación Secundaria Obligatoria, la Orden EDU/1046/2007, de 12 de junio, por la que se regula la implantación y el desarrollo de la educación secundaria en la Comunidad de Castilla y León. Para Primaria, la Orden EDU/1045/2007, de 12 de junio, por la que se regula la implantación y el desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.

² MEC (1996). *Programación. Secundaria*. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica.

³ Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria (BOE de 21 de febrero de 1996).

⁴ Siguiendo el ejemplo de Castilla y León, en el art. 8.4c de la Orden 1046/2007

⁴ *Ibid.*, Art. 9 de la Orden 1046/2007.

ADECUACIÓN DE LOS OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA	
ADECUACIÓN EN NEGRITA	<p>b) Adquirir, desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo, desarrollando fundamentalmente el trabajo grupo cooperativo, denunciando actitudes que denoten violencia de cualquier tipo, como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.</p> <p>l) Conocer el funcionamiento del cuerpo humano, así como los efectos beneficiosos para la salud del ejercicio físico y la adecuada alimentación, incorporando la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad.</p>

Cuadro 2. Adecuación de los Objetivos Generales de Etapa, destacando en negrita lo añadido por el Centro

2.1. El Proyecto Educativo de Centro (PEC)⁵

El equipo directivo, tras la adecuación de los objetivos generales de la etapa y el análisis de las características del Centro y del contexto⁶, debería presentar una propuesta de trabajo (junto a la Comisión de Coordinación Pedagógica) original del Centro o basada en una ejemplificación.

La que en este caso presentamos⁷, aunque es fácil comprender que no es la única, ni siquiera la mejor, sí podemos afirmar (por las veces que la hemos compartido en curso de centros de profesores y aplicado en innumerables Centros de primaria y secundaria obligatoria) que es una herramienta útil para comenzar el trabajo, fácil de incorporar a los PEC y de ajustar a las programaciones didácticas y de aula.

En ella se secuencian las CCBB a través de una serie de indicadores por cursos que, posteriormente, el claustro de profesores completará y concretará desde su experiencia, las características del alumnado y la problemática diaria en la que se encuentra inmersa... Pero nunca trabajando inicialmente desde las materias (procesos inductivos), sino desde los aspectos comunes al Centro y a los problemas diarios del profesorado (carácter transversal). Posteriormente se realizará el trabajo de concreción en las materias en las reuniones de Departamento (proceso deductivo) para poder llegar a lograr una evaluación posterior de las CCBB, desde una visión común, de los profesores que imparten clase a un alumno en un nivel y sobre la que el tutor deberá elaborar y firmar el informe sobre la evaluación final de las mismas.

⁵ Si bien la LOE (2006) eliminó los Proyectos Curriculares de Etapa, no entramos a comentar las adaptaciones que hay que hacer en las CCAA que lo han mantenido (Cantabria y Extremadura).

⁶ RD 83/1996: art. 66.2b

⁷ PÉREZ PUEYO, A. y CASANOVA VEGA, P. (Coord): *La Programación de las Competencias Básicas en la Educación Secundaria Obligatoria: Una propuesta de secuenciación por cursos*. Madrid: CEP Editorial, 2010

Veamos un ejemplo claro de la importancia de secuenciar por cursos para intentar resolver uno de los problemas más habituales en los Centros y que influye a todos los docentes y sus materias.

2.2. Presentación de un problema y ejemplo de indicador de la competencia lingüística secuenciado para los 4 cursos de la ESO

En relación a la Competencia Lingüística, y vinculado con la ortografía que nos afecta a todos los docentes, podemos observar y comprender la utilidad de la labor de secuenciación en el PEC.

La intención es que, desde la perspectiva de la evaluación formativa⁸ y de manera consensuada por los profesores del Centro, se involucre a los alumnos en el proceso de aprendizaje de la ortografía al tener que asumir su parte de responsabilidad en los malos resultados que a nivel ortográfico se suelen tener, incluso por alumnos con brillantes resultados académicos⁹.

En general, cuando los alumnos comenten faltas de ortografía, la norma estandarizada suele ser la de marcar la palabra o letra errada y, o bien se le hace copiar “x” veces (esto más en primaria), o bien, cuando son algo más mayores (en secundaria), se les quitan puntos de la nota del examen o del trabajo donde se han cometido¹⁰. Analicemos estas cuestiones.

Respecto al problema de “copiar”, no parece generar ni significado ni capacidad de recuerdo a largo plazo... Y el problema permanece ¿O no es verdad que muchos de los alumnos universitarios que continúan cometiendo mil y una faltas “copiaron” en primaria?

Sin embargo, respecto al tema de “quitar nota”, la situación es aún más grave. Si por cada palabra errada, ésta conlleva una pérdida de nota, la experiencia dice que aquellos que cometen muchas faltas tendrán una actitud diferente en función del resultado, aunque un mismo aprendizaje.

⁸ Cfr., Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo) y López Pastor, VM. (Coord.): *La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires. Miño y Dávila. 2006

⁹ El ejemplo más claro lo tenemos en el comentario hecho en una entrevista al estudiante que sacó la mejor nota en las pruebas de selectividad del año 2010, al afirmar, que no había obtenido la máxima calificación porque no había puesto ni una sola tilde.

¹⁰ Cfr., Pérez Pueyo, A. (2010b). *Mesa Redonda: Competencias y aprendizaje cooperativo*. VII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas realizado en Valladolid, del 30 de junio al 2 de julio de 2010. Valladolid: Universidad de Valladolid; Pérez Pueyo, A. y López Pastor, V.M.: “La evaluación de las unidades didácticas de educación física: base legal, análisis de tópicos y ejemplificación”, *Tándem* nº 33. Barcelona, Grao, 2010, pp. 109-120; Pérez Pueyo, A. y Casanova Vega, P. (Coord): *La Programación de las Competencias Básicas en la Educación Secundaria Obligatoria: Una propuesta de secuenciación por cursos*. Madrid: CEP Editorial, 2010



Por ejemplo, si a un alumno la pérdida de nota no le hace suspender, en general, le fastidiará (incluso se enfadará y reclamará), pero no hará nada (si consigue aprobar) respecto al aprendizaje de la ortografía... Adoptará una actitud conformista y el problema permanecerá. Resultado: respecto a la ortografía, el aprendizaje no se ha producido y sólo constatará el hecho de que comete faltas, pero mientras pruebe...

Sin embargo, al alumno que las faltas le hagan suspender, lo que deberá hacer para lograr "purgar su culpa" es repetir el examen (recuperarlo), volviendo a examinarse del mismo contenido que ya había superado pero que las faltas no le permitieron aprobar.

Lo perverso es que, respecto al aprendizaje de la ortografía, vuelve a no aprender nada, porque con sacar más nota en lo conceptual (aún cometiendo las mismas faltas) conseguirá aprobar. Su actitud es de rabia por la injusticia cometida (no entienden que las faltas le hagan suspender cuando lo "importante" es lo que se sabe) y el aprendizaje continúa sin aparecer.

Pero aún es peor cuando a un alumno que le cuesta adquirir los conocimientos de una materia por su capacidad intelectual (o por otras razones como la motivación, el interés...) pero escribiendo razonablemente bien, la norma de "tantas faltas tantos puntos menos" le hace suspender ¿Comprendemos lo que supone para ese alumno volverse a examinar de nuevo?

Además, es habitual que los alumnos nunca terminen suspendiendo una materia por las faltas de ortografía (ni siquiera Lengua, y mucho menos cualquier otra) aunque es parte de los objetivos generales de la etapa (OGE) de la ESO.

Si analizamos este hecho, lo que enseñamos y aprenden ("currículo oculto"¹¹) es que no se tienen que preocupar de la ortografía, que aunque suspendan exámenes o trabajos, al final de curso, si el contenido está adquirido, superarán la materia... Pero ¿qué aprenden de ortografía?

Éste es un claro ejemplo del arduo y vano trabajo que hacemos los profesores en clase enseñando, donde las propuestas metodológicas utilizadas no les permiten a los alumnos aprender.

¿No es absurdo que ninguna de las dos estrategias más utilizadas ayude a resolver el problema de la ortografía?

¿Y si desde el Centro, coordinado todo el profesorado y consensuado en la Comisión de Coordinación Pedagógica y los Departamentos, determinamos

¹¹ MEC, 1993:28



(junto a otras cuestiones transversales) decisiones y estrategias comunes?... ¿Y si se les explica a los padres desde comienzo de curso que nuestra intención es resolver uno de los problemas sobre el que más quejas recibimos de ellos?

¿Podemos llegar a imaginar a cuántas propuestas diferentes y comunes podemos llegar a contribuir en un Centro?

Respecto al ejemplo presentado, la propuesta no es la panacea, pero intenta ser coherente con la intención de que el aprendizaje sea asumido por el alumno, comprendiendo que éste no tiene relación directa con su conocimiento teórico o práctico de la materia y que es transversal a todas; por lo que no podemos continuar adelante sin resolverlo.

Veamos la secuencia de la propuesta basada en que el alumno busca y corrige las faltas hasta que esté correcto completamente¹². Debemos aclarar que los números que aparecen en las tablas significan lo siguiente: el primero, es el número que le hemos asignado a la competencia (el "7" es el que se vincula a la competencia lingüística; el segundo, es el curso de la ESO (de 1º a 4º) en el que se aplica; y el tercero, es el que establece el número concreto de indicador, de entre los varios que hay para cada CCB en cada curso, al que nos estamos refiriendo.

Como se puede observar en la secuencia del cuadro 3, los trabajos serán corregidos (sin calificación) y se devolverán identificando, en función del curso, las faltas y su posición, de tal modo que la calificación no será efectiva hasta que hayan sido corregidas en su totalidad. Este es un ejemplo claro de proceso de evaluación formativa¹³.

Además, que el alumno lo corrija en casa permite que lo realizado en ese examen o trabajo sea repasado y ayude a afianzar aún más el aprendizaje, no sólo de lo ortográfico sino de lo trabajado en la materia. A veces pueden ser los mejores "deberes".

Somos conscientes que el proceso de evaluación formativa que proponemos es duro al principio, pero las mejoras son claras y a corto-medio plazo... Y aunque no siempre es bien recibido, se acaba teniendo el apoyo de los padres más "resistentes". Algunas veces éstos deciden hacer el trabajo por sus hijos, corrigiéndoles los exámenes o trabajos para conseguir la nota que ellos consi-

¹² Pérez Pueyo, A. y Casanova Vega, P. (Coord): *La Programación de las Competencias Básicas en la Educación Secundaria Obligatoria: Una propuesta de secuenciación por cursos*. Madrid: CEP Editorial, 2010

¹³ Cfr., López Pastor, VM.: *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Valladolid. Universidad de Valladolid, 1999; López Pastor, VM. (Coord.): *La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires. Miño y Dávila. 2006

deran que merecen y que los profesores le negamos..., pero su hijo continúa sin aprender, y lo tendrá que hacer en todas las materias y desde ese momento en adelante... ¿cuánto tiempo aguantarían?

EN RELACIÓN A LAS FALTAS DE ORTOGRAFÍA	
1º CURSO	7.1.16.- Los trabajos serán corregidos (sin calificación) y se devolverán identificando la palabra en la que se encuentra la falta, pero no la falta concreta, de tal modo que la calificación no será efectiva hasta que hayan sido corregidas en su totalidad.
2º CURSO	7.2.16.- Los trabajos serán corregidos (sin calificación) y se devolverán identificando en cada línea el número de palabras que tienen falta, pero no la falta concreta, de tal modo que la calificación no será efectiva hasta que hayan sido corregidas en su totalidad.
3º CURSO	7.3.16.- Los trabajos serán corregidos (sin calificación) y se devolverán identificando en cada párrafo el número de palabras que tienen falta y el número total de las mismas en el párrafo, de tal modo que la calificación no será efectiva hasta que hayan sido corregidas en su totalidad.
4º CURSO	7.4.16.- Los trabajos serán corregidos (sin calificación) y se devolverán identificando en cada página el número total faltas en la misma, de tal modo que la calificación no será efectiva hasta que hayan sido corregidas en su totalidad.

Cuadro 3. Indicadores por cursos de los aspectos relacionados con la ortografía (competencia lingüística)

2.3. Las Programaciones Didácticas

Continuando en el segundo nivel de concreción y como comentamos anteriormente en este artículo y veremos ejemplificado en el siguiente, tras la adecuación de los OGE en el PEC, a partir del análisis del contexto y según las peculiaridades del entorno y del alumnado¹⁴, la PDD en Secundaria incluirá la adecuación de los Objetivos Generales de la Materia (OGA) y la secuenciación de éstos por cursos¹⁵.

Los Departamentos, finalizada y aprobada la secuenciación del Centro, seleccionarán los indicadores que, por cursos, establezca para cada una de las

¹⁴ RD 83/1996, art. 66.2b. Siguiendo el ejemplo de Castilla y León, en el art. 8.4c de la Orden 1046/2007

¹⁵ RD 83/1996. Art. 9 de la Orden 1046/2007

materias¹⁶ de las que se responsabiliza, pero siempre desde la intencionalidad y el compromiso de actuación¹⁷. Este proceso comenzará en las reuniones de Departamento, desde el compromiso conjunto y el análisis de los objetivos de curso establecidos en la secuenciación de la PDD; además de la concreción de los contenidos, la reformulación de los criterios de evaluación y las propuestas metodológicas y evaluativas seleccionadas.

En una materia y partiendo de la secuenciación de las CCBB, el Departamento elegirá aquellos indicadores de cada CCBB a las que se pretenda contribuir. Éstas sentarán las bases de las actividades de las unidades didácticas (UDD) de la PA.

Pero será en los criterios de evaluación, puesto que establecen el tipo y grado de aprendizaje y se convierten en el referente para la evaluación de las CCBB¹⁸, donde estableceremos la relación con los indicadores elegidos para cada curso de la secuenciación de las CCBB determinada en el PEC.

De este modo, en cada criterio de evaluación (tanto los ofrecidos por el Decreto y reformulados, como los añadidos por el Departamento) se relacionarán y concretarán los indicadores de las CCBB a los que se contribuirá, siendo el referente para su evaluación y pudiéndose relacionar tanto con los Objetivos Generales de Materia (OGA) y de curso como veremos ejemplificado en el siguiente artículo.

A continuación se presentan varios ejemplos de indicadores de la CCBB secuenciadas para los cuatro cursos de la ESO de nuestra propuesta. Se han elegido algunos de los que claramente se pueden relacionar con el área de EF y, por lo tanto, incorporar a las UDD de cada curso sin necesidad de cambiar sustancialmente nuestro trabajo actual, sólo haciendo que las actividades contribuyan a adquisición de la competencia desde nuestra materia; como comprobaremos en artículos posteriores.

Comencemos con las *competencias para aprender a aprender y competencia de autonomía e iniciativa personal* (cuadro 4). En este único caso y desde nuestra propuesta, hemos decidido unir las por la cantidad de aspectos comunes que presentan¹⁹.

¹⁶ Debemos recordar que nuestro departamento sólo alberga una materia pero, por ejemplo, el de Ciencias de la Naturaleza es responsable de varias materias y asignaturas.

¹⁷ De este modo, en el PEC se podrá incluir un cuadro en el que, por materias, se observará el nº de veces y qué materias trabajan un indicador en cada curso.

¹⁸ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo).

¹⁹ Pérez-Pueyo y Casanova, (coord.): op. cit., 2010

COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER Y COMPETENCIA DE AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL	
1º CURSO	<p>1.1.4.- Participar en procesos de coevaluación individual y/o grupales procurando mantener la objetividad en todo momento, en base a los instrumentos utilizados.</p> <p>1.1.6.- Trabajar tanto individualmente como en pequeños grupos (2-3 personas) respetando las diferentes características de los compañeros y realizando críticas constructivas acerca de su trabajo. Aportar a este trabajo ideas propias y facilitar el flujo de información y el tránsito de opiniones e ideas entre los diferentes miembros del grupo, aprendiendo a identificar los rasgos de liderazgo personales y de los compañeros.</p> <p>1.1.7.- Realizar autoevaluaciones estructuradas y detalladas sencillas como elemento de reflexión del trabajo realizado (a través del cuaderno del alumno, diarios de trabajo ...), aceptando las correcciones externas para actuar en función de ellas.</p>
2º CURSO	<p>1.2.4.- Participar en procesos de coevaluación intragrupal, e iniciarse a procesos de coevaluación intergrupales sencillos, procurando mantener la objetividad en todo momento y llegando a un consenso de manera dialogada.</p> <p>1.2.6.- Trabajar en grupo mediano (3-5 personas), respetando las diferentes características de los compañeros, realizando críticas constructivas acerca de su trabajo. Aportar a este trabajo ideas propias y facilitar el flujo de información y el tránsito de opiniones e ideas entre los diferentes miembros del grupo, reconociendo el papel del líder y asumiendo roles.</p> <p>1.2.7.- Llevar a cabo autoevaluaciones individuales y grupales con ayuda de planillas de evaluación estructuradas y detalladas, valorando la importancia de subsanar los errores detectados y mejorar los aspectos que no resulten satisfactorios.</p>
3º CURSO	<p>1.3.4.- Participar en procesos de coevaluación intergrupales e intragrupal, consensuando los instrumentos de evaluación utilizados, procurando mantener la objetividad en todo momento y llegando a un consenso de manera dialogada.</p> <p>1.3.6.- Trabajar en grupos grandes (5-8 personas o más) respetando las diferentes características de los compañeros, realizando críticas constructivas acerca de su trabajo. Aportar a este trabajo ideas propias y facilitar el flujo de información y el tránsito de opiniones e ideas entre los diferentes miembros del grupo y entre los distintos grupos, reconociendo el papel del líder y asumiendo roles.</p> <p>1.3.7.- Realizar autoevaluaciones y autocalificaciones con ayuda de planillas de evaluación estructuradas, utilizando las valoraciones de los compañeros y los propios errores como medio de aprendizaje y mejora de sus actuaciones.</p>
4º CURSO	<p>1.4.4.- Participar en el diseño de los instrumentos necesarios en los procesos de coevaluación y co-calificación intergrupales e intragrupal, procurando mantener la objetividad en todo momento y llegando a un consenso de manera dialogada.</p> <p>1.4.6.- Trabajar en grupo independientemente del número de integrantes de éste, con empatía con el resto de compañeros y asumiendo los roles en función de sus características, y realizando críticas constructivas acerca de su trabajo gracias al flujo de información y al tránsito de opiniones e ideas entre los diferentes miembros del grupo y entre los diferentes grupos.</p> <p>1.4.7.- Realizar autoevaluaciones y autocalificaciones, comprendiendo la importancia de la autoevaluación como medio de mejora de los aprendizajes.</p>

Cuadro 4. Algunos indicadores por cursos de las competencias para aprender a aprender y competencia de autonomía e iniciativa personal

Los ejemplos presentados permiten observar algunos de los descriptores de las competencias secuenciados para los cuatro cursos; en este caso, en los aspectos relativos a la co-evaluación, la autoevaluación y los trabajos en grupo.

Se puede percibir cómo conforme aumentan el número de miembros para trabajar en grupo, también se incrementa la dificultad de los procedimientos de co-evaluación y de autoevaluación.

COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA	
1º CURSO	<p>3.1.1.- Establecer de manera grupal las normas a seguir en una micro-sociedad como es el grupo-clase, participando en la elección de "alumnos ayuda" en el ámbito de la convivencia.</p> <p>3.1.5.- Conocer la multiculturalidad presente en el Centro desde una perspectiva respetuosa no discriminativa.</p> <p>3.1.8.- Reconocer diferentes discapacidades (físicas, psíquicas y sensoriales) y el modo en el que éstas influyen sobre la vida cotidiana.</p>
2º CURSO	<p>3.2.1.- Participar en la resolución de conflictos que surjan en la clase siguiendo unas premisas establecidas.</p> <p>3.2.5.- Conocer la multiculturalidad presente en nuestra sociedad desde una perspectiva respetuosa no discriminativa.</p> <p>3.2.8.- Reconocer las adaptaciones y carencias existentes en el mobiliario doméstico y urbano para los diferentes tipos de discapacidad.</p>
3º CURSO	<p>3.3.1.- Reflexionar y debatir en grupo desde diferentes perspectivas para analizar tanto la realidad del aula como la realidad del contexto del Centro (actos vandálicos, incumplimiento de normas de tráfico, grafitis, suciedad en calles y parques...).</p> <p>3.3.5.- Detectar determinados estereotipos y prejuicios culturales en diferentes naciones y rechazar actitudes de intolerancia, injusticia y exclusión.</p> <p>3.3.8.- Debatir entorno a la problemática personal, profesional y social que puede rodear a un discapacitado.</p>
4º CURSO	<p>3.4.1.- Proponer y aplicar soluciones argumentadas a los principales problemas sociales de convivencia (racismo, discriminación de los discapacitados, conflictos entre los miembros de la comunidad educativa...) rechazando la violencia como alternativa.</p> <p>3.4.5.- Trabajar mediante dinámicas grupales temáticas donde se aborden aspectos relacionados con la exclusión e injusticia social mostrando actitudes de empatía.</p> <p>3.4.8.- Desarrollar conductas empáticas con los discapacitados tras un contacto directo con algún tipo de discapacidad (visitas a personal discapacitado, experiencias personales, experimentación de algún tipo de discapacidad, organización de actividades para/ con discapacitados...) o tras una profundización en alguna discapacidad en concreto mediante el visionado de videos, o la búsqueda de información específica.</p>

Cuadro 5. Algunos indicadores por cursos de la competencia social y ciudadana

Respecto a la *competencia social y ciudadana*, a la que nuestra materia, como otras, contribuye de manera clara y directa, se presentan tres ejemplos (cuadro 5) que nos hablan de muestran como la graduar el trabajo en relación a la resolución de problemas y la convivencia, el conocimientos y las maneras de actuar con grupos en peligro de exclusión social y lo relacionado con la multiculturalidad. Estos aspectos pueden y deben ser tratados desde diferentes materias, pero también desde distintos planes obligatorios como el de convivencia, el de atención a la diversidad o el de acción tutorial. Se puede observar claramente el carácter transversal de las CCBB y la necesidad de actuar coherente y coordinadamente.

En relación a la *competencia cultural y artística*, se puede observar en los ejemplos (cuadro 6) que el centro ha seleccionado propuestas cercanas a su entorno para ir progresivamente abriendo el abanico de posibilidades tanto nacionales como internacionales conforme se suceden los cursos.

COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA	
1º CURSO	4.1.1.- Conocer y visitar los principales monumentos del entorno, la existencia de diferentes asociaciones culturales en el ámbito local, de carácter lúdico-recreativo, deportivo, artístico o sociocultural (como "Alterpueblos"), reconociendo las actividades que llevan a cabo. 4.1.2.- Comparar y/o visitar las diferentes representaciones artísticas (puede ser dentro de un periodo concreto, como el arte prehistórico, egipcio, mesopotámico y clásico -Grecia y Roma-), analizando y comprendiendo su significado en función de la cultura y del periodo en el cual fueron creadas.
2º CURSO	4.2.1.- Conocer la existencia de diferentes asociaciones culturales en el ámbito nacional de carácter lúdico-recreativo, deportivo, artístico o sociocultural (como la Asociación de "Pintores con la Boca y con el Pie"), así como las actividades que llevan a cabo. 4.2.2.- Comparar y/o visitar las diferentes representaciones artísticas (puede ser dentro de un periodo concreto, como el arte de la edad media -prerrománico, islámico, románico, gótico y mudéjar-, del Renacimiento así como del Barroco -italiano y español-) analizando y comprendiendo su significado en función de la cultura y del periodo en el cual fueron creadas.
3º CURSO	4.3.1.- Conocer la existencia, los objetivos y el significado de la labor que desempeñan diferentes asociaciones culturales de ámbito internacional de carácter lúdico-recreativo, deportivo, artístico o sociocultural (como compañías de circo o teatro: "Pilobolus", "Cirque du soleil"). 4.3.2.- Comparar y/o visitar diferentes representaciones artísticas (puede ser dentro de un periodo concreto, como el arte contemporáneo previo al siglo XIX -neoclásico, urbanismo, romanticismo, realismo, impresionismo, post-impresionismo, etc.), analizando y comprendiendo su significado en función de la cultura y del periodo en el cual fueron creadas.
4º CURSO	4.4.1.- Asistir y/o participar en actividades promovidas por asociaciones culturales de carácter lúdico-recreativo, deportivo o sociocultural, valorando la importancia y trascendencia tanto a nivel interno como a nivel social. 4.4.2.- Comparar y/o visitar diferentes representaciones artísticas (puede ser dentro de un periodo concreto, como el arte contemporáneo -escuela Bauhaus, cubismo, expresionismo, surrealismo, dadaísmo, Pop-art e hiperrealismo- y de la cultura visual de masas -la fotografía, el cartel publicitario y el diseño gráfico, el comic, el cine y el arte en internet-), analizando y comprendiendo su significado en función de la cultura y del periodo en el cual fueron creadas.

Cuadro 6. Algunos indicadores por cursos de la competencia cultural y artística

En relación a la *competencia de tratamiento de la información y competencia digital*, se han seleccionado en este caso cuatro indicadores con la intención de observar un abanico más amplio de aspectos a tratar en relación a esta competencia. Lo más característico de estos indicadores es que todos los profesores de las diferentes materias solicitamos a los alumnos actividades y trabajos re-

lacionados con estos; el problema se genera cuando, en el mismo curso, cada profesor lo hacemos desde niveles completamente diferentes, con el perjuicio que genera en su aprendizaje al alumno.

Podemos observar (cuadro 7) cómo evolucionan en los distintos cursos aspectos como el conocimiento y manejo de diferentes recursos ofrecidos por la red, la aplicación destrezas para acceder y utilizar la información, así como la elaboración de diferentes tipos de documentos y trabajos a través de usos de procesadores de textos, etc...

Pero es posible concretar aún más. Uno de los aspectos importantes que se pueden contemplar, y que a modo de ejemplo presentamos a continuación, es la homogeneidad de la presentación de los trabajos.

Es bien sabido que, incluso en la universidad, algunos alumnos carecen de los conocimientos y aprendizajes básicos para la realización de un trabajo, no sólo en relación al fondo, sino como en este caso respecto a la forma.

Sirva el ejemplo presentado para 1º como guía de lo que se puede hacer en un centro desde la perspectiva de la coherencia docente y de la facilitación al alumnado de su competencia digital, respecto a las cuestiones de forma en los trabajos²⁰: *"Como norma general, los trabajos deberán presentarse a ordenador con márgenes de 3 cm, letra tipo 'Times New Roman' o similar, a tamaño 12 e interlineado 1'5 (preferiblemente), numerado y con el nombre del trabajo en el encabezado y el del autor o autores en el pie de página. Éstos se entregarán grapados por cualquiera de los sistemas existentes para evitar pérdidas desagradables, y entregados directamente al profesor.*

Cada trabajo se compondrá de una serie de partes o apartados que, en términos generales, son los siguientes: 1. Portada, 2. Índice, 3. Justificación y presentación del trabajo, 4. Desarrollo del trabajo propiamente, dividido y subdividido en tantos apartados fueran necesarios, 5. Resumen y/o conclusión, pudiendo ir incluido en el contexto del propio trabajo. 6. Referencias bibliográficas.

Debe haber apego estricto a las normas de estilo, redacción, citas y bibliografía establecidas por las normas A.P.A. (American Psychological Association) vigentes (citas literales entre comillas y en cursiva, la referencia en estos casos con el nº de página...).

No se podrán incluir referencias en el apartado de bibliografía que no aparezcan en el texto y se incluirán, al menos, 3 referencias bibliográficas en el texto".

²⁰ Pérez-Pueyo y Casanova (coord.): Op. cit., 2010

El número de referencias que deben manejar debe ir aumentando conforme pasan los cursos.

En 3º se añadirá lo siguiente, en relación a los estilos y a la incorporación de imágenes, tablas y cuadros²¹: “Los apartados y sub-apartados deberán establecerse a través de los denominados “estilos” del Word o similar y se generarán índices automáticos.

Los cuadros y tablas deberán estar identificados, en la parte inferior, con su correspondiente numeración en un texto de letra tipo Arial de tamaño 10 con interlineado sencillo. Las tablas y cuadros de texto incluidos deberán incorporarse en un lienzo”.

TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL	
1º CURSO	4.1.1.- Conocer y visitar los principales monumentos del entorno, la existencia de diferentes asociaciones culturales en el ámbito local, de carácter lúdico-recreativo, deportivo, artístico o sociocultural (como “Alterpueblos”), reconociendo las actividades que llevan a cabo. 4.1.2.- Comparar y/o visitar las diferentes representaciones artísticas (puede ser dentro de un periodo concreto, como el arte prehistórico, egipcio, mesopotámico y clásico -Grecia y Roma-), analizando y comprendiendo su significado en función de la cultura y del periodo en el cual fueron creadas.
2º CURSO	4.2.1.- Conocer la existencia de diferentes asociaciones culturales en el ámbito nacional de carácter lúdico-recreativo, deportivo, artístico o sociocultural (como la Asociación de “Pintores con la Boca y con el Pie”), así como las actividades que llevan a cabo. 4.2.2.- Comparar y/o visitar las diferentes representaciones artísticas (puede ser dentro de un periodo concreto, como el arte de la edad media -prerrománico, islámico, románico, gótico y mudéjar-, del Renacimiento así como del Barroco -italiano y español-) analizando y comprendiendo su significado en función de la cultura y del periodo en el cual fueron creadas.
3º CURSO	4.3.1.- Conocer la existencia, los objetivos y el significado de la labor que desempeñan diferentes asociaciones culturales de ámbito internacional de carácter lúdico-recreativo, deportivo, artístico o sociocultural (como compañías de circo o teatro: “Pilobolus”, “Cirque du soleil”). 4.3.2.- Comparar y/o visitar diferentes representaciones artísticas (puede ser dentro de un periodo concreto, como el arte contemporáneo previo al siglo XIX -neoclásico, urbanismo, romanticismo, realismo, impresionismo, post-impresionismo, etc.), analizando y comprendiendo su significado en función de la cultura y del periodo en el cual fueron creadas.
4º CURSO	4.4.1.- Asistir y/o participar en actividades promovidas por asociaciones culturales de carácter lúdico-recreativo, deportivo o sociocultural, valorando la importancia y trascendencia tanto a nivel interno como a nivel social. 4.4.2.- Comparar y/o visitar diferentes representaciones artísticas (puede ser dentro de un periodo concreto, como el arte contemporáneo -escuela Bauhaus, cubismo, expresionismo, surrealismo, dadaísmo, Pop-art e hiperrealismo- y de la cultura visual de masas -la fotografía, el cartel publicitario y el diseño gráfico, el comic, el cine y el arte en internet-), analizando y comprendiendo su significado en función de la cultura y del periodo en el cual fueron creadas.

Cuadro 7. Algunos indicadores por cursos de la competencia de tratamiento de la información y la competencia digital

²¹ Ibid.

En cuanto a la *competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico*, dos son los aspectos que hemos seleccionado (cuadro 8). Por un lado, los relacionados con los hábitos de higiene desde diferentes perspectivas, tanto físicas como psíquicas o sociales, además de las actividades domésticas, la voz, la relajación, el adecuado uso del tiempo libre o los estilos de vida saludables. Por otro lado, el conocimiento y desenvolvimiento en el entorno en una evolución de menor a mayor dificultad.

COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO E INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO	
1º CURSO	5.1.1.- Identificar hábitos higiénicos positivos en el ámbito familiar y laboral más cercano (actividades domésticas, bricolaje, jardinería, deporte en tiempo libre,...) aplicando aquellos relacionados especialmente con el cuidado de la voz, de la postura, los materiales empleados, entre otros. 5.1.2.- Conocer las posibilidades que ofrece el entorno natural y/o urbano para realizar distintas actividades (visitas, salidas culturales y/o medioambientales), demostrando actitudes favorables para uno mismo y acompañantes (puntualidad, comportamiento adecuado, respeto a las explicaciones, cuidado de las zonas visitadas...).
2º CURSO	5.2.1.- Practicar actividades de control corporal (respiración y relajación) para aplicar ante situaciones que provoquen estados de ansiedad o estrés (exámenes, situaciones de acoso en el centro, discusiones o problemas con amigos y/o familiares...). 5.2.2.- Describir y poner en práctica técnicas de desenvolvimiento en el medio urbano y/o natural (senderismo supervivencia, acampada) y aplicar normas de seguridad y conservación (preparar un botiquín, llevar mapas, no tirar residuos, respetar recorridos establecidos,...).
3º CURSO	5.3.1.- Profundizar en los aspectos fisiológicos, afectivos, culturales y éticos que caracterizan la sexualidad humana. 5.3.2.- Perfeccionar y profundizar en el conocimiento y manejo de técnicas de desenvolvimiento y orientación en el medio natural (manejo de brújula, mapas, medios naturales,...).
4º CURSO	5.4.1.- Ser capaz de realizar con autonomía planes de trabajo diario con vistas a interiorizar un estilo de vida saludable. 5.4.2.- Saber aplicar los primeros auxilios en caso de accidentes tanto en la vida cotidiana como en el medio natural.

Cuadro 8. Algunos indicadores por cursos de la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico

La *competencia matemática*, en muchos casos, es la que se considera que es tratada por menos materia, y no es así. Los cuatro indicadores seleccionados (cuadro 9) demuestran cómo existen aspectos comunes tratados en otras materias que no es la de matemáticas.

En más de una materia utilizamos el distintas formas de lenguaje matemático (gráfico, simbólico...) por lo que los alumnos deben acostumbrarse a comprenderlo, interpretarlo y utilizarlo. Por otro lado, el funcionamiento de la calculadora y las posibilidades que ofrece con el paso de los curso se convierte en esencial en el desarrollo educativo de los alumnos. Del mismo modo que el tratamiento de información, datos y argumentaciones de tipo matemático. O por último, y quizás el más extensible a otras materias, la utilización del pensamiento deductivo, inductivo e interrogativo para el análisis de diferentes comportamientos y situaciones.

COMPETENCIA MATEMÁTICA	
1º CURSO	6.1.1.- Comprender e interpretar distintas formas de lenguaje matemático (gráfico, simbólico...) y utilizarlo correctamente en situaciones y contextos cercanos o familiares. 6.1.2.- Conocer el funcionamiento de una calculadora estándar para la realización de cálculos aritméticos sencillos. 6.1.6.- Familiarizarse con el tratamiento de información, datos y argumentaciones de tipo matemático. 6.1.7.- Utilizar procesos de pensamiento deductivo, inductivo e interrogativo para el análisis de diferentes comportamientos y situaciones cotidianas.
2º CURSO	6.2.1.- Ampliar el aprendizaje del lenguaje matemático y aplicarlo en situaciones concretas (compra-venta de productos, organización de presupuestos...) 6.2.2.- Conocer el funcionamiento y las aplicaciones de una calculadora científica para la realización de diferentes tipos de cálculos. 6.2.6.- Expresar e interpretar con claridad estudios y planteamientos estadísticos. 6.2.7.- Utilizar procesos de pensamiento analíticos y de síntesis para la comprensión de situaciones cotidianas.
3º CURSO	6.3.1.- Dominar elementos básicos del lenguaje matemático relacionados con la informática. 6.3.2.- Conocer el funcionamiento y las aplicaciones de una calculadora científica programable y su uso para realizar cálculos de todo tipo. 6.3.6.- Conocer y analizar estudios, informes e investigaciones de carácter social, en los que exista un tratamiento estadístico de la información. 6.3.7.- Utilizar procesos de pensamiento creativos para la organización de actividades y eventos.
4º CURSO	6.4.1.- Conocer la vinculación del lenguaje matemático y los lenguajes informáticos (lenguajes de programación y lenguajes de marca). 6.4.2.- Conocer el funcionamiento de otras aplicaciones con funciones similares a la de la calculadora: programas informáticos... 6.4.6.- Conocer y analizar estudios, informes e investigaciones de carácter científico, en los que exista un tratamiento estadístico de la información. 6.4.7.- Utilizar procesos de pensamientos críticos y sistémicos para el análisis y comprensión de acontecimientos sociales.

Cuadro 9. Algunos indicadores por cursos de la competencia matemática

Y finalmente, en relación a la competencia lingüística, además de ejemplo de ortografía explicado con detalle anteriormente, presentamos tres indicadores (cuadro 10). El primero y más evidente, el relacionado con la lectura y comprensión de textos en castellano pero también en una lengua extranjera. No debemos olvidar la importancia de la lengua extranjera y la vinculación con esta

competencia, pero sobre todo que este hecho, en los centros bilingües es una realidad diaria que nadie se cuestiona.

El segundo, relacionado con la lectura de noticia, no sólo se vincula al análisis de las mismas y la relación con el entorno y realidad que les rodea, sino también con la utilización posterior de la información.

Y el tercero vinculado a uno de los aspectos más importantes para su vida profesional como son la realización de resúmenes, exposiciones y presentaciones del conocimiento adquirido.

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	
1º CURSO	7.1.2.- Leer y comprender fragmentos tanto en castellano como en lengua extranjera de obras vistas en clase cuyas temáticas sean de interés para los alumnos. 7.1.3.- Leer y comentar en clase noticias de los diferentes medios de comunicación (televisión, prensa, radio...) 7.1.4.- Elaborar resúmenes y exposiciones (orales o escritas) sencillas sobre las tareas realizadas, con cohesión y coherencia interna.
2º CURSO	7.2.2.- Leer, analizar y comprender fragmentos tanto en castellano como en lengua extranjera de obras literarias propuestas por el profesor. 7.2.3.- Leer comprensivamente y analizar noticias de los periódicos y revistas (comarcales, autonómicos, nacionales), de diferentes temáticas (cultural, deportiva, general, económica...) 7.2.4.- Elaborar crónicas, cartas de solicitud e informes sobre las tareas realizadas para su utilización dentro o fuera del ámbito escolar.
3º CURSO	7.3.2.- Leer y analizar con sentido crítico obras de diferentes géneros literarios propuestas (poesía, prosa, novela, ensayo) por el profesor, tanto en castellano como en lengua extranjera. 7.3.3.- Recopilar noticias de los Mass Media (radio, tv, prensa escrita) haciendo un análisis crítico del tratamiento que se ofrece de una misma noticia en los diferentes medios de comunicación, así como del vocabulario utilizado con el fin de conocer la lingüística en nuestro país. 7.3.4.- Elaborar reglamentos, diarios personales, reportajes o entrevistas de cara a su utilización dentro o fuera del ámbito escolar.
4º CURSO	7.4.2.- Leer y analizar críticamente obras de autores de la literatura española e/o internacional seleccionadas por ellos, tanto en castellano como en lengua extranjera. 7.4.3.- Realizar críticas personales sobre los textos o noticias extraídos de los diferentes medios de comunicación reconociendo el trasfondo político e ideológico que subyace de las mismas, así como la capacidad de redactar una noticia desde la objetividad con una previa recopilación de datos. 7.4.4.- Elaborar solicitudes e instancias, currículos vitae, reclamaciones, cartas al director, artículos de opinión, editoriales y columnas de cara a su utilización dentro o fuera del ámbito escolar.

Cuadro 10. Algunos indicadores por cursos de la competencia lingüística

Si se analizan con detalle los ejemplos presentados (y seleccionados por en la PDD), comprobaremos que son aspectos que se incorporan a nuestra materia, al igual que a otras muchas. El problema radica en si cada profesor de un mismo curso solicitamos a nuestros alumnos niveles diferentes de exigencia.

¿No sería más sencillo y coherente que todos los profesores exigiésemos, respecto a estos aspectos que no pertenecen directamente a nuestra materia pero sí los incorporamos como parte de la misma en el día a día, el mismo nivel a los alumnos de un mismo curso?

2.4. 3º nivel de concreción: La programación de aula

En la programación de aula (3º nivel) es donde cada profesor, con el diseño de las unidades didácticas de cada curso, planificará las actividades concretas e intencionadas que contribuirán a la adquisición de las CCBB por parte del alumnado.

El hecho de que los “objetivos didácticos funcionan como criterios de evaluación de las unidades didácticas”²² establecen que debe existir una relación entre los criterios de evaluación de curso y los objetivos de cada unidad didáctica que se encargan de ayudar a su consecución²³. De este modo, debemos entender que las actividades de enseñanza y aprendizaje y su concreción en las particulares que se llevan a cabo en las sesiones estarán diseñadas en virtud a los indicadores que se han decidido trabajar ese curso por el Departamento.

La idoneidad de la propuesta se encuentra en que todas las materias que contribuyan al mismo indicador de un curso lo estarán haciendo con el mismo nivel. Y además, la coherencia que recibirá el alumno, en relación a la exigencia de cada materia, será evidente y homogénea.

Por ello, los procedimientos e instrumentos de evaluación y calificación que se diseñen para la valoración de la superación de los objetivos didácticos de las unidades serán nuestro primer referente de contribución.

Pero será posteriormente, en el momento que se superen varias UDD cuyos objetivos didácticos estén relacionados con un determinado criterio de evaluación, cuando podamos determinar la contribución que nuestra materia ha realizado a las CCBB establecidas a través de los indicadores elegidos para ese curso. Sin embargo, esta evaluación (valoración), que no calificación, sólo será una parte de la información que recibirá el tutor para elaborar el informe y determinar el grado de consecución adquirido por el alumno. Y lo más importante, ésta se establecerá en función al nivel del curso en el que se encuentre, por lo que todos los profesores que imparten clase al alumno estarán opinando desde los mismos referentes y desde el mismo nivel.

²² MEC (1996). *Programación. Secundaria*. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica.

²³ Pérez-Pueyo y López-Pastor: Op. cit, 2010

2.5. Evaluación de las CCBB por parte del tutor

Por ejemplo, en Castilla y León, la Orden 888/2009²⁴ establece que será el tutor, en relación con los profesores que imparten docencia a un alumno, el que realizará el “informe de consecución de las CCBB de ese alumno en un curso”, aspectos que influyen²⁵ en la promoción o titulación de un alumno.

Por ello, es fácil comprender que sólo cuando todos los profesores tengamos el mismo nivel de referencia de lo que pueden hacer los alumnos en relación a las CCBB (en función de los indicadores), estaremos capacitados para emitir una valoración de su nivel de consecución, sea en un curso o al finalizar la etapa.

En general, en los “Informes Individualizados” se debe establecer un “grado” de adquisición de las CCBB por parte de cada alumno. Aunque los formatos varían entre las distintas CCAA y centros, los mencionados informes no suelen determinar una *calificación* concreta, sino que emplean un sistema de *valoración* que oscila, por ejemplo, entre: “deficientemente adquirida” a “completamente adquirida”; o que va de un grado de “1” a “5”.

Los resultados de esta *valoración* de las CCBB son trascendentes en la medida en que, por ejemplo, “La evaluación del alumnado que curse un programa de diversificación curricular tendrá como referente fundamental las competencias básicas y los objetivos de la Educación secundaria obligatoria, así como los criterios de evaluación específicos del programa”²⁶.

En la misma línea y con una trascendencia aún mayor, se ve claramente cómo la valoración de las CCBB es determinante cuando se afirma que “Los alumnos que al terminar la educación secundaria obligatoria hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria”²⁷.

²⁴ O en Castilla La Mancha, la Orden de 04-06-2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la evaluación del alumnado en la Educación secundaria obligatoria. (D.O.C.M. Núm. 129 de 20 de junio de 2007).

²⁵ Aunque bien es cierto que si un alumno suspende dos asignaturas promocionará o titulará, como establece la LOE (2006) en su artículo 28.3 y 28.3, aunque dependa de la consecución de las CCBB y los objetivos de la etapa: “Las decisiones sobre la promoción del alumnado de un curso a otro, dentro de la etapa, serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de los objetivos. Las decisiones sobre la obtención del título al final de la misma serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa (art. 28.2).

A los efectos de lo dispuesto en el apartado anterior, los alumnos promocionarán de curso cuando hayan superado los objetivos de las materias cursadas o tengan evaluación negativa en dos materias, como máximo y repetirán curso cuando tengan evaluación negativa en tres o más materias. Excepcionalmente... (art. 28.3)”.
²⁶ Real Decreto 1631/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación secundaria obligatoria (BOE de 5 de enero de 2007).

²⁷ *Ibid.*, art. 15.1.

De ahí que, a la hora de trabajar las CCBB, se deba partir de un nivel similar de complejidad en cada curso para que todos los profesores (de diferentes materias) que imparten clase a cada grupo-clase de alumnos puedan consensuar de forma coherente la valoración sobre el grado de adquisición por parte de cada alumno de las diferentes CCBB en ese curso en concreto.

3. CONCLUSIONES

La trascendencia que tienen las CCBB en el actual Sistema Educativo se justifica por diferentes razones. Por un lado, su adquisición por todos los alumnos es fundamental en cuanto que representan *los aprendizajes imprescindibles que les permiten desarrollarse integralmente como personas*. Por otra parte, tienen una naturaleza *transversal* como elemento curricular, de ahí su papel protagonista como elemento *vertebrador* del proceso de planificación educativa.

Así pues, con las CCBB, al igual que con el resto de elementos curriculares -objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación- (LOE, 2006: Art. 6.1.), se debe llevar a cabo un proceso de concreción en los diferentes documentos curriculares (PEC, PDD y PA) a través de los sucesivos niveles de concreción curricular: en el segundo nivel en lo relativo al Centro y al Departamento Didáctico; y en el tercero en lo relativo a las UUD que cada profesor desarrolla en un curso para cada grupo de alumnos.

No obstante, aunque hoy en día no parece existir un consenso en cuanto a cómo programar y en consecuencia trabajar de forma intencionada y coherente las CCBB en la práctica del aula, el presente artículo ha intentado mostrar una forma de realizarlo.

Por ello, desde nuestro grupo de trabajo internivelar e interdisciplinar “Actitudes” hemos presentado una “hoja de ruta” con la que esperamos haber justificado suficientemente, tanto desde la perspectiva normativa como desde la pedagógica, nuestra forma de enfocar el desarrollo, programación y concreción de las CCBB. Los ejemplos de secuenciación de varios indicadores de cada una de las CCBB han pretendido dejar claros los fundamentos que sustentan y sentar las bases para comprobar su aplicación concreta en un artículo posterior.

Finalmente, aunque hemos intentado aclarar quién elabora el informe de evaluación del grado de adquisición de las CCBB, así como la no calificación de las mismas, esta temática será objeto de desarrollo en el siguiente artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo).
- LÓPEZ PASTOR, VM.: *Educación Física, Evaluación y Reforma*, Segovia, Diagonal 1999.
- LÓPEZ PASTOR, VM.: *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Valladolid. Universidad de Valladolid, 1999
- LÓPEZ PASTOR, VM. (Coord.): *La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires. Miño y Dávila. 2006.
- MEC (1996). *Programación. Secundaria*. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica.
- Orden EDU/1046/2007, de 12 de junio, por la que se regula la implantación y el desarrollo de la educación secundaria en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL núm. 114 de 13 de junio de 2007).
- Orden EDU/888/2009, de 20 de abril, por la que se regula el procedimiento para garantizar el derecho del alumnado que cursa enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato, en centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, a que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad (BOCYL núm. 77 de 27 de abril de 2009).
- PÉREZ PUEYO, A. (2010b). *Mesa Redonda: Competencias y aprendizaje cooperativo*. VII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas realizado en Valladolid, del 30 de junio al 2 de julio de 2010. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- PÉREZ PUEYO, A. y CASANOVA VEGA, P. (Coord.): *La Programación de las Competencias Básicas en la Educación Secundaria Obligatoria: Una propuesta de secuenciación por cursos*. Madrid: CEP Editorial, 2010.
- PÉREZ PUEYO, A. y LÓPEZ PASTOR, V.M.: “La evaluación de las unidades didácticas de educación física: base legal, análisis de tópicos y ejemplificación”, *Tándem* nº 33. Barcelona, Grao, 2010, pp. 109-120.
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria (BOE de 21 de febrero de 1996).
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación secundaria obligatoria (BOE de 5 de enero de 2007)