



PROYECTO DE DECRETO POR EL QUE SE ESTABLECEN LA ORDENACIÓN Y EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y DEL BACHILLERATO, EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS.

Asistentes a la Comisión Permanente del 11 de octubre de 2022:

PRESIDENTA

Dña. Natalia Álvarez Martín

VICEPRESIDENTE:

D. Idafe Hernández Suárez

VOCALES:

PROFESORADO

Dña. Carmen Sonia Suárez Suárez

PADRES Y MADRES

Dña. Rita María Martín Méndez

ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS

Dña. María Candelaria Cruz Pérez

**CENTROS PRIVADOS Y
CONCERTADOS**

Dña. Ana María Palazón González

UNIVERSIDADES

Dña. Carmen Hernández Jorge

REPRESENTANTES MUNICIPALES

D. Yeray Rodríguez Rodríguez

Dña. Margarita Eva Tendero Barroso

**MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN
PEDAGÓGICA**

Dña. Isabel Teresa C. Gómez Gutiérrez

CENTRALES SINDICALES

D. José Emilio Martín Acosta

CABILDOS INSULARES

Dña. Tatiana Brito Gutiérrez

CÁMARAS DE COMERCIO

D. Javier Concepción Soria

RECONOCIDO PRESTIGIO

D. Orlando Suárez Curbelo

SECRETARIO

D. Adolfo López Hernández

ASESOR TÉCNICO EDUCATIVO

D. David Coiduras León

PROYECTO DE DECRETO POR EL QUE SE ESTABLECEN LA ORDENACIÓN Y EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y DEL BACHILLERATO, EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS.....	1
Asistentes a la Comisión Permanente del 10 de octubre de 2022:.....	1
I. CONSIDERACIONES GENERALES	3
Antecedentes.....	3
Revisión participativa de los currículos	4
Transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria	4
Acompañamiento y formación en aspectos relativos a este currículo.	7
Recursos.....	7
Currículos pendientes de abordar.....	8
Agradecimiento a las comisiones de creación de los currículos	9
II. CONSIDERACIONES AL TEXTO DEL PROYECTO DE DECRETO POR EL QUE SE ESTABLECEN LA ORDENACIÓN Y EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y DEL BACHILLERATO, EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS.	9
Consideración previa	9
CAPÍTULO I: DISPOSICIONES GENERALES.....	10
CAPÍTULO II: EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.....	10
CAPÍTULO III: BACHILLERATO.....	19
III. CONSIDERACIONES AL TEXTO DEL ANEXO 1: PERFIL DE SALIDA	20
IV. CONSIDERACIÓN PREVIA AL TEXTO D ELOS ANEXOS 2 Y 3: CURRÍCULOS DE ESO Y BACHILLERATO.....	20
V. CONSIDERACIONES AL TEXTO DEL ANEXO 2: CURRÍCULOS DE LAS MATERIAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	23
VI. CONSIDERACIONES AL TEXTO DEL ANEXO 3: CURRÍCULOS DE LAS MATERIAS DE BACHILLERATO.....	47
VII. CONSIDERACIONES AL TEXTO DEL ANEXO 4: SITUACIONES DE APRENDIZAJE	52

VIII. CONSIDERACIONES AL TEXTO DEL ANEXO 5: HORARIOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y PDC.....	52
IX. CONSIDERACIONES AL TEXTO DEL ANEXO 6: HORARIOS DE BACHILLERATO.....	52
X. CONSIDERACIONES AL TEXTO DEL ANEXO 7: CONTINUIDAD ENTRE MATERIAS DE BACHILLERATO.....	53
XI. CONSIDERACIONES AL TEXTO DEL ANEXO 8: ASIGNACIÓN DE MATERIAS OPTATIVAS A DEPARTAMENTOS	53

Una vez recibidas las aportaciones de los distintos sectores, en sesión celebrada semipresencialmente, en San Cristóbal de La Laguna, el día 11 de octubre de 2022, la Comisión Permanente del Consejo Escolar de Canarias (CEC) aprobó el siguiente informe.

I. CONSIDERACIONES GENERALES

Antecedentes

El presente proyecto normativo, que se somete a informe prescriptivo, tiene especial trascendencia para este órgano por su relevancia en la concepción, diseño y desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. El Consejo Escolar de Canarias quiere hacer constar su preocupación por el calendario de implantación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Este calendario, entre otras consideraciones, ha dado lugar a que los centros deban realizar sus programaciones didácticas partiendo de borradores de currículos sujetos aún a posibles modificaciones y sin el pertinente respaldo normativo.

Dichas circunstancias de provisionalidad y novedad en los centros se ven agravadas, además, por la coexistencia de dos normas (LOMCE y LOMLOE) y, por ende, de dos programaciones diferentes, lo que supone una importante sobrecarga para el profesorado, a sumar a la complejidad organizativa de los centros.

Se ha seguido también un procedimiento apresurado y poco habitual en la consulta a este órgano, simultáneo a la exposición a información pública. Se trata por tanto de textos provisionales, lo que afecta el precepto de que el CEC debe informar sobre documentos definitivos, a excepción hecha de los pertinentes trámites del proceso legislativo.

En definitiva, para la modificación del sistema educativo resulta fundamental el consenso social y la participación de la comunidad, lo que

requiere un tiempo suficiente para que esa participación pueda desarrollarse como sucedió en el caso del Pacto social, político y económico por la educación en Canarias alcanzado en 2014. La existencia de procesos profundamente participativos es un requisito imprescindible para alcanzar dicho consenso de la comunidad socioeducativa y la implementación exitosa de este cambio legislativo.

A continuación, se abordan algunos aspectos generales del currículo, antes de pasar al análisis del texto.

Revisión participativa de los currículos

Tomando en cuenta el escaso tiempo disponible para la reflexión participativa sobre estos currículos, que han sido analizados por trámite de urgencia, se considera sumamente importante el proceso de evaluación previsto en el artículo 6.a de la LOMLOE:

Las Administraciones educativas revisarán periódicamente los currículos para adecuarlos a los avances del conocimiento, así como a los cambios y nuevas exigencias de su ámbito local, de la sociedad española y del contexto europeo e internacional.

Por lo tanto, se propone el desarrollo, durante los cursos 2022-2023 y 2023-2024, de un proceso de evaluación y mejora del currículo que parta de un seguimiento que implique al profesorado, donde se aborden, entre otros aspectos, la extensión de los aprendizajes esperados del alumnado, su operatividad, la aplicación concreta de los principios pedagógicos, la competencialidad y presencia de los contenidos transversales enunciados en este currículo y las posibilidades de mejora encontradas en su aplicación. Además, se debe evaluar la formación recibida sobre su implantación, sobre el Diseño universal de aprendizaje y sobre las medidas de refuerzo y recuperación previstas en la normativa, para reforzar los aciertos y corregir las dificultades encontradas.

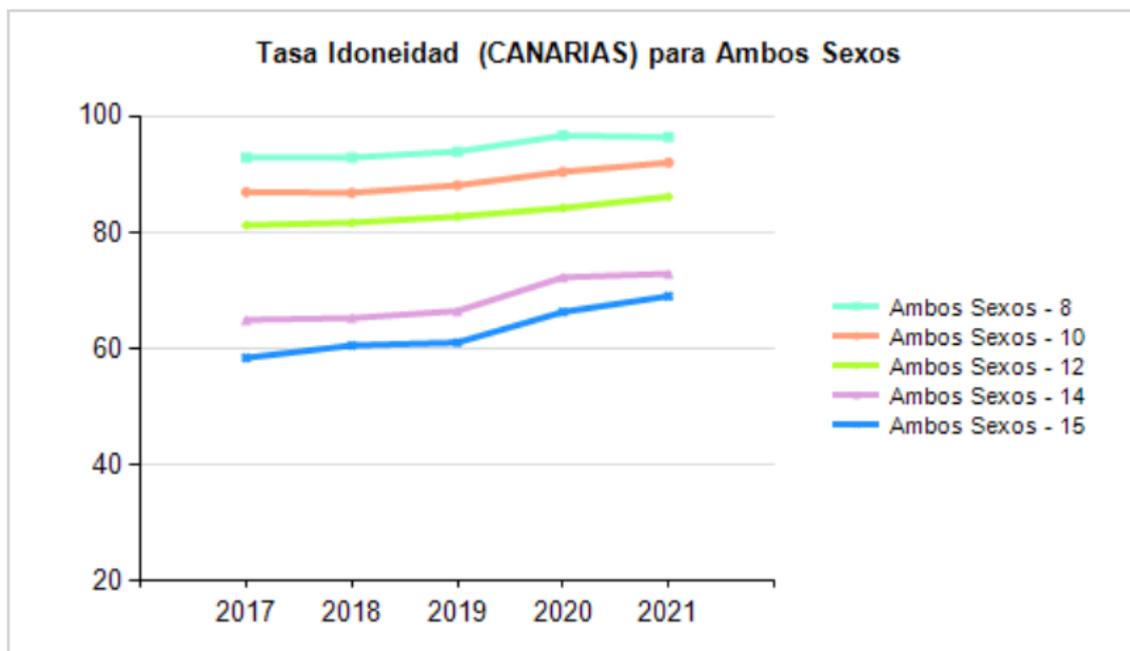
Este Consejo espera, mediante las aportaciones de los distintos sectores socioeducativos, continuar realizando propuestas concretas para la mejora de este decreto.

Transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria

Se considera necesario incidir en la importancia de la transición entre ambas etapas, puesto que supone la continuidad de la Enseñanza Obligatoria, base del sistema educativo. Esto implica abordar el que se considera el principal reto del sistema educativo en Educación Secundaria Obligatoria: la repetición en Primero y Segundo de ESO.

Tal y como el CEC ya ha manifestado¹, la repetición es una medida de dudosa utilidad y con graves consecuencias para el alumnado.

Se observa la gran diferencia entre la tasa de idoneidad² del alumnado que debería comenzar 1º ESO (86,11% en el curso 2021-2022) y el que debería comenzar 3º ESO (72,85% en el mismo curso). Eso permite pensar que una mejora en la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria podría suponer un avance y contribuir a reducir el abandono escolar temprano.



	Sexo	Edad	2017	2018	2019	2020	2021
CANARIAS	Ambos Sexos	8	92.85	92.87	93.90	96.65	96.40
		10	86.92	86.79	88.09	90.40	91.99
		12	81.21	81.67	82.71	84.18	86.11
		14	64.92	65.22	66.43	72.25	72.85
		15	58.38	60.50	61.00	66.28	68.99

En esta tabla, con datos de los centros públicos de Canarias, el año que da nombre a cada columna se refiere al primer año del curso, es decir 2021 sería el curso 2021-2022.

¹ Informe CEC 01/2021: Informe del Consejo Escolar de Canarias sobre el Proyecto de Orden de la Excm. Sra. consejera de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, por la que se regulan la evaluación y la promoción del alumnado que cursa la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, hasta la implantación de las modificaciones introducidas por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, en la comunidad autónoma de Canarias.

² Se entiende por tasa de idoneidad el porcentaje de alumnado que realiza el curso que corresponde a su edad. Está basada en cinco edades teóricas: 8 y 10 años, que corresponden a tercer y quinto cursos de Educación Primaria, y 12, 14 y 15 años, relacionadas con primero, tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria, estando la edad de 15 años también relacionada con el inicio de la FP Básica.

Se considera que en el tránsito entre Educación Primaria y Secundaria confluyen varios cambios:

- El horario escolar pasa de cinco a seis horas diarias.
- La ratio empeora, por ejemplo, de 19.1 a 20.6 alumnos y alumnas por grupo en el curso 2021/2022.
- El cambio de centro, por sí mismo, ya implica un cambio social importante para el alumnado.
- El número de materias pasa con este proyecto de Currículo de 10 en Sexto de Educación Primaria a 12 en Educación Secundaria, con un aumento incluso mayor en el número de docentes, ya que es más frecuente que los docentes de Educación Primaria impartan más de una materia.

De hecho, la Consejería de Educación, Cultura, Universidades y Deportes, ya dispone de programas como esTEla, centrado en la transición entre etapas, pero se considera que una ordenación que facilite el paso de Educación Primaria a Secundaria constituye una medida básica que se aplica al conjunto del alumnado del sistema educativo canario.

En concreto, se propone una reducción de las materias en primer y segundo curso de la ESO y un fomento del trabajo por ámbitos. Estas medidas se desarrollarán más extensamente en las consideraciones a los artículos 18. *Organización de los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria* y 19. *Agrupación de materias en ámbitos*.

El Consejo Escolar de Canarias desea aprovechar la ocasión para adelantar tres propuestas referentes a la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria contenidas en el *Informe sobre la Realidad Educativa de Canarias: Políticas para la igualdad de oportunidades y la equidad educativa*, que se publicará en breve:

- Fomentar la implicación de las familias en el proceso de transición entre etapas.
- Potenciar la docencia compartida y la observación de clases entre docentes de Educación Primaria y Secundaria.
- Extender el Programa esTEla a un mayor número de centros, dado que la historia de los programas para la mejora de la transición entre etapas educativas es lo suficientemente amplia como para considerar superada la fase de pilotaje.

Acompañamiento y formación en aspectos relativos a este currículo.

La implantación de la LOMLOE implica una transición total a un modelo de evaluación competencial, pese a que ya se hubiese empezado a trabajar en esta línea años atrás. Esto conlleva un proceso de diseño, planificación y creación de materiales para el que los centros no han dispuesto de tiempo suficiente.

La formación y el acompañamiento al profesorado resulta esencial para alcanzar un cambio efectivo que vaya más allá de lo terminológico. No se estima posible un avance profundo en el sistema sin una formación, pilotaje y evaluación previa del contenido de la Ley que permita corregir y adaptar esta a la realidad en la que vivimos y nos movemos diariamente (en el aula y nuestros centros). Estos pasos se consideran imprescindibles cuando se trata de una ley con un grado de abstracción tan importante.

Al mismo tiempo, cabe destacar que este enfoque competencial también supone un importante cambio para las familias, cuya participación es fundamental para cualquier avance educativo significativo. Esto implica que se debe realizar, aparte de los procesos de participación prescriptiva, una difusión entre las familias de los aspectos básicos de esta normativa.

Recursos

La importancia otorgada en el presente proyecto de decreto a la atención personalizada³ y a la autonomía de los centros⁴ implican la necesidad de recursos que hagan posibles estos dos principios básicos.

Para ello, es preciso que la inversión educativa se incremente progresivamente y de manera significativa, haciendo cumplir, al menos, el acuerdo unánime del Pacto Social, Político y Económico por la Educación en Canarias de diciembre de 2013, y establecida posteriormente para el periodo 2014-22 por la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, en cuyo artículo 72.3 se establece que:

El Gobierno de Canarias, con la finalidad de alcanzar los objetivos de la presente ley, incrementará progresivamente los recursos económicos destinados al sistema educativo. A estos efectos, el presupuesto educativo deberá situarse progresivamente, dentro de los ocho años siguientes a la entrada en vigor de la presente ley, como mínimo en el 5% del producto interior bruto.

Los diferentes sectores que conforman el Consejo Escolar de Canarias y representan a la comunidad educativa y social canaria, consideran que la inversión en educación debe garantizarse como una prioridad, por su rentabilidad

³ Artículo 17. Principios pedagógicos: Apartado 5.

⁴ Artículo 7. Autonomía de los centros docentes.

individual y social (empleo, sanidad, servicios sociales, etc.), por el papel estratégico que juega la formación como generadora de progreso y bienestar personal y social y, en consecuencia, como fundamental recurso de mejora tanto de la actual situación socioeconómica, como del desarrollo futuro de nuestra comunidad Canarias.

Tal y como el CEC ha manifestado en múltiples ocasiones, resulta necesario que, desde el gobierno, las instituciones políticas, socioeducativas y económicas, se asuma la importancia de la inversión educativa y el beneficio que supone su retorno económico y social que, según la OCDE, triplica el valor absoluto de los costes, reflejando y consignando, de forma clara y explícita, un incremento presupuestario progresivo anual.

En lo referente a la aplicación de esta Ley, se considera fundamental continuar con la mejora acometida en los últimos cursos de las ratios alumnado/profesorado y alumnado/grupo. Además, el currículo insiste en la colaboración interdepartamental y la interdisciplinariedad, lo que también requiere dedicar momentos específicos a esa coordinación.

Por otro lado, el apoyo a los centros no debe concretarse solo en un aumento de los recursos humanos y materiales. El fomento de la autonomía de los centros propuesto debe ser facilitado a través de la difusión de buenas prácticas, acompañamiento desde la Inspección Educativa y publicación de modelos editables⁵ sobre los que las comunidades educativas puedan concretar su Proyecto Educativo.

Currículos pendientes de abordar

Para terminar estas consideraciones generales, resulta conveniente recordar que el presente proyecto normativo no incluye los dos cursos del Programa de Diversificación Curricular, de importante carácter compensador, que se concretarán a partir de los currículos de tercer y cuarto curso de ESO.

Además, se encuentran en proceso de elaboración los currículos de las materias optativas de Bachillerato, que se publicarán en un decreto propio. Será especialmente importante en ese decreto la concreción del artículo 14.2 del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril⁶ que establece que los centros podrán hacer propuestas de optativas propias en el marco de lo dispuesto por la administración educativa correspondiente. Esa creación de optativas por parte de

⁵ Un ejemplo de modelo editable sería el Modelo de Plan de Contingencia frente a la COVID-19 o los modelos de Programaciones Didácticas. Este tipo de documentos permite al centro alcanzar una concreción básica con cierta eficiencia en el uso de recursos, al mismo tiempo que deja abierta la posibilidad de adoptar otro enfoque o realizar una profundización mayor para aquellos centros que lo consideren conveniente.

⁶ Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

los centros ya fue posible con otras leyes educativas anteriores y permite la adaptación de los proyectos educativos a sus entornos, necesidades, posibilidades y demandas de itinerarios formativos, pero debe ser regulada de manera que se evite una excesiva burocracia, al mismo tiempo que se garantice su calidad.

Agradecimiento a las comisiones de creación de los currículos

Se quiere realizar un cálido reconocimiento al personal que ha formado parte de las comisiones que han elaborado estos currículos. Su profesionalidad y compromiso, simultaneando la redacción normativa con su labor docente, incluso durante el período de final de curso, debe ser valorada especialmente como muestra de participación e implicación de los profesionales de la educación en Canarias.

II. CONSIDERACIONES AL TEXTO DEL PROYECTO DE DECRETO POR EL QUE SE ESTABLECEN LA ORDENACIÓN Y EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y DEL BACHILLERATO, EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS.

Consideración previa

Este proyecto de decreto está constituido por diez documentos que suman casi 2000 páginas. Se divide de la siguiente manera:

- Proyecto de Decreto por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Anexo 1: Perfil de salida.
- Anexo 2: Currículos de las materias de Educación Secundaria Obligatoria.
- Anexo 3: Currículos de las materias de Bachillerato.
- Anexo 4: Situaciones de aprendizaje.
- Anexo 5: Horarios de Educación Secundaria Obligatoria.
- Anexo 6: Horarios de Bachillerato.
- Anexo 7: Continuidad entre materias de Bachillerato.
- Anexo 8: Asignación de materias optativas a Departamentos.
- Anexo 9: Organización del Bachillerato en tres años académicos.

Se valora positivamente que el proyecto de decreto esté redactado de tal manera que para su comprensión no sea necesaria la consulta ni de la Ley

Orgánica ni de los reales decretos. Se considera fundamental este esfuerzo por dotarles de la máxima legibilidad para facilitar su uso por parte de la comunidad educativa y, especialmente por parte del profesorado, que aborda un curso de intenso trabajo y estudio de este nuevo marco normativo.

Se abordan a continuación las consideraciones al texto.

CAPÍTULO I: DISPOSICIONES GENERALES

Artículo 2. Definiciones

Se considera necesario, dada la utilidad de este artículo, ampliarlo con la adición de la definición de bloque competencial:

g) Bloque competencial: integración de la enunciación de las competencias específicas, su vinculación con los descriptores operativos del Perfil de salida, los criterios de evaluación y una explicación del bloque competencial en sí mismo. Constituye el eje del currículo de cada materia.

Artículo 3. Currículo

Se detecta una errata en el apartado 6, por lo que se propone la supresión del texto tachado en negrita:

La programación didáctica, en estas etapas educativas, ~~que~~ se estructurará [...]

Artículo 7. Autonomía de los centros docentes.

Tal y como se ha comentado en las consideraciones generales, la autonomía efectiva de los centros requiere la dotación de recursos y la reducción de la carga burocrática. Con este objetivo, se propone la siguiente adición, en negrita:

1. La Consejería competente en materia de educación fomentará la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, para que estos estimulen el trabajo en equipo y colaborativo entre el profesorado, en pro de la integración de los aprendizajes establecidos en el currículo; entre este y otros agentes de la comunidad educativa; así como su actividad investigadora a partir de la práctica docente y su formación didáctica y científica. **Con este fin, se proporcionarán recursos, se difundirán buenas prácticas y se procederá a una progresiva reducción de la carga burocrática de los centros docentes.**

CAPÍTULO II: EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Artículo 16. Objetivos y fines de la Educación Secundaria Obligatoria.

Apartado 1.

El apartado 1.a tiene el siguiente texto:

La Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas, las capacidades que les permitan alcanzar los siguientes objetivos:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

Este objetivo podría haber sido ampliado con una referencia a la interculturalidad. En este sentido, el alumnado ha de ser capaz de identificar las diferencias culturales y comportamientos socioculturales de la sociedad y entenderlas en el contexto multicultural actual. Asimismo, ha de ser capaz de desarrollar su conciencia, habilidad y conocimiento intercultural con el fin de comprender su contexto pluricultural (diferencias y semejanzas) tanto en el aula como en la sociedad en general.

Ya en Bachillerato, con un nivel de madurez superior, ha de ser capaz de realizar acciones de mediación intercultural que eviten choques culturales, así como incidentes críticos interculturales que podrían desencadenar situaciones conflictivas, malentendidos e incluso, acoso escolar por diferencia cultural.

Artículo 18. Organización de los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.

Apartado 1.

Como resultado de este punto se producen los siguientes cambios en la organización de los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria:

Supresión de materias:

Valores Éticos

Esta materia, que suponía la alternativa a Religión, desaparece. En su lugar los centros deben organizar una atención educativa, que se debe centrar en los aspectos más transversales del currículo.

Prácticas Comunicativas y Creativas

Esta materia, impartida en docencia compartida en primer y segundo curso, era una de las principales innovaciones de la ordenación anterior.

Hubiera sido deseable contar con un estudio del resultado de esta materia antes de decidir si se mantenía en esta nueva ordenación. Se considera positivo que la flexibilidad de Trabajo Monográfico en 2º ESO permita recuperar esta materia en aquellos centros en los que la experiencia anterior haya resultado positiva.

Creación de materias:

Trabajo Monográfico (2º ESO):

Esta materia, que se impartirá en codocencia, no cuenta con un currículo definido, puesto que cada centro debe adaptarla a su Proyecto Educativo. Se considera crucial que no cambie de departamento cada curso en función de las necesidades del cálculo de plantilla y que exista al menos una hora complementaria de coordinación para el profesorado que la imparta. La experiencia con la anterior materia ofertada en codocencia, Prácticas Comunicativa y Creativas, demuestra que esta coordinación resulta fundamental para el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje.

También resultará fundamental, para una materia con tantos posibles enfoques, que se produzca una adecuada difusión de buenas prácticas.

Se ofertará también como optativa en 4º ESO.

Música (1º ESO) y Educación Plástica, Visual y Audiovisual (2º ESO)

Estas dos materias han sido introducidas en cursos donde no existían con la LOMCE. Pese al avance que supone tener clases de las dos materias en los dos cursos, se considera una desventaja aumentar el número de materias en los cursos iniciales de esta etapa educativa.

Como se ha comentado en las consideraciones generales, la repetición en los primeros cursos de la ESO es una de las principales dificultades a las que se enfrenta nuestro sistema educativo. Por ello, con el objetivo de facilitar la transición entre etapas educativas, se considera conveniente impartir tres sesiones de Educación Plástica, Visual y Audiovisual en primer curso y tres sesiones de Música en segundo curso, lo que reduciría el número de materias en esos cursos y por lo tanto de docentes para cada grupo.

Esto permitirá, además, el cumplimiento del artículo 24.4 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Organización de los cursos primero a tercero de educación secundaria obligatoria*, que establece lo siguiente:

Para favorecer la transición entre educación primaria y educación secundaria obligatoria, en la organización de esta última, las Administraciones educativas procurarán que los alumnos y alumnas de

primero y segundo cursen un máximo de una materia más que las áreas que compongan el último ciclo de educación primaria.

Con la propuesta del Consejo Escolar de Canarias quedarían 10 áreas en sexto curso de Educación Primaria y 11 áreas en primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.

En consecuencia, las letras c) y h) del apartado 1 del artículo 18, quedarían como sigue:

c) Durante el curso 2022-2023, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, en primer y segundo curso, siendo opcional en tercer curso. A partir del curso 2023-2024 se impartirá en primer curso, siendo opcional en tercer curso

h) Durante el curso 2022-2023, Música, en primer y segundo curso, siendo opcional en tercer curso. A partir del curso 2023-2024 se impartirá en segundo curso, siendo opcional en tercer curso

Además, se debería reflejar en el anexo V, horario de ESO, el cambio a tres horas de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, en primer curso y Música en segundo curso.

Tal y como se recomendó en el Informe del Consejo Escolar de Canarias 01/2022, se considera necesaria la recuperación de la materia de Refuerzo educativo existente hasta la implantación de la LOMCE. Para asegurar la estabilidad y adecuación del proceso de enseñanza se considera fundamental que se asigne la docencia de esta hipotética materia al profesorado de Pedagogía Terapéutica.

Apartado 3

El Parlamento de Canarias aprobó por unanimidad una Proposición No de Ley el pasado día 23 de febrero en la que se instaba al gobierno a ampliar el área curricular de Educación Emocional y para la Creatividad a la Educación Secundaria Obligatoria. Además, el Consejo Escolar de Canarias considera que podría ampliarse incluso a Bachillerato por varias razones.

En primer lugar, el estudiantado de ESO y Bachillerato está inmerso en la etapa de la adolescencia, una etapa en la que las personas son vulnerables, dado que se realizan múltiples ajustes cognitivos y emocionales. En la adolescencia se desarrolla el autoconcepto, la autoestima y la autoimagen, tanto en entornos presenciales como virtuales (Tobón, Arroyave, Álvarez, Ortiz y Mejía (2022)⁷. También en esta etapa se van generando relaciones interpersonales

⁷ Tobón, S. A. A., Arroyave, A. Y. R., Álvarez, Y. A. S., Ortiz, J. U. y Mejía, N. R. (2022). Usos de redes sociales y autoimagen en adolescentes de Instituciones Educativas en Antioquia. Revista Senderos Pedagógicos, 13.

fundamentales para el desarrollo personal. La Pandemia por el COVID-19 ha agravado esta vulnerabilidad emocional y aminorado la salud mental de los adolescentes, sobre todo de aquellos contextos más vulnerables (Vallejo-Slocker, Fresneda y Vallejo, 2020)⁸.

En segundo lugar, en el documento analizado se trata la importancia de generar una Emocionalidad Competente para el alumnado de esta etapa educativa. Al mismo tiempo se explicita que un fin de esta etapa es *Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas o Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico*. Se considera que la Educación Emocional y para la Creatividad puede contribuir de forma decisiva a la consecución de estos fines.

Finalmente, existen diferentes programas de mejora de la inteligencia emocional que generan actitudes prosociales, como la ayuda y la colaboración y favorecen la conciencia emocional (Jiménez y López-Zafra, 2014)⁹. Estos son aspectos que también se recogen en el documento de referencia como objetivos o fines de la etapa de Secundaria Obligatoria y Postobligatoria (Bachillerato)

Por estas razones se considera que se debe incluir una posible orientación, con el siguiente texto, en negrita:

f) Educación Emocional y para la Creatividad

Apartado 5

El Consejo Escolar de Canarias se congratula de que la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes contemplara las recomendaciones realizadas en la *Respuesta motivada del Consejo Escolar de Canarias a la solicitud de consideraciones sobre la materia de Historia y Geografía de Canarias* de 3 de mayo de 2022.

Tal y como se reflejaba en ese documento, se trata de una materia con contenidos de relevancia estratégica curricular dada su contribución al desarrollo de uno de los objetivos claves establecidos en su Ley constitutiva: *Impulsar el fomento de la conciencia de identidad canaria, mediante la investigación, difusión*

⁸ Vallejo-Slocker, L., Fresneda, J. y Vallejo, M.A. (2020). Psychological Wellbeing of Vulnerable Children During the COVID-19 Pandemic. *Psicothema*, 32(4), 501-507.

⁹ Jiménez, M.I. y López-Zafra, E. (2014). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *International Revista de Psicología Social*, 26 (1), 105-117, DOI: 10.1174/021347411794078417

y conocimiento de los valores históricos, culturales y lingüísticos del pueblo canario¹⁰.

Desde su constitución, el Consejo, no ha dejado de impulsar, e incluso desarrollar, iniciativas, proyectos y acciones que contribuyan a construir y fortalecer la identidad canaria, su patrimonio natural, histórico, cultural y social. Además, en esta apuesta por impulsar, desarrollar y hacer visibles los “contenidos canarios” se han implicado numerosas instituciones, como la Consejería de Educación, el Parlamento de Canarias, los ayuntamientos, además de grupos profesionales, especialmente de profesorado, movimientos de renovación pedagógica y organizaciones sociales de toda Canarias.

Todas estas iniciativas y acciones en pro de impulsar, desarrollar y hacer visibles los “contenidos canarios” se han visto sancionadas y promulgadas preceptivamente por la última modificación del Estatuto de Autonomía de Canarias que establece en su Artículo 21, apartado 8, que: “**Serán parte integrante de los planes educativos en la etapa obligatoria materias referentes a la historia, geografía, sociedad, política y cultura de Canarias.**”

El Consejo Escolar de Canarias quiere manifestar que valora y comparte la propuesta de la Consejería de Educación en cuanto al enfoque y diseño curricular de la transversalidad cuando aboga por una mayor visibilización de los saberes canarios a través de su integración transversal en el currículo y así potenciar el conocimiento y la educación sobre su patrimonio natural, social e histórico-cultural, de manera que se facilite la relación del alumnado con el territorio y la sociedad en la que se desenvuelve, fortalecido por una línea estratégica de aprendizajes que incidan en los currículos de todas las áreas y materias de las diferentes etapas

Algunas consideraciones sobre la concreción curricular de esta materia se incluyen en el apartado dedicado al estudio del Anexo 2.

Artículo 19. Agrupación de materias en ámbitos.

Este artículo se considera un interesante desarrollo de los artículos 5.4 y 8.6 del Real Decreto de Educación Secundaria¹¹, aunque llama la atención que este trabajo por ámbitos se reduce a los dos primeros cursos de la ESO, cuando el Real Decreto y la LOMLOE permiten esta ordenación hasta tercer curso.

Artículo 21. Horario.

Apartado 3

¹⁰ Artículo 2, apartado dos, Ley 2/2001, de 12 de junio, de modificación de la Ley 4/1987, de 7 de abril, de los Consejos Escolares

¹¹ Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Se considera que el siguiente texto, requiere una aclaración:

Artículo 21.3. Los centros educativos dedicarán una parte del horario previsto, que no será superior a dos sesiones semanales para, conforme a lo establecido en el artículo 17.4, garantizar el desarrollo integrado de todas las competencias de la etapa y la incorporación de los contenidos de carácter transversal a todos los ámbitos y materias.

Artículo 17.4. En esta etapa, se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias establecidas en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, y se fomentará la correcta expresión oral y escrita, y un uso de las matemáticas que permita al alumnado transferir los aprendizajes a su vida diaria. A fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias.

Aunque este artículo parece referirse al artículo 6.3, Principios pedagógicos, del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, no queda claro cómo se organizarían el desarrollo integrado de las competencias de etapa y la incorporación de los contenidos de carácter transversal al mismo tiempo que se mantiene un horario estructurado en materias. Se recomienda la reelaboración de este apartado con el fin de clarificar su contenido, especialmente si se refiere a actividades como un Plan de Lectura o similares.

Artículo 22. Consejo orientador en Educación Secundaria Obligatoria.

Apartado 2.

Se valora positivamente que solo se emita cuando es necesario en aras de una reducción de la burocracia.

En este apartado se detecta una inconsistencia en el uso de las mayúsculas respecto al apartado anterior: Ciclo Formativo de Grado Básico en el apartado 1, ciclo formativo de grado medio en el apartado 2.

Artículo 23. Atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Apartado 4.

En lo referente a este punto, se considera que el desarrollo normativo de la LOMLOE hace necesario promulgar, a la mayor brevedad, una revisión de la Orden de Atención a la Diversidad que regule este importantísimo apartado de la Educación en Canarias y actualizar el Decreto que regula la función de los equipos de orientación, que se remonta a 1992, como forma de reorganizar y optimizar este recurso y a los y las profesionales que lo conforman.

Además, resulta imprescindible acometer un estudio profundo sobre el destino educativo, social y laboral del alumnado de NEAE una vez acaba la educación obligatoria.

Artículo 24. Programas de Diversificación Curricular.

Apartado 4.

Se detecta una errata, y se propone la sustitución de “el” por “cuyo”:

4. Podrá incorporarse al primer año del programa el alumnado que finalice el segundo o tercer curso de la etapa, no esté en condiciones de promocionar y **el/cuyo** equipo docente considere que la permanencia un año más en ese mismo curso no supondrá un beneficio en su evolución académica.

Apartado 5.

Se considera una errata la referencia a los capítulos 19.2 y 30.7, puesto que el primero no se refiere a límites de permanencia y el segundo no existe.

Artículo 25. Ciclos Formativos de Grado Básico.

Apartado 4.

Visto el proyecto de decreto por el que se regula y establece el currículo de veintitrés Ciclos Formativos de Grado Básico en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias, en el que se habla de “ámbitos comunes” y “ámbitos profesionales”, se considera conveniente concretar en este apartado los ámbitos a los que se refiere.

Artículo 26. Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Apartado 2.

Se propone la siguiente redacción del apartado 2:

2. Tendrá asimismo un carácter formativo, de manera que sea un referente para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Será, además, integradora, diferenciada y conjunta, de forma que se valore desde todas las materias la consecución de los objetivos establecidos para la etapa, y el grado de desarrollo y adquisición de las competencias clave, previstas en el Perfil de salida.

Apartado 6.

Se considera un acierto la explicitación de estos principios que deben regir la utilización de los instrumentos de evaluación:

6. Se promoverá el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, accesibles y adaptados a las distintas situaciones de todo el alumnado.

Apartado 7.

Se estima que la evaluación de los procesos de enseñanza y práctica docente son complejos y tradicionalmente no han sido integrados adecuadamente en nuestro sistema educativo, por lo que debe existir un acompañamiento a las comunidades escolares para su desarrollo. Se propone el siguiente añadido, en negrita:

El profesorado evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su práctica docente, con el objetivo de conseguir la continua mejora de ~~los mismos estos~~. **La administración educativa proporcionará formación, instrumentos y los recursos necesarios para ello, como, por ejemplo, aplicaciones informáticas para realizar encuestas.**

Artículo 8. Promoción.

Apartado 10.

También se considera un acierto el compromiso de la Administración educativa de ofrecer orientaciones sobre los planes de recuperación y refuerzo:

10. La Administración educativa ofrecerá orientaciones para que los centros educativos, en el ámbito de su autonomía, desarrollen los planes de recuperación y refuerzo necesarios para dar respuesta a las características y necesidades de su alumnado.
[...]

Artículo 29. Título de Graduado o Graduada en Educación Secundaria Obligatoria.

Apartado 2.

Se considera necesaria también aquí la solicitud de precisión realizada respecto al artículo 25.4. sobre los Ciclos Formativos de Grado Básico.

Artículo 30. Obtención del título de Graduada o Graduado en ESO a través de la realización de pruebas o actividades personalizadas extraordinarias.

Se valora positivamente la inclusión de la actividad del Centro de Enseñanza en Línea en esta vía para la titulación en Educación Secundaria Obligatoria.

CAPÍTULO III: BACHILLERATO

Artículo 37. Principios generales.

Apartado 6

Se propone la siguiente redacción simplificada (se tachan y resaltan en negrilla los elementos a suprimir):

6. La educación que se ofrece ~~a los alumnos y a las alumnas~~ en esta etapa propiciará el éxito escolar a través de una enseñanza ~~que sea~~ capaz de adaptar su respuesta educativa a un alumnado diverso y que promueva más y mejores oportunidades para ~~todo~~ el conjunto del alumnado, favoreciendo, con ello, la continuidad y la participación de este en el sistema educativo, para lo que se contará con los recursos materiales y humanos necesarios.

Artículo 38. Objetivos y fines del Bachillerato.

Apartado 1.e)

Se detecta una mención a la lengua cooficial que no resulta pertinente en la comunidad autónoma de Canarias.

Artículo 46. Materias optativas.

Se detecta una errata en el apartado 1:

1. Corresponde a la Consejería competente en materia de educación la regulación ~~la definición~~ de las materias optativas, [...]

Artículo 49. Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Apartado 5.

Se considera un acierto, tal y como se manifestó en el artículo análogo referido a la ESO, la explicitación de estos principios que deben regir la utilización de los instrumentos de evaluación:

5. Se promoverá el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, accesibles y adaptados a las distintas situaciones de todo el alumnado.

Apartado 6.

Se estima que la evaluación de los procesos de enseñanza y práctica docente son complejos y tradicionalmente no han sido integrados adecuadamente en nuestro sistema educativo, por lo que debe existir un acompañamiento a las comunidades escolares para su desarrollo. Se propone el siguiente añadido, en negrita:

El profesorado evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su práctica docente, con el objetivo de conseguir la continua mejora de ~~los mismos~~ **estos**. **La administración educativa proporcionará formación, instrumentos y los recursos necesarios para ello, como, por ejemplo, aplicaciones informáticas para realizar encuestas.**

Disposición adicional segunda. *Educación de personas adultas.*

Apartado 4.

Se detecta una posible errata, por lo que se propone la introducción del texto en negrita:

4. Con el objeto de que el alumnado **que** curse estos estudios para la obtención del título de Graduado o Graduada en Educación Secundaria Obligatoria adquiera una visión integrada del saber [...]

Disposición adicional primera

Una de las ofertas podría ser “Educación Emocional y para la Creatividad”, con el mismo horario que la enseñanza de la Religión.

III. CONSIDERACIONES AL TEXTO DEL ANEXO 1: PERFIL DE SALIDA

El perfil de salida es común para todo el Estado, por lo que se considera que no caben modificaciones en el ámbito de las comunidades autónomas. Contiene las competencias clave y su grado de adquisición esperado (en forma de descriptores operativos) al finalizar la enseñanza básica y el Bachillerato.

Este documento es el resultado de la combinación del Anexo I del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo¹² y del Anexo I¹³ del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril.

Que el perfil de salida sea común a todo el Estado contrasta con la flexibilidad que la norma en su conjunto ofrece a la hora de adaptar, trabajar y evaluar los criterios asociados a las competencias específicas de cada materia, dada su generalidad, abstracción e incluso ambigüedad, que puedan depender tanto de la subjetividad de la normativa de cada comunidad autónoma, centro e incluso profesorado.

IV. CONSIDERACIÓN PREVIA AL TEXTO DE LOS ANEXOS 2 Y 3: CURRÍCULOS DE ESO Y BACHILLERATO

¹² Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica.

¹³ Competencias clave en el Bachillerato.

En el segundo y tercer anexos, currículos de ESO y Bachillerato, el apartado dedicado a cada materia comienza por una introducción común para todos los niveles en que se imparta la materia, que contiene los siguientes subapartados:

- Contribución a los objetivos de etapa.
- Contribución a las competencias clave.
- Bloques competenciales.
- Competencias específicas y criterios de evaluación.
- Explicación de cada competencia específica.
- Saberes básicos.

En el proyecto de decreto de la comunidad autónoma de Canarias, se realiza la explicación de cada competencia específica sin incluir su texto, lo que dificulta notablemente la comprensión. Veamos, por ejemplo, la materia de Geografía e Historia de Educación Secundaria Obligatoria (páginas 332 y siguientes):

Competencias específicas y criterios de evaluación.

Las competencias específicas son un segundo nivel de concreción. Se formulan de manera que se plasme la concreción de los descriptores de las competencias clave recogidas en el perfil de salida de la materia de la etapa (ESO). Cada competencia específica tiene una descripción y una vinculación con otras competencias y con las características del alumnado, donde este último adquiere conocimiento dentro un contexto, donde los saberes estarán interconectados.

Competencia específica 1

La competencia específica (C1), se centra, preferentemente, en las Competencias de comunicación lingüística (CCL) y en la digital (CD), que conllevan la búsqueda, selección, tratamiento y organización de las fuentes históricas y geográficas. Esta competencia permite valorar e interpretar las fuentes y su fiabilidad, además de elaborar productos propios con originalidad y creatividad, usando formatos diversos. Por sus características, está vinculada con los tres bloques de saberes. Los criterios de evaluación están fundamentados en el uso de herramientas propias de la Geografía y la Historia -búsqueda, selección y tratamiento de la información- con las que el alumnado pueda elaborar, expresar y presentar contenidos. La complejidad de las herramientas estará definida por los cursos de la etapa, donde los

elementos que conforman los criterios de evaluación indican la graduación que han de tener los aprendizajes.

Se afronta la explicación de cada competencia específica sin conocer la definición de esta, que solo aparece en las tablas de los bloques competenciales.

Por todo lo anterior, se considera que, en los currículos de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, anexos 2 y 3 respectivamente, resulta necesario incluir el texto literal de cada competencia específica antes de su explicación, siguiendo el formato utilizado en los Reales Decretos¹⁴.

Competencias específicas y criterios de evaluación.

Las competencias específicas son un segundo nivel de concreción. Se formulan de manera que se plasme la concreción de los descriptores de las competencias clave recogidas en el perfil de salida de la materia de la etapa (ESO). Cada competencia específica tiene una descripción y una vinculación con otras competencias y con las características del alumnado, donde este último adquiere conocimiento dentro un contexto, donde los saberes estarán interconectados.

Competencia específica 1. Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.

La competencia específica (C1), se centra, preferentemente, en las Competencias de comunicación lingüística (CCL) y en la digital (CD), que conllevan la búsqueda, selección, tratamiento y organización de las fuentes históricas y geográficas. Esta competencia permite valorar e interpretar las fuentes y su fiabilidad, además de elaborar productos propios con originalidad y creatividad, usando formatos diversos. Por sus características, está vinculada con los tres bloques de saberes. Los criterios de evaluación están fundamentados en el uso de herramientas propias de la Geografía y la Historia -búsqueda, selección y tratamiento de la información- con las que el alumnado pueda elaborar, expresar y presentar contenidos. La complejidad de las herramientas estará definida por los cursos de la etapa, donde los elementos que

¹⁴ Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

conforman los criterios de evaluación indican la graduación que han de tener los aprendizajes.

V. CONSIDERACIONES AL TEXTO DEL ANEXO 2: CURRÍCULOS DE LAS MATERIAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Este anexo carece de título. Se propone: **Currículo de las materias de Educación Secundaria Obligatoria.**

Previamente al análisis de algunos currículos, este Consejo Escolar de Canarias quiere dejar constancia de que para poder realizar un estudio pormenorizado y válido del contenido de cada uno de los títulos que se incluyen en los anexos de este Proyecto de Decreto se requiere de un tiempo más amplio que el asignado para realizar un informe de esta dimensión, por parte de este órgano, ya sea por tramite ordinario (un mes) o de urgencia (15 días), como es el caso.

A continuación, se exponen las valoraciones de los siguientes títulos:

Cultura y Ciudadanía Digital (3º ESO): Consideraciones al currículo

La competencialidad del currículo de esta materia viene directamente condicionada por su extensión. A su vez, se detecta una escasa concreción que oriente al profesorado sobre hasta dónde trabajar diferentes elementos curriculares, especialmente en lo referente a las estrategias de pensamiento computacional. Se trata de un paradigma que abarca muchas ramas y su trabajo, ya iniciado en Tecnología y Digitalización desde 1º de la ESO, necesita una graduación que permita un desarrollo progresivo.

En la introducción se asocia la tecnología digital con el impacto sobre el patrimonio natural y medioambiente. En primer lugar, parece destacarse el aspecto negativo. Debemos tener en cuenta que también estas tecnologías pueden ayudar a preservar el medio natural: como ciudadanos y ciudadanas responsables debemos ser conscientes de ambos aspectos. Aunque aparecen los aspectos positivos en el currículo, no se citan en la introducción y, en este sentido, puede que se esté introduciendo un sesgo. De forma muy acertada, se mencionan los aspectos positivos en la competencia específica 5 y sus elementos relacionados, el criterio de evaluación 5.1, la explicación del bloque competencial y el bloque de saberes básicos; por esta razón podría ya explicitarse en la introducción del currículo.

En consecuencia, para el tercer párrafo de la introducción se propone la siguiente redacción, con el añadido en negrita:

[...] como ciudadanos y ciudadanas responsables y conscientes del claro impacto medioambiental y social generado por el desarrollo de

las tecnologías digitales, **pero también de la forma en que pueden contribuir activamente a su protección y mejora**, es necesario adoptar conscientemente prácticas sostenibles que ayuden a preservar el medioambiente y nuestro patrimonio natural”.

Por otro lado, la propuesta de contenidos canarios se centra en la conservación del patrimonio canario, según se explica en la introducción. Más adelante, en el currículo, la propuesta se focaliza en el patrimonio natural. Sin embargo, desde el Consejo Escolar de Canarias se considera fundamental el conocimiento del desarrollo tecnológico de nuestra comunidad.

Si se entiende ‘patrimonio’ como “conjunto de bienes y derechos” (RAE) y se desea esa profundización en aprendizajes relacionados con el patrimonio canario, existe también un patrimonio tecnológico canario. En esta materia tenemos la oportunidad de hacer que el alumnado investigue sobre el estado actual del desarrollo tecnológico digital de nuestra comunidad y reflexione a partir de un conocimiento fundamentado: televisión digital, plataformas de ocio y su impacto, administración digital canaria, oferta educativa que el alumnado puede seguir tanto en FP como en la universidad, oferta laboral, tejido industrial, certámenes y congresos tecnológicos, *LAN parties, start up* canarias... De esta manera, se puede comenzar a trabajar para que este sector deje de ser un desconocido asociado mayormente a consecuencias negativas; consecuencias generadas sin duda por un mal uso, a su vez motivado por un desconocimiento que se debe combatir. Promover el conocimiento y la reflexión sobre los puntos fuertes y débiles del desarrollo tecnológico puede crear una sociedad más consciente de nuestra realidad e incentivar su mejora.

Para el cuarto párrafo de la introducción se propone la siguiente redacción:

[...] Los saberes propios de Canarias se han incluido en el currículo de la materia desde un enfoque centrado en la educación patrimonial, **tanto material como inmaterial, lo que también incluye aspectos sociales, culturales, científicos y tecnológicos.**

En la redacción de la contribución de la materia a la competencia STEAM faltaría incluir aspectos generales relacionados con la salud y preservación del medio y seguridad, pues en la competencia específica C5 se incluye el descriptor STEM5. Su enunciado es: “Emprende acciones fundamentadas científicamente para promover la salud física, mental y social, y preservar el medio ambiente y los seres vivos; y aplica principios de ética y seguridad en la realización de proyectos para transformar su entorno próximo de forma sostenible, valorando su impacto global y practicando el consumo responsable”.

Se propone la siguiente redacción, con lo suprimido en negrita y tachado y lo añadido únicamente en negrita:

Asimismo, la contribución de la materia a la Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM) se basa, ~~por un lado,~~ en la aplicación de los conocimientos y de métodos inductivos y deductivos en el desarrollo de estrategias que permitan entender y explicar diferentes situaciones para la resolución de problemas de forma crítica; y, ~~por otro lado,~~ en la interpretación y transmisión de información y conocimiento de forma clara y veraz, en diferentes formatos y aprovechando de manera crítica, ética y responsable la cultura digital para darle un sentido cultural a la educación; **y la promoción de la salud y preservación del medioambiente y los seres vivos.**

En la contribución de la materia a la Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), se incluye el uso de estrategias cooperativas: “La contribución a esta competencia clave también queda patente con la participación en el trabajo en grupo de forma constructiva y empleando estrategias cooperativas”. Esta afirmación hace prescriptivo utilizar en algún momento el trabajo en grupo con estrategias de tipo cooperativo.

En concreto, el descriptor CPSAA3 incluye el uso de estrategias cooperativas en el trabajo en grupo: “CPSAA3. Comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás personas y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas”. Parece que el uso de estrategias cooperativas es prescriptivo.

En un principio, *colaborativa* y *cooperativa* corresponden a formas de trabajo en grupo diferenciadas y si se usan como sinónimos de trabajo en grupo, debería aclararse en algún momento para evitar confusión. Ninguno de estos términos se menciona en la explicación del bloque competencial posterior, ni tampoco se hace referencia a si el trabajo es individual o en grupo. Esta confusión en el uso de “en grupo”, “cooperativo” y “colaborativo” se extiende a todo el currículo. Debido a ello se hacen las siguientes propuestas de redacción:

Competencia específica C2:

Crear y reutilizar contenidos digitales accesibles de **forma individual y cooperativa** en distintos formatos, utilizando tecnologías digitales, respetando los derechos de autoría y la propiedad intelectual, para expresar ideas, conocimientos, sentimientos e inquietudes de forma inclusiva, creativa y eficaz.

Criterio 2.1:

“Emplear las tecnologías digitales para crear y reutilizar contenidos de forma individual o colaborativa **y cooperativa**, que permitan expresar ideas, opiniones, conocimientos o sentimientos en distintos lenguajes y

formatos, de forma accesible, respetando los derechos de autoría y las licencias de uso, reelaborándolos de forma personal y original”.

Por otro lado, se echa en falta una mayor concreción de las estrategias de pensamiento computacional, término muy amplio que convendría especificar y graduar dada su complejidad; en segundo lugar, se introduce el pensamiento recursivo, concepto que parece muy elevado para un alumnado de 3º ESO si se refiere a la aplicación de la recursividad en el trabajo con funciones y procedimientos en programación (es necesario aclararlo dentro del pensamiento computacional con otros elementos como el concepto de variable, los condicionales, los bucles, la iteración...); en tercer lugar, se especifica la forma de trabajar como individual y en equipo, al incluir ambas se es coherente con el descriptor CPSAA3, pero faltaría indicar que el trabajo en equipo debe ser cooperativo, pues así se indica en dicho descriptor.

Trabajos de autores como Miguel Zapata Ros o Jeanette Wing establecen la estructura del pensamiento computacional, un término que engloba diversas metodologías de trabajo. Es necesario establecer una planificación y graduación de su desarrollo en el alumnado que no aparecen especificadas en el proyecto de currículo analizado. Se considera que usar un término con las implicaciones que tiene este, sin concretar qué aspectos se deben trabajar, puede crear confusión entre el profesorado y alumnado.

Según los trabajos de Zapata Ros y Pérez Paredes¹⁵ (Universidad de Alcalá) tenemos un total de 15 componentes para el pensamiento computacional:

1. Análisis ascendente
2. Análisis descendente
3. Heurística
4. Pensamiento lateral y pensamiento divergente
5. Creatividad
6. Resolución de problemas
7. Pensamiento abstracto
8. Recursividad
9. Iteración
10. Métodos por aproximaciones sucesivas
11. Métodos colaborativos
12. Patrones
13. Sinéctica
14. Metacognición
15. Cinestesia

¹⁵ Zapata-Ros, Miguel; Pérez-Paredes, Pascual. El pensamiento computacional, análisis de una competencia clave: II Edición (Spanish Edition) (p. 116). Miguel Zapata Ros. Edición de Kindle.

La elaboración de código implica según Zapata Ros y Pérez Paredes:

- Detección y delimitación del problema y de su naturaleza.
- Delimitación de métodos y disciplinas en la resolución del problema.
- Organización de la resolución, feed back e investigación formativa.
- Diseño de la resolución.
- Algoritmia/ diagrama de flujo. - Incluye la discusión.
- Elaboración del código (programa). - Incluye codificación, ejecuciones e implementación, documentación, etiquetas, modularización.
- Prueba/Validación. - Incluye implementación y depuración de errores”.

El pensamiento computacional tiene como componentes destacados: descomposición, abstracción, búsqueda de patrones y desarrollo de algoritmos, codificación y depuración³. Implica conceptos como secuencia, bucle, condicional y funciones³ que no se concretan en el desarrollo del currículo y son necesarias para orientar al alumnado.

Por todo lo anterior, se propone establecer una concreción de las estrategias de pensamiento computacional que deberían desarrollarse y eliminar la mención del pensamiento recursivo o aportar una explicación de lo que se pretende con la introducción de ese concepto y cómo se debería trabajar, pues la recursividad entendida en programación como una función que se llama a sí misma es un concepto algo elevado para alumnado de 15 años y correspondería más a cursos superiores. Esta concreción del pensamiento computacional podría hacerse también en el bloque de saberes básicos III, dedicado a este aspecto.

En lo referente a las situaciones de aprendizaje, orientaciones metodológicas, estrategias y recursos didácticos

Las orientaciones metodológicas deberían profundizar en determinados aspectos que van a tener una implicación directa en la práctica docente. Se echa en falta una aclaración sobre el trabajo en equipo y las estrategias cooperativas y el desarrollo del pensamiento computacional.

Aspectos textuales

Palabras como infodemia, no aceptada por la RAE, deberían explicarse y al escribirlas ponerlas en cursiva.

Revisión del uso de “mismo/a” como pronombre para referirse a términos ya citados anteriormente que aparece de forma repetida a lo largo del texto. Se recomienda sustituirlo por pronombres demostrativos.

Educación en Valores Cívicos y Éticos (1º ESO): Consideraciones al currículo

Se considera que el temario de esta materia resulta demasiado extenso y aborda demasiados temas, especialmente dentro del bloque competencial II, Sociedad, democracia y justicia. Se debe tomar en consideración que solo se imparte una hora semanal, lo que en un curso de 175 días lectivos implica unas 35 sesiones de clase, de las que algunas se inviertan en actividades extraescolares o complementarias, presentación de la materia al alumnado, procedimientos participativos respecto a la evaluación, etc... Los saberes básicos constan de 31 epígrafes (23 en el Real Decreto), que en algunos casos tienen una gran amplitud. Tomemos como ejemplo los siguientes:

I.1.1.2 Las virtudes del diálogo y las normas de argumentación. La resolución pacífica de conflictos. La empatía con los demás.

I.2.2.3 La educación afectivo-sexual.

II.2.2.1 El Estado de derecho y los valores constitucionales. La democracia: principios, procedimientos e instituciones. La memoria democrática.

A efectos prácticos, estos saberes dispondrían en todo el curso de una sesión para cada uno de ellos; a lo que se debe sumar que se trata de una materia de 1º ESO, con lo que esto implica en cuanto a madurez del alumnado.

En consecuencia, la competencialidad del enfoque se ve comprometido por el exceso de contenidos y la variedad de estos.

Se valora positivamente la presencia de contenidos canarios, como los flujos migratorios en Canarias y el respeto al patrimonio cultural y medioambiental de las islas. Sin embargo, no parece adecuado el estudio de las instituciones políticas canarias en esta materia, ni relacionar el aprecio por nuestra habla con una supuesta competencia plurilingüe.

El uso y explotación de las TIC está presente, si bien no se concreta lo que se solicita o no se tiene en cuenta la edad de este alumnado. Por ejemplo, resulta cuestionable la referencia a argumentar en redes sociales, pese a que este alumnado no tiene la edad que marca la legislación española para disponer de estas cuentas. Por otro lado, se estima muy pertinente la alusión al uso correcto y crítico de las fuentes de información y comunicación digitales y a los riesgos de internet.

En la introducción se propone una metodología variada e interdisciplinar, aunque se podría concretar más, incluyendo expresamente el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje servicio.

Se hace referencia al impulso de la igualdad de género en varios de los bloques competenciales.

Se incide especialmente en el desarrollo de valores y de habilidades emocionales y sociales, puesto que son consustanciales a la propia materia.

Aspectos textuales:

a. Introducción

La redacción del primer párrafo resulta confusa, por lo que se sugiere que sea modificado.

b. Contribución a las competencias clave

En el párrafo dedicado a la Competencia digital (CD), se detecta una errata, para la que se propone la siguiente redacción:

En la Competencia digital (CD), la asignatura promueve el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales, tanto para el aprendizaje, en el trabajo y en la participación social, ~~así~~ como en la interacción con estas.

También se propone revisar la redacción del segundo párrafo dedicada a las Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) y la Competencia ciudadana (CC):

A su vez, cada uno de estos dos ámbitos competenciales se despliegan en dos niveles integrados: uno más teórico, dirigido a la comprensión significativa de los conceptos y cuestiones más relevantes de la materia; y el desarrollo del pensamiento crítico mediante conceptos como libertad, democracia, justicia, igualdad, etc., y su formulación en la Constitución Española de 1978 y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), y otro (...).

Al final de este párrafo, se detecta una errata, para la que se propone la siguiente redacción, en negrita:

En ese sentido, se facilitan situaciones de trabajo cooperativo que exigen planificación para alcanzar sus metas y evaluar el proceso y el resultado de este, fomentando, además, actitudes y valores como la motivación, la confianza y la autoestima, ~~sintiéndose protagonista~~ **haciendo que el alumnado se sienta protagonista** de su aprendizaje.

En el párrafo referente a la Competencia emprendedora (CE) resulta necesario clarificar la expresión: *“desarrollando en el alumnado un enfoque vital dirigido a actuar sobre oportunidades e ideas”*. Además, parece excesivo formular para el alumnado de 1º ESO lo siguiente: *“para llevar las ideas*

planteadas a la acción mediante la planificación y gestión de proyectos sostenibles de valor social, cultural y financiero”.

Resulta también confusa la siguiente redacción relativa a la Competencia en conciencia y expresión culturales:

La asignatura incita a esforzarse por comprender, desarrollar y expresar las ideas propias y un sentido de pertenencia a la sociedad o de desempeñar funciones diferentes en distintos contextos, así como el enriquecimiento de la identidad a través del diálogo intercultural, desarrollando la competencia plurilingüe (CP)

En ese mismo párrafo, parece excesivo que valorar el diálogo intercultural signifique desarrollar la competencia plurilingüe.

c. Competencias específicas y criterios de evaluación

En la competencia específica 2, existe un posible error de puntuación: “*y la memoria democrática. Reconociendo el valor personal [...]*”

En lo referente a la competencia específica 3 se propone suprimir “*mediante el análisis crítico de las diversas concepciones que ha sostenido el ser humano acerca de la relación entre la naturaleza y su existencia sostenible*”, pues la preocupación por la sostenibilidad es relativamente reciente, no se puede hablar de una sucesión de concepciones a lo largo del tiempo y, en cualquier caso, sería excesivo pretender hacer ese recorrido en 1º ESO.

En el bloque competencial 1, criterio de evaluación 1.1, se propone la siguiente adición en negrilla “*un concepto de lo que deben ser las relaciones afectivas y afectivo-sexuales **sanas***”.

Dentro de la sección destinada a situaciones de aprendizaje, orientaciones metodológicas, estrategias y recursos didácticos, se considera que resulta confusa la redacción del párrafo que comienza “*Las situaciones de aprendizaje deben estar cercanas a la realidad del alumnado y, que transfiera los contenidos [...]*”

Economía Personal y Social (3º ESO): Consideraciones al currículo de esta materia

En general, se considera que el currículo puede tener una extensión adecuada, aunque presenta una cierta falta de coherencia.

Tanto la adecuación al contexto canario, como el uso y explotación de las TIC y el impulso de la igualdad de género son principios básicos de la etapa que se encuentran correctamente desarrollados en este currículo.

En la introducción a esta materia se describe adecuadamente el interés de la materia en este nivel y sus contribuciones a los objetivos de etapa y a las

competencias claves, pero en el Bloque Competencial 1, se ha de tener en cuenta que esta materia necesita el conocimiento de saberes básicos que el alumnado de este nivel desconoce (actividades productivas, recursos económicos, rentas, mercados y sistemas económicos). Esta falta de contextualización a los conocimientos previos del alumnado puede hacer difícilmente abarcable la extensión de este temario.

El funcionamiento del mercado y los tipos de mercados se plantean como saberes básicos para reconocer el papel de los agentes económicos en la sociedad. En la misma línea, se explica la existencia de Sistemas Económicos y sus transformaciones hasta el Estado del Bienestar, poniendo en valor las aportaciones que hacen las diferentes Administraciones Públicas a la vida diaria, reconociendo su papel distribuidor.

En lo referente a la contextualización a la realidad canaria, se incluyen la importancia de algunos sectores económicos en la Economía Canaria, el origen de los Puertos Francos y la necesidad de generar un régimen fiscal diferenciado que permitiera cambiar la situación histórica de Canarias como lugar de emigración. Al mismo tiempo se abordan el estudio del mercado de trabajo en Canarias y el efecto de la inflación en la sociedad canaria, reconociendo que el papel de las Administraciones Públicas tiene un coste y que este se sufraga con los ingresos públicos.

Desde un punto de vista académico los conceptos tributarios suelen ser de difícil comprensión para el alumnado de estas edades, que necesitan observar el hecho tributario como algo habitual en las economías domésticas y a continuación en la sociedad.

En el Bloque Competencial II se debería añadir el papel de los bancos como intermediarios financieros, no sólo a nivel personal sino la importancia que tienen en la sociedad como distribuidores de recursos y generadores de inversión, relacionado con el ahorro y el endeudamiento e incorporar el papel de las tecnologías en el uso de los servicios bancarios.

Se echa de menos en el Criterio de Evaluación 2.3 la descripción del papel del Ente de la Seguridad Social para explicar el papel de las cotizaciones en las nóminas.

En la Competencia Específica 3, no se ven los conceptos de globalización y su impacto en las pautas de consumo, el impacto de las tecnologías en el consumo y el uso de las redes digitales como formas más actuales de promoción y publicidad (*instagramer, follower...*).

Desde el punto de vista organizativo y de acuerdo al principio metodológico de ir de lo más cercano a lo más lejano se propone una

modificación en el orden de los Saberes básicos: partir del impacto del calentamiento global en nuestro entorno y sus efectos futuros para pasar a ver las soluciones que se dan en la sociedad, es decir, la Responsabilidad Social Corporativa de las empresas y del Sector Público que afectan al alumnado en su día a día, los cambios de comportamiento en la producción de los bienes y en el consumo. Todo ello podría llevar al estudio del desarrollo de la economía circular y la economía azul.

En la identificación de la Competencia Específica 3, se habla de la transición verde cuando debería decir transición ecológica, que es la traducción que se hace en España de las normas europeas.

Lengua Extranjera: Consideraciones al currículo de esta materia

Se considera que la extensión que presenta el temario resulta adecuada y no se aprecia nada reseñable o que llame la atención por inabarcable. Como en general en todas las materias, su enfoque es muy general, lo que deja abierta su concreción a cada centro, departamento, profesorado e incluso editorial. El enfoque competencial es claro y es a su vez donde surge este grado de abstracción que acabamos de mencionar.

Tanto en la introducción del currículo de lengua extranjera como en su contenido, queda claro que unas de sus premisas son la inclusión y la equidad, también tienen un papel destacado en este currículo la transformación digital y la necesidad de conseguir ciudadanos digitalmente competentes. Los contenidos y la competencia digitales reciben una notable atención, de hecho, se contemplan varias vertientes de esta competencia que van desde la creación de contenidos digitales básicos en los primeros cursos de la ESO, el uso crítico de la tecnología, el tratamiento y búsqueda de información y el uso de fuentes y respeto por la propiedad intelectual hasta la búsqueda y uso de aplicaciones o herramientas digitales en bachillerato. La competencia digital aparece conectada con 4 de las 6 competencias específicas en el currículo de secundaria y en 5 de 6 en el de bachillerato. En Educación Secundaria Obligatoria se pone el foco en los descriptores operativos 1 y 2 (búsqueda y tratamiento de la información) y en bachillerato en el 1 y 3 (búsqueda y uso de aplicaciones o herramientas)

Otro de los aspectos a destacar es la referencia a los contenidos canarios, su patrimonio cultural y artístico y la influencia de otras lenguas extranjeras que aparecen tanto en el bloque de “Interculturalidad” como en el “Dimensiones Interpersonal e Intrapersonal” y en las introducciones a los currículos de la ESO y de Bachillerato. Los contenidos relativos a la educación patrimonial se van incluyendo paulatinamente en la educación básica y, posteriormente, en bachillerato se propone una profundización en los mismos.

Por último, el currículo de lengua extranjera también recoge como eje fundamental para el desarrollo de ciudadanos responsables la sostenibilidad, la

ecología, el desarrollo sostenible y la lucha contra el cambio climático, que están incluidos en distintos criterios de evaluación a lo largo de ambas etapas.

Además, se trata de forma transversal la igualdad de género, el uso no discriminatorio del lenguaje y el respeto y no discriminación por razón de género.

El “Saber Ser” aunque impregna todo el currículo y se vincula con los distintos criterios relacionados con las competencias específicas de la lengua extranjera, aparece en un bloque separado de saberes básicos que se denomina: “Dimensiones Interpersonal e Intrapersonal”. Con respecto a esto y aceptando la importancia que se le quiere conferir, consideramos que sería más operativo para la práctica diaria en el aula y ayudaría a simplificar el currículo, el mantenerlos incluidos en los otros bloques como ya se hace en el Real Decreto y no crear un bloque nuevo independiente.

En el borrador de currículo también se fomenta la innovación metodológica y el uso de herramientas o recursos que se mencionan en el Porfolio Europeo de Lenguas. En el apartado metodológico y de las situaciones de aprendizaje se podría profundizar más o ser más explicativo.

Como ya se ha comentado la extensión del temario es adecuada y desde la introducción se explica adecuadamente de qué forma la materia contribuye a los objetivos de la etapa. Pese a entender nuevamente que el Real Decreto recoge el carácter transversal de las competencias y que carecen de jerarquía o exclusividad de una materia sí se considera un poco forzado el relacionar competencias específicas con la competencia STEM y su descriptor operativo 1. Es cierto que los procesos que se recogen en la misma se utilizan con cierta frecuencia en el aprendizaje de lenguas, pero quizás se podría relacionar con otros descriptores de otras competencias y no incluir la STEM.

En lo referente a las relaciones entre competencias clave, competencias específicas y criterios de evaluación en bachillerato, se echa en falta el trabajo en Competencia emprendedora, ya que no se relaciona con ninguno de los criterios. De la misma forma, en bachillerato no se relaciona el descriptor operativo 2 de la Competencia ciudadana con ningún criterio y podría ser interesante.

En muchos de los saberes básicos que se incluyen en los distintos bloques de lengua extranjera la única diferencia entre los de 1º ESO, 2º ESO y el resto de los cursos es el cambio de “estrategias básicas” por “estrategias de uso común”, “estrategias convencionales básicas”, “estrategias convencionales de uso común”, “convenciones ortográficas básicas”, “convenciones ortográficas de uso común”. De nuevo, siendo conscientes de que la redacción es igual en los saberes básicos del Real Decreto y muchas veces semejantes al del Marco Común en sus descriptores de los niveles, sería de gran ayuda que se

concretara, ejemplificara, precisara más en la explicación del bloque competencial.

Tanto en la ESO como en Bachillerato tampoco queda muy clara la competencia específica 3 *“interactuar activamente con otras personas, con suficiente fluidez y precisión y con espontaneidad, usando estrategias de cooperación...”* ya que, si nos basamos en los criterios asociados 3.1 y 3.2 parecería que este criterio pretende evaluar el grado de desempeño del alumnado en la interacción oral; sin embargo, cuando se explica el bloque competencial se deduce que se refieren a la interacción oral o escrita llevando a la confusión o planteando la necesidad de evaluar conjuntamente la interacción con la expresión oral y la escrita. Surge la duda de qué, cómo y con qué se evalúa la interacción escrita, no quedando claro si se refiere a interacciones por escrito como *whatsapps* o correos electrónicos o se pretende aplicar a otras formas textuales.

Finalmente, con respecto a los criterios de evaluación asociados a las distintas competencias específicas se considera que, desde la aparición de los criterios sobre estrategias en la anterior ley de educación, uno de los debates más arraigados y sobre el que ha habido más puntos de vista confrontados, ha sido la evaluación por separado de los criterios de las estrategias. Se considera un gran avance que se haya clarificado en la redacción del nuevo currículo y se explique que *“han de desarrollarse junto, al menos, uno de los criterios que le preceden”*. Se considera, en la misma línea, que la inclusión en los criterios con los que se relacionan formando un único criterio y no dos diferenciados facilitaría el manejo del currículo y lo haría más ligero y operativo.

Con respecto a los criterios de evaluación también se valora positivamente que se haya separado en dos la competencia específica 1: un criterio relativo a la comprensión oral y otro a la comprensión escrita.

Se consideran muy acertadas las orientaciones metodológicas, orientación para la elaboración de las situaciones de aprendizaje, estrategias y recursos que se sugieren dado que facilitan la adaptación a esta nueva normativa.

Formación y Orientación Personal y Profesional: Consideraciones al currículo de esta materia

La incorporación de esta materia se considera un notable acierto, por su necesidad e idoneidad dada la etapa de desarrollo evolutivo en que se encuentra este alumnado. Incluso, debería ser cursada como materia obligatoria, dado su potencial para facilitar elecciones de itinerarios académicos y profesionales adecuados al perfil de cada estudiante. Además, hay que remarcar la importancia que tiene el diseño de un proyecto de desarrollo personal, académico y profesional por parte del alumnado.

En lo referente a su asignación departamental y perfil docente, se considera más idónea su adscripción al departamento de Orientación, garantizado en el cálculo de plantilla los recursos humanos necesarios para que no se convierta en un trabajo añadido y secundario. En caso de no ser viable esta adscripción, se debería asignar al Departamento de Filosofía.

Geografía e Historia: Consideraciones al currículo de esta materia

Se considera que las propuestas de nuevos currículos LOMLOE profundizan en la línea metodológica que ya se venía implantando con la LOE. Este modelo se basa en unas metodologías centradas en el alumno, donde el profesorado ocupa un papel de guía o facilitador del proceso de aprendizaje, caracterizado por tener un enfoque competencial a través del uso de metodologías activas. Para llevarlo a la práctica del aula, se han venido desarrollando Situaciones de Aprendizaje contextualizadas, en las que el alumnado debe resolver un problema haciendo uso de sus saberes, destrezas y actitudes (saber, saber hacer y saber estar). De ahí, en parte, la gran cantidad de recursos existentes hasta el momento: *Kit de pedagogía y TIC*, *Brújula 2.0*, *Kit básico para evaluar y calificar...* Es por ello por lo que, en lo referido a los aspectos pedagógicos y metodológicos, se considera que se continúa trabajando y profundizando en la línea desarrollada durante los últimos cursos

Uno de los cambios introducidos por la LOMLOE es el desarrollo de las competencias específicas, que vienen a concretar los descriptores dados en las competencias claves recogidas en el perfil de salida. Estas competencias dan a la materia un marcado carácter continuo, competencial y transversal, lo que se considera un avance, dado que facilita la evaluación integral de los aprendizajes.

Los criterios de evaluación son el referente que concreta el nivel de desempeño a alcanzar por el alumnado. No obstante, se considera una dificultad su compleja y abierta redacción, que dificulta su relación con los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes. Muchos criterios contienen aprendizajes similares y de difícil categorización, pues en algunos casos el énfasis en valorar aprendizajes éticos o actitudinales puede complicar la evaluación (Ej.: SGEH01C5.3 Mostrar actitudes pacíficas y respetuosas y asumir las normas...)

Los saberes básicos constituyen los conocimientos, destrezas y contenidos propios de cada materia. En el caso de Geografía e Historia, estos siempre se han organizado siguiendo el modelo del historiador alemán Cellarius, que responde a un modelo racionalista, en el que se perciben los procesos de continuidad y cambio de los distintos acontecimientos y procesos históricos. La realización de un vaciado de saberes básicos siguiendo un orden más sociológico-político que histórico (temático-cronológico), implica un cambio de enfoque en la materia, que exige la realización de Situaciones de Aprendizaje que integren de forma transversal y diacrónica la situación de la humanidad en distintas épocas (Ej.: SGEH01C6.2 Reconocer las desigualdades sociales

existentes desde la Prehistoria hasta la Edad Antigua...[1ºESO]). El alumnado de la ESO, e incluso Bachillerato, en general desconoce las distintas épocas, lo que impide realizar un análisis de semejante transversalidad sin caer en el anacronismo, el presentismo y la falsedad. Resulta necesario el trabajo previo para ofrecer un contexto al alumnado.

En las últimas décadas, la enseñanza de la Geografía e Historia ha evolucionado considerablemente. En la Unión Europea y en España, las administraciones educativas han modificado poco a poco sus criterios de selección de los contenidos históricos. Sin embargo, todos los programas nadan en torno a tres grandes modelos: la dominante historia nacional, la Historia como instrumento para transformar el presente y la Historia como instrumento para el desarrollo personal y para la difusión de ideas y actitudes sociales. El nuevo currículum se organiza mayoritariamente en torno a este último, pues como bien señala el borrador curricular, “el carácter integrador y global de la materia” favorece la adquisición de competencias sociales y medioambientales. En otras palabras, el planteamiento constante de situaciones morales contrapuestas: opresión/autoritarismo – libertad/pacifismo. La materia de Geografía e Historia constituye un campo sugerente para el desarrollo de estas actitudes sociales, que en ningún momento deben ir en detrimento de la labor crítica y científico social de la materia, sino que deberán ir de la mano.

El enfoque social de la historia es motivador y cercano y sin duda ayuda a realizar una aplicación práctica, pero también necesita su ubicación en el tiempo y su contextualización. Para que el alumnado comprenda la evolución del pasado de la Humanidad necesita situarla de forma sincrónica y diacrónica, no sólo para entender la evolución de la historia sino también para que enmarque los hechos en las características históricas del momento. Por ello, la perspectiva competencial no debe perder de vista que se está enseñando una materia que necesita un conocimiento del marco en que se han producido los acontecimientos históricos.

Por ello, se quiere resaltar que para que el alumnado comprenda el pasado, como referente del presente, debe acercarse al mismo con una visión objetiva del momento histórico en que se produjo el acontecimiento social y económico correspondiente.

Historia y Geografía de Canarias: Consideraciones al currículum de esta materia

Además, de la reflexión sobre la creación de esta materia, incluida en la sección sobre el artículo 18.5 se considera necesario realizar unas breves consideraciones al currículum de esta materia.

Esta materia se plantea desde un enfoque multidisciplinar ambicioso que enriquece el conocimiento de la historia y la geografía de Canarias. Sin embargo,

al mismo resulta complejo al abarcar un panorama conceptual y competencial tan amplio, teniendo en cuenta, además, la carga horaria establecida.

Se considera importante que esté coordinada con el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural de la educación primaria. Asimismo, la división en bloques competenciales debe facilitar la conexión con la materia troncal de la ESO. Por ello, es importante que en tercer curso de ESO ambas estén estrechamente armonizadas o, en la medida de lo posible, las imparta el/la mismo/a docente.

Para profundizar y afrontar su impartición es importante impulsar la formación y coordinación a lo largo de la enseñanza obligatoria (primaria y secundaria), armonizando los enfoques metodológicos.

Matemáticas: Consideraciones al currículo de esta materia

Se considera que este proyecto de currículo sigue resultando excesivamente extenso para un curso, al menos en primero y tercero de la ESO, pese a que la redacción de este proyecto de currículo no concrete tanto los contenidos como el anterior. Se suprimen los bloques de contenido y la redacción de los criterios basados en los contenidos y se añaden los saberes básicos a modo de temario o contenidos mínimos. Estos saberes básicos no difieren en gran medida de los contenidos del anterior currículo y, además, se añaden nuevos aspectos a evaluar como el pensamiento computacional y el contenido socioafectivo.

El enfoque es claramente competencial:

- Introducción de competencias específicas de la materia.
- Esas competencias se agrupan en bloques competenciales.
- Los criterios de cada bloque están relacionados y redactados atendiendo a su competencia específica.
- La explicación del bloque competencial no está unida a un contenido concreto de las matemáticas, señalando lo que se espera que alcance el alumnado.

En lo referente a los contenidos canarios mencionados en la introducción asociados al objetivo de etapa j), no parece que la integración sea muy clara. Pese a que se reconoce que existe esta posibilidad, no parece productivo introducirlos de una manera poco natural. Se considera que en una materia tan instrumental como esta puede resultar interesante partir, en algunos casos, de la realidad cercana al alumnado y explicar mediante los contenidos de la materia cuestiones de esa realidad cercana.

El uso y explotación de las TIC es abordado, como en el anterior currículo, mencionando algunas herramientas tecnológicas (calculadora, hojas de cálculo,

GeoGebra...). Por otro lado, introduce la competencia específica de pensamiento computacional (C4), que deberá introducirse y evaluarse dentro de uno de sus bloques competenciales. Además, se mantiene el uso de las TIC para ordenar, analizar y presentar datos y estudios estadísticos.

En cuanto a innovación metodológica se mantiene la línea metodológica seguida durante los últimos cursos: aprendizaje basado en problemas, gamificación, *flipped classroom*, aprendizaje basado en proyectos o de servicio.

El currículo realiza una exigencia respecto al impulso de la igualdad de género, en consonancia con los objetivos de etapa. En cualquier caso, ya se viene realizando en los centros educativos de las islas la presentación de mujeres que aportan o han aportado avances en el conocimiento de las matemáticas, tanto dentro como fuera del Proyecto Mujeres Científicas Canarias.

Se hace hincapié en el desarrollo de valores, habilidades emocionales y sociales, que se estructuran como un bloque competencial (C9 y C10) y como un saber básico. Sin embargo, resulta curioso que se espere una evaluación de dichas habilidades o valores. La evaluación únicamente puede ser subjetiva (profesorado, familia y alumnado) y de dudosa aplicación, lo que puede conducir a una situación de indefensión de los docentes ante una reclamación de la calificación asignada a este bloque. Existe una gran diferencia entre *fomentar y desarrollar valores, habilidades emocionales y sociales* y calificarlos.

Se considera coherente la redacción del currículo, pero el grado de desempeño descrito para el alumnado parece más propio de alumnado de la educación superior (universidad y ciclos de grado superior). En general se estima que esas competencias deberían ser mucho más básicas.

Se considera necesario explorar la posibilidad de eliminar la separación de las matemáticas en dos materias en cuarto curso de la ESO, desde un enfoque de igualdad, diversidad e inclusión en una enseñanza que se supone competencial. Resultaría más apropiado mantener un único itinerario para todo el alumnado, con un aumento de la atención a la diversidad y de recursos como la codocencia para evitar abrir la herida sobre la desigualdad en esta materia.

En cuanto a la contribución a los objetivos de etapa, se considera limitada la referencia que se hace en la introducción a la resolución de problemas. Por un lado, señalar únicamente la resolución de problemas como un medio para alcanzar los objetivos de etapa resulta pobre, pues la docencia de esta materia y el trabajo en el aula incluyen otros aspectos que aportan significativamente a la consecución de dichos objetivos. Por otro lado, sería conveniente reconocer que la aportación desde esta materia a algunos de los objetivos señalados no es

tanta como se quiere dar a entender tras su lectura, mientras que en otros objetivos es fundamental.

Las competencias específicas están redactadas con el mismo texto para toda la etapa, lo que se considera que supone un acierto para no perder de vista el objetivo al final de esta. Sin embargo, los criterios de evaluación asociados a las competencias específicas podrían tener una redacción mejor graduada que la actual según el curso. Ahora mismo la diferencia entre 1º ESO y 3º ESO es tan pequeña, que casi se podría decir que será posible encontrar alumnado de 1º ESO que pueda tener superado un criterio de evaluación de 3º ESO. Sería conveniente que dicha redacción fuera más realista con la situación del alumnado en Canarias, consiguiendo de esa forma que sea alcanzable, creíble y evaluable sin ambigüedades.

Los saberes básicos están agrupados en “sentidos matemáticos” desde el propio Real Decreto, expresión que parece poco apropiada, o al menos no está adecuadamente justificada.

El agrupamiento de los saberes básicos es común para la etapa, algo que se considera muy positivo para homogeneizar el currículo. En cada curso se desarrollan los puntos que se esperan en cada uno de los ítems en los que se divide el grupo de saberes. De este modo se aleja de la redacción por bloques de contenido que parecían estar inconexos en la ley anterior. Sin embargo, ahora mismo estos saberes básicos parecen estar inconexos con las competencias específicas o sus bloques competenciales. Esto puede conducir a que finalmente los saberes mínimos sean la referencia exclusiva para la redacción de las programaciones didácticas, lo que chocaría directamente con los objetivos previstos.

Existe un grupo de saberes básicos que resulta especialmente sensible en su enunciación y cuya percepción por parte de familias, administración, profesorado y alumnado debe ser cuidada especialmente. Este saber básico es el “sentido socioafectivo”. En primer lugar, parece que puede tener una complicada evaluación. En segundo lugar, no un saber básico de matemáticas, sino un saber transversal que debe trabajarse desde todas las materias. Reconociendo que hay una parte considerable del alumnado que tiene esa dificultad y sentimientos negativos hacia las matemáticas, también el alumnado sobresaliente suele presentar problemas en otras materias (Educación Física, Inglés, Lengua...) y no parece de recibo que ese contenido esté asociado únicamente a matemáticas. Se considera positivo que quede por escrito que se debe atender a esa dimensión, pero quizás debería haberse indicado, ya desde el Real Decreto, en forma de reconocimiento a una parte importante del profesorado de la materia:

“Hasta ahora son muchos los docentes que han encontrado la necesidad de atender no sólo a los conocimientos o competencias en matemáticas sino a la dimensión afectiva y social que causa en el alumnado. Por eso, recogemos aquí el gran trabajo de dichos docentes para alcanzar por parte del alumnado y de la sociedad una autoconciencia y autorregulación de las emociones que intervienen en el aprendizaje de las matemáticas.”

Se valora positivamente la introducción del pensamiento computacional, pero debe venir acompañada de formación específica para el profesorado, tanto inicial como permanente, y de una oferta de material variado y adecuadamente graduado para la madurez del alumnado. Resulta fundamental asegurar que se trabaja de manera que no pueda resultar una fuente de inequidad por razones económicas para el alumnado.

Resulta muy interesante que exista una competencia específica consistente en analizar las soluciones obtenidas (reflexión crítica sobre su validez). Es fácilmente evaluable, y permite que una solución errónea se pueda evaluar según la reflexión matemática realizada por el alumnado.

La competencia específica 5 (C5) es un deseable de la educación desde hace tiempo, aunque sea difícil de alcanzar. (C5: Entender que existen conexiones entre los diferentes contenidos, conceptos, procedimientos o ideas matemáticas).

Tecnología y digitalización (3º ESO): Consideraciones al currículo de esta materia.

El presente currículo tiene una marcada orientación competencial con una visión sostenible, dando importancia a la creatividad y al desarrollo personal, teniendo en cuenta la influencia de la tecnología en el medioambiente y en el desarrollo social de Canarias.

Las competencias clave con menor presencia son la Competencia plurilingüe y la Competencia en conciencia y expresión culturales relacionada con el patrimonio. Si bien, en la introducción del currículo de tecnología y digitalización, se señala la necesidad de una ciudadanía plurilingüe y el desarrollo de los saberes propios de Canarias desde el enfoque de la educación patrimonial, estas dos competencias tienen escasa presencia en los bloques competenciales.

Llama la atención, también en la introducción, la mención que se hace sobre la sensibilización de la población sobre la creación de empresas tecnológicas o las fuentes productoras de energía. En la descripción de la competencia emprendedora se justifica “[...] para llevar las ideas planteadas a la acción mediante la planificación y gestión de proyectos sostenibles de valor

social, cultural y económico-financiero.” Pese a que el descriptor operativo CE2 que la plantea no se relaciona con ninguno de los criterios de evaluación. Además, a diferencia a los contenidos del currículo de la ley anterior, no aparecen incluidas en los saberes básicos, las fuentes de energía y su transformación.

Se consideran adecuados en el currículo los aspectos propios de Canarias, líneas estratégicas, objetivos de desarrollo sostenible, del marco pedagógico, de las repercusiones sociales y ambientales, o el modelo pedagógico canario.

Se echa en falta la inclusión explícita del patrimonio tecnológico y acervo cultural canario, en el apartado de los saberes básicos “V. Tecnología sostenible” o en la competencia específica 7 relacionada con las implicaciones de la tecnología en la sociedad y el entorno.

Las TIC aumentan su presencia efectiva en los saberes básicos y en criterios de evaluación. Participan destacadamente en tres de los cinco bloques de saberes básicos: II. Comunicación y difusión de ideas; III. Pensamiento computacional, programación y robótica; y IV. Digitalización del entorno personal de aprendizaje.

Se produce un refuerzo de la visión competencial insistiendo en los aspectos inclusivos, el trabajo en grupo utilizando una metodología activa, práctica, de aprendizaje servicio, por proyectos, contextualizados a la condición del territorio fragmentado de Canarias, con un enfoque ecosostenible con tolerancia y cooperación.

Destaca la integración de la evaluación en el proceso de aprendizaje y el propiciar la reflexión sobre lo aprendido al término de las diferentes situaciones de aprendizaje.

El currículo es marcadamente inclusivo, no sólo en lo referido a la igualdad de género, sino, también, en la atención a la diversidad.

Se propone sustituir la redacción: “[...] incentivar la formación de las alumnas desde edades tempranas en campos relacionados con las ingenierías” por **“incentivar al alumnado desde edades tempranas en campos relacionados con las ingenierías y la formación profesional tecnológica, en especial a las alumnas”**.

El desarrollo de valores, habilidades emocionales y sociales se concretan a través de la Competencia clave de competencia personal, social y de aprender a aprender, y de la competencia ciudadana. La autorregulación de conductas, la gestión de emociones, la adopción de actitudes éticas, figuran en la descripción de las competencias específicas.

En la introducción sería conveniente introducir el proceso tecnológico en el desarrollo curricular de la materia La tecnología tiene muchos puntos en común con la ciencia, pero se diferencia en su modo de trabajo y en sus objetivos. Mientras la ciencia crea conocimiento mediante el método científico, la tecnología utiliza conocimientos y técnicas para crear bienes y servicios.

Además, debería destacarse un aspecto importante del método de proyectos que parece estar relegado a un segundo plano: la planificación, que incluye la temporalización, secuenciación de tareas y su distribución entre los miembros del grupo y los medios económicos (presupuesto), aparte del diseño, la selección de materiales y herramientas, la construcción y la evaluación.

A continuación, se hacen varias propuestas de adición de descriptores operativos a criterios de evaluación,

- El criterio de evaluación 1.3 sobre la adopción de medidas preventivas para la protección de los dispositivos, los datos y la salud personal podría estar relacionado también con el descriptor operativo STEM5 vinculado con la promoción de la salud física, mental, social y medioambiental.
- En el criterio de evaluación 2.1 sobre diseño y comunicación de soluciones es posible que intervenga el descriptor CD2 al utilizarse normalmente entornos digitales en el diseño 2D/3D y en la realización de informes.
- Así mismo, en el criterio de evaluación 2.2 sobre la selección, planificación y organización de materiales y herramientas, convendría añadir el descriptor STEM4 por tenerse en cuenta criterios medioambientales en la selección de materiales y técnicas de elaboración.
- En el criterio de evaluación 3.1 referido al proceso de fabricación individual o grupal, lo habitual es compartir materiales, herramientas y el trabajo en grupo, por lo cual intervendría el descriptor CCL5 referido a poner sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia, resolución de conflictos o la igualdad de derechos.
- El criterio de evaluación 4.1 sobre la elaboración de informes de los procesos de creación, podría agregarse el descriptor CPSAA4 por ser el momento ideal para realizar la autoevaluación del proceso de creación y las conclusiones alcanzadas.
- En el criterio de evaluación 6.1 que trata del uso eficiente y seguro de dispositivos digitales conociendo los riesgos, podría tenerse en cuenta el descriptor CPSAA2 en lo relacionado con los riesgos para la salud por factores sociales y estrategias para abordarlos.

- Para el criterio de evaluación 6.2 relacionado con la creación de contenidos, materiales y su difusión: la creación y difusión de contenidos requiere el uso de una expresión correcta, CCL1, y, además, tener en cuenta los valores europeos, constitucionales y de derechos humanos, CC2. Además, se puede relacionar “Presentando ideas para crear valor en el ámbito social y educativo”: CE1.

Competencias específicas y criterios de evaluación

En la redacción del criterio de evaluación:

1.2 “Comprender y examinar productos tecnológicos a través del análisis de objetos y sistemas, empleando el método científico y utilizando herramientas de simulación en la construcción de conocimiento para analizar y valorar su impacto en el entorno.”

El “para” puede interpretarse como experimentar y simular el impacto en el entorno, del producto. Podría redactarse para mayor claridad: **“Comprender y examinar productos tecnológicos a través del análisis de objetos y sistemas, empleando el método científico y utilizando herramientas de simulación en la construcción de conocimiento, analizando y valorando su impacto en el entorno.”**

En el criterio de evaluación 3.1 sería conveniente incluir en la fabricación de objetos o modelos, **“siguiendo la planificación o el plan de trabajo”**.

Resulta necesario comentar el criterio de evaluación 5.2 que habla del empleo de módulos de inteligencia artificial para la creación de aplicaciones sencillas. En Tecnología de 4º ESO, como mucho se utiliza la automatización programada con lógica secuencial, nombrando muy por encima los diagramas de estado. En la práctica, no es frecuente utilizar módulos de IA año en 2º de Bachillerato en TIC II, y dependiendo del rendimiento de la clase, de manera muy guiada y demostrativa, por lo que el criterio de evaluación parece excesivamente ambicioso.

Saberes básicos

En los saberes básicos se priman los conocimientos prácticos de construcción o diseño. No se puede construir o diseñar, si antes no se ha adquirido el conocimiento teórico de estructuras (I4) y mecanismos (I5), llegando en tal caso, a estrategias de prueba y error irreflexivas en prototipos o en simuladores hasta que se cumplan las condiciones pedidas.

Por otra parte, para poder utilizar materiales variados (I7) y técnicas de mecanizado (I8) en proyectos deberán conocerse sus propiedades y características, previamente.

No obstante, en el caso de la electricidad, sí se habla de cálculo de circuitos, que necesita de conocimientos teóricos.

Sería recomendable algo más de concreción sobre los aspectos a trabajar en cada uno de los tres primeros cursos de la ESO.

Por ejemplo:

- Descripción de los elementos resistentes de una estructura, su estabilidad y los tipos de esfuerzos.
- Obtención, propiedades y características de los distintos tipos de materiales: madera, metales, materiales plásticos, cerámicos y pétreos.
- Técnicas de marcado, uniones, conformación con o sin arranque de virutas deformación, moldeo de materiales.

En un nivel de la enseñanza básica y de iniciación a la programación (III2) puede ser válida una introducción a la inteligencia artificial, pero el propio desarrollo de algoritmos de inteligencia artificial deja de ser una solución sencilla en sí misma. Por otra parte, es un acierto la inclusión de los derechos de autor y propiedad intelectual (IV4) y de la depuración de errores (III5) como elemento importante en el proceso tecnológico, formando parte del desempeño habitual de la tecnología.

Uno de los desarrollos que más ha afectado a la sociedad y al medio ambiente canario (V1.1) ha sido el turismo, aparte de la agricultura y la industria.

Situaciones de aprendizaje, orientaciones metodológicas, estrategias y recursos didácticos.

Se considera que la concreción sucinta de los saberes básicos y las diferentes dotaciones materiales, hará que la concreción de los saberes básicos sea muy dispar entre centros.

Como muestra, se puede preparar una programación didáctica con distinta profundidad usando el mismo currículo, según se incluyan o no algunos de los componentes de mecanismos, electricidad, electrónica, siguientes:

- Estudio de máquinas simples (plano inclinado, palanca, polea, rueda, torno, ...), mecanismos de transmisión (polea fija, móvil, compuesta, multiplicadores, reductores, trenes de engranajes, rectos, cónicos, helicoidales...) y de los de transformación del movimiento (tornillo sinfín-corona, piñón-cremallera, biela-manivela, cigüeñal, leva-seguidor, excéntrica, tornillo-tuerca...). Análisis de su función en máquinas.
- Electricidad: operadores eléctricos básicos (bombillas, zumbadores, diodos led, motores, baterías, conectores...). Descripción y medida de las

magnitudes eléctricas básicas (intensidad, voltaje, resistencia, energía y potencia). Asociación de resistencias eléctricas serie, paralelo y mixta.

- Electrónica: Identificación y aplicaciones de diferentes componentes básicos de un sistema eléctrico-electrónico de alimentación (pilas, baterías, acumuladores), sensores (pulsadores, finales de carrera, luz, temperatura, sonido, humedad, voltaje...), de control (placa controladora, microcontrolador, transistores, condensadores, diodos. ...) y de salida (motores, zumbadores, timbres, diodos led, relés, pantallas...).

Otro aspecto importante viene de la inclusión de la robótica, la automatización y su programación en los distintos niveles de la ESO. Es necesario que venga acompañada de la correspondiente dotación de recursos y formación del profesorado de tecnología.

En concreto, la inclusión de contenidos sobre robótica, automatización, dispositivos con conexión a internet, respecto al currículo anterior no es factible sin la dotación de material (robots, placas controladoras con conexión a Internet, sensores y actuadores) para su desarrollo en los centros educativos.

Tecnología y digitalización (4º ESO): Consideraciones al currículo de esta materia.

Como corresponde a una materia específica de informática, el uso de las TIC es bastante variado, desde el análisis y solución de problemas hardware y software, la configuración de sistemas operativos, conectividad, aplicaciones de edición, creación y publicación de contenidos y la interacción social correcta, hasta la detección y tratamiento de situaciones de riesgo, sostenibilidad, evaluación de la información y el activismo en línea.

Se produce un refuerzo del enfoque competencial insistiendo en los aspectos inclusivos, el trabajo en grupo (utilizando una metodología activa, práctica, de aprendizaje servicio, por proyectos...) contextualizados a la condición del territorio fragmentado de Canarias, con un enfoque ecosostenible, saludable y de respeto a los derechos y libertades con tolerancia y cooperación.

Destaca la integración de la evaluación en el proceso de aprendizaje con la aplicación de distintas técnicas, instrumentos, herramientas y agentes como guía para el diseño de las diferentes situaciones de aprendizaje.

El planteamiento en cuanto a la igualdad de género se considera muy adecuado. Como aportación, y, puesto que se incluye explícitamente a las personas LGTBI, podría cambiarse la denominación de violencia machista por la de violencia de género, incluyendo implícitamente a parejas de diversidad de

género. Por otra parte, es la designación utilizada en el documento de la ONU¹⁶ de la Agenda 20/30 sobre el Desarrollo Sostenible, tras la COVID-19.

Los valores, habilidades emocionales y sociales se desarrollan mediante la inclusión de la competencia clave de competencia personal, social y de aprender a aprender y de la competencia ciudadana.

Figuran en la descripción de las competencias específicas: la participación activa con criterios éticos, responsables, el uso de la redetiqueta, el ejercicio de la ciudadanía digital con respeto de la libertad de expresión, actitud dialogante y comprometida con la igualdad de género, la seguridad, la detección y respuesta a situaciones de riesgo y la colaboración en red para lograr un estilo de vida ecosocialmente sostenible.

La importancia que tiene en nuestros días la digitalización, así como el enfoque metodológico propuesto por la LOMLOE está bien recogido en este currículo. Sin embargo, podría añadirse en ella una contextualización dentro de la etapa para dar continuidad y enlazar con los currículos de las materias más relacionadas: tecnología y digitalización, y cultura y ciudadanía digital. Además de visualizar los valores del patrimonio y cultura canarios, mencionados más adelante en el apartado del contexto canario.

Los objetivos de etapa se recogen contextualizándolos a la materia de digitalización.

A continuación, se hacen varias propuestas de adición de descriptores operativos a criterios de evaluación,

- La competencia en conciencia y expresión culturales no se encuentra reflejada entre los descriptores operativos de los criterios de evaluación. En el apartado sobre la contribución a los objetivos de etapa se dice: “[...] *practicando la cooperación entre las personas, donde se valora la creación artística de las producciones digitales del alumnado (l), al igual que los aspectos básicos de la identidad cultural canaria (j), [...]”]. Y en la introducción se menciona: “*Los saberes propios de Canarias se han incluido en el currículo de la materia desde un enfoque centrado en la educación patrimonial.*” Podría añadirse, por ejemplo, en la descripción del criterio de evaluación 2.2 o 2.3 un “apreciando y valorando la identidad cultural canaria”, representando al descriptor operativo CCEC1. Y al criterio de evaluación*

¹⁶ Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible de la ONU aprobada en 2015: Mitigar y reducir la violencia de género, incluida la violencia doméstica. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>

2.3, el descriptor operativo CCEC4 vinculándolo con la creación de productos culturales y artísticos.

- También, en el criterio de evaluación 2.3 sobre la creación, programación, integración y reelaboración de contenidos digitales, podría relacionarse con el descriptor operativo CCL1 asociado a la expresión oral, escrita, signada o multimodal. Y el descriptor operativo CPSAA5, puesto que la creación y programación de contenidos requiere una planificación de objetivos.
- En el criterio de evaluación 3.1 referido a la protección de datos personales, huella digital teniendo en cuenta la privacidad, estaría relacionado con el descriptor operativo CD3 al contener la gestión responsable de acciones, presencia y visibilidad en la red, y ejercicio de una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva.
- Para el criterio de evaluación 3.3 relacionado con las amenazas en red y el bienestar, podría añadirse el descriptor operativo CD4 por referirse a la identificación de riesgos y adopción de medidas preventivas.

En relación con los saberes básicos se hacen las siguientes propuestas:

- En los dispositivos conectables (I4) podría darse una traducción a *wearables* (dispositivos vestibles) como se hace con IoT (internet de las cosas).
- Dada la importancia que se le da en este currículo a la seguridad en red, el ejercicio de la ciudadanía crítica y la detección de noticias falsas y fraudes, podría completarse el saber básico II1 para que quedara como: *“Aplicación de estrategias básicas para la búsqueda, selección y archivo de la información”*, contrastando críticamente fuentes diversas y evaluando su fiabilidad.
- A la lista de situaciones de violencia y riesgo en la red *“ciberacoso, sextorsión, acceso a contenidos inadecuados, dependencia tecnológica, violencia machista, LGTBI+ fobias, etc.”*, se podría añadir el racismo y xenofobia.

En otro orden de cosas, la escasa concreción de los saberes básicos hace necesario precisarlos en las programaciones didácticas, con muy probables diferencias en su puesta en práctica según los centros y su contexto social, igual que sucede con el currículo nacional.

Al impartirse digitalización en el cuarto curso, tiene la ventaja de poder preparar su desarrollo curricular desde los departamentos didácticos, las editoriales y la administración con mayor seguridad y confianza, respecto a las materias de cursos impares.

VI. CONSIDERACIONES AL TEXTO DEL ANEXO 3: CURRÍCULOS DE LAS MATERIAS DE BACHILLERATO

Este anexo carece de título. Se propone: **Currículo de las materias de Bachillerato.**

CEC. Informe 11/2022. 47/53

Además, se encuentran en proceso de elaboración los currículos de las materias optativas de Bachillerato, que se publicarán en un decreto propio

Economía, Emprendimiento y Actividad Empresarial (1º de Bachillerato, Bachillerato General): Consideraciones al currículo de esta materia.

Se considera conveniente ampliar contenidos específicos referentes a Canarias dentro de los saberes básicos, por ejemplo:

- Grupo 2, apartado 2.4: Análisis de los fallos del mercado en Canarias y la intervención del Sector Público para su solución, dando pie al Régimen Económico y su aplicación para solucionar las dificultades de suministros.
- Grupo 2. apartado 2.5: Estudio del caso de Canarias en cuanto a su Demanda Agregada y Oferta Agregada.
- Grupo 3: Análisis DAFO del empresariado en Canarias, con el objetivo de poner en situación al alumnado respecto a las dificultades de emprender y las oportunidades que existen frente a otros territorios.

Al mismo tiempo, se considera preocupante la extensión de los saberes básicos de esta materia, lo que puede ser debido a la inclusión del Bloque I.1 El Estudio de la Economía y su relación con otras disciplinas, no presente en el Real Decreto.

Historia de España: Consideraciones al currículo de esta materia

Se considera muy interesante el enfoque de historia social, que supone un cambio sustancial respecto al planteamiento existente hasta ahora. Especialmente tiene un valor específico la incidencia en la evolución del constitucionalismo español y de la pluralidad del Estado, desde una perspectiva de formación competencial democrática.

Es fundamental no perder de vista la formación y acompañamiento del profesorado en el cambio de enfoque, así como contar con los recursos necesarios para su desarrollo didáctico, sin perder de vista la carga horaria real con la que se cuenta.

Lengua Castellana y Literatura: Consideraciones al currículo de esta materia

El carácter instrumental de esta materia y el planteamiento abierto, que se hace en este currículo de los saberes básicos, deja bastante autonomía al profesorado para diseñar la programación didáctica, por lo que la propuesta se considera adecuada en cuanto a extensión del temario.

Se considera, sin ninguna duda, que este currículo garantiza el enfoque competencial. Las competencias específicas, que se describen igual para los dos niveles, concretan perfectamente en los criterios de evaluación cómo el

profesorado puede organizar su práctica docente. Se establece una oportuna gradación de los conocimientos, destrezas y actitudes que el alumnado debe adquirir en cada curso de la etapa. Y, además, en la descripción del bloque competencial se proponen posibles tareas, proyectos y recursos para el desarrollo de las situaciones de aprendizaje.

Los contenidos canarios están presentes en cuatro de las diez competencias específicas:

- C1 (“consolidar una conciencia lingüística en torno al español de Canarias como variedad de prestigio adecuada a todas las situaciones y en todos los niveles de formalidad educativa”).
- C3 (“Producir textos orales y multimodales [...]respetando las características del español de Canarias”).
- C5 (“la legitimación y respeto hacia las particularidades del español de Canarias”) referido a la propiedad léxica.
- C8 (“Explicar y argumentar la interpretación de obras o fragmentos representativos de los clásicos de la literatura canaria...”).

Por tanto, se entiende que este currículo se ajusta a la línea estratégica, “Educación del patrimonio natural, social y cultural canario”, establecida por nuestra Comunidad y cumple con concienciar y sensibilizar al alumnado de la importancia de respetar, disfrutar y transmitir el patrimonio.

Resulta interesante la inclusión de la *Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)*, excluida en el anterior currículo de Lengua Castellana y Literatura. Se hace desde el enfoque de la alfabetización mediática e informacional y se suma a la también necesaria alfabetización digital (CD). Sin duda, se considera todo un acierto, a lo que se suma que los saberes básicos a trabajar se describen claramente en el punto 3.6 del bloque II Comunicación.

Tal vez, lo que habría que contemplar es si el profesorado que imparte esta materia está preparado para abordar en el aula estos aprendizajes. En este sentido, se considera que la formación del profesorado debe incidir especialmente en este aspecto.

Es de destacar el especial hincapié que se hace de la necesidad de integrar la evaluación en el proceso de planificación y diseño de estas situaciones de aprendizaje para asegurar la evaluación competencial del alumnado, así como de la imprescindibilidad del trabajo interdisciplinar. Ambos aspectos son de vital importancia y son los que vienen a garantizar el éxito de esta innovación metodológica que se pretende.

Así pues, no cabe duda de que este currículo se ha planteado claramente alejarse del aprendizaje memorístico, y así lo destaca en la descripción de la C9

(Consolidar y profundizar en el conocimiento explícito y sistemático sobre la estructura de la lengua y sus usos...) cuando especifica que “El objetivo último de esta competencia específica ya no es saber identificar una categoría gramatical o resolver un análisis sintáctico, sino avanzar en la metacognición sobre el funcionamiento de la lengua desde el uso”. Sin embargo, no queda claro que en la práctica se pueda trabajar ese enfoque competencial de la materia desde la necesaria transversalidad propuesta.

La igualdad de género tiene un oportuno tratamiento en este currículo. Se contempla en la competencia específica 10 “Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática... (Con este bloque competencial se comprobará que el alumnado es capaz de utilizar en cualquier contexto, incluidos las redes y otros entornos virtuales, un lenguaje respetuoso y *libre de usos discriminatorios...*)”. Asimismo, en la explicación del bloque competencial 8 (Leer, interpretar y valorar obras relevantes...) se dice que “Se verificará que el alumnado es capaz de explicar y argumentar [...] con especial atención a la perspectiva de género”. Esta competencia específica permite abordar la igualdad de género tanto desde la lectura de obras escritas por mujeres como desde el análisis y estudio de personajes femeninos.

Se considera que el desarrollo de valores, habilidades emocionales y sociales tienen un debido tratamiento en este currículo. En los criterios de evaluación y en la explicación de los bloques competenciales se recoge la importancia de:

- El desarrollo personal del alumnado.
- Su capacidad crítica y reflexiva.
- Su participación responsable en diferentes situaciones comunicativas.
- Su capacidad de escucha activa.
- El respeto a los puntos de vista de las demás personas en los intercambios comunicativos.
- El valor del diálogo para la construcción de una convivencia positiva.
- La resolución pacífica de los conflictos.
- Su compromiso activo en la vida social y cívica.
- El desarrollo de relaciones interpersonales basadas en la empatía y el respeto.

Aspectos textuales

d. Competencias específicas y criterios de evaluación

Página 632 del Borrador. Se ha advertido un error de redacción en el primer párrafo de la descripción de la competencia específica 2. (...otros elementos contextuales ~~y contextuales~~ que permiten...)

Página 636. Se ha advertido una errata en el sexto párrafo. Debería poner 'y a' en lugar de 'ya'.

Página 642. Se sugiere una revisión de la redacción en la explicación del bloque competencial de la competencia específica 3, Producir textos orales y multimodales... (Lengua Castellana y Literatura I). Donde pone "De igual forma incorpora [...] Asimismo, participa...", tal vez debería poner "De igual forma se valorará si incorpora..." [...] Y también si participa...".

Página 647. Se ha detectado un error de redacción en la explicación del bloque competencial de la competencia específica 6, Seleccionar y contrastar información... (Lengua Castellana y Literatura I). Pone "Se verificará que aplica y valorar" y se entiende que debe ser "valora".

Página 648 y página 668. Se ha advertido un posible error ortográfico. En la explicación del bloque competencial de la competencia específica 7, aparece la palabra 'videoreseña' escrita con una sola 'r'. Aunque este uso está bastante extendido, la Fundéu recoge que el uso correcto sería 'videorreseña' siguiendo las pautas de la RAE. ("Según se indica en la *Ortografía de la lengua española*, en las palabras prefijadas o compuestas en las que el primer elemento termina en vocal y el segundo empieza con erre, es preciso duplicar esta erre para mantener su sonido. Por eso la forma apropiada es *videorreseña*."). Se debe corregir también en la explicación del bloque competencial C7 de Lengua Castellana y Literatura II.

Página 655. En el bloque II de los saberes básicos el punto 4.2 y 4.3 se repite ("Valoración razonada y aplicación eficaz de los recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación de comunicación").

Página 667. Se ha detectado un error de redacción en la explicación del bloque competencial de la competencia específica 6, Seleccionar y contrastar información... (Lengua Castellana y Literatura II). Consta "Se verificará que es capaz de aplica" y se entiende que debe poner "aplicar".

Lengua Extranjera: Consideraciones al currículo de esta materia

Se consideran aplicables las consideraciones al currículo de esta materia en Educación Secundaria Obligatoria y se concretan algunas referidas a Bachillerato.

Puede crear un poco de confusión en el currículo de bachillerato la redacción de la competencia específica 4 en ambos cursos (1 y 2). El grado de

complejidad de dicha competencia (por los aspectos que se incluyen en la redacción) parece mayor en primero que en segundo de bachillerato.

VII. CONSIDERACIONES AL TEXTO DEL ANEXO 4: SITUACIONES DE APRENDIZAJE

Este anexo constituye una ampliación respecto a los de los reales decretos, con orientaciones más profundas sobre las características esenciales de las situaciones de aprendizaje. Se está a la espera de la anunciada publicación de modelos de situaciones de aprendizaje tanto por parte del Ministerio de Educación y Formación Profesional como de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes.

VIII. CONSIDERACIONES AL TEXTO DEL ANEXO 5: HORARIOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y PDC

Se considera más legible el título: **Horario escolar de Educación Secundaria Obligatoria y Programas de Diversificación Curricular.**

Este anexo completa los artículos decimoctavo y vigésimo del proyecto de decreto, referentes a las materias de ESO.

Llama la atención el paso de 4 a 3 horas en Primera Lengua Extranjera en segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria, que pese a ello se mantiene dentro de los límites establecidos por la LOMLOE.

También, se considera conveniente reflejar explícitamente la impartición de una hora semanal de Primera Lengua Extranjera en tercer y cuarto curso en codocencia, tal y como se ha venido haciendo en los últimos cursos. Además, se debería extender este recurso, que facilita la mejora de la expresión oral, a todos los cursos de ESO y Bachillerato.

IX. CONSIDERACIONES AL TEXTO DEL ANEXO 6: HORARIOS DE BACHILLERATO

Este anexo completa los artículos del 41 al 46 del presente proyecto de decreto, referentes a las materias de Bachillerato.

Se detecta que, dada la organización recogida en el artículo 11 del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril¹⁷, resulta imposible cursar simultáneamente Física y Química, Dibujo Técnico I y Tecnología e ingeniería I en primero de Bachillerato, lo que perjudica la formación del alumnado que quiere orientarse hacia estudios tecnológicos y científicos, especialmente de ingenierías.

¹⁷ Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato

IX. CONSIDERACIONES AL TEXTO DEL ANEXO 7: CONTINUIDAD ENTRE MATERIAS DE BACHILLERATO

Este anexo coincide totalmente con el del Real Decreto correspondiente, aun así, se valora positivamente que se hayan contemplado las Matemáticas I como materia de continuidad de Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales,

X. CONSIDERACIONES AL TEXTO DEL ANEXO 8: ASIGNACIÓN DE MATERIAS OPTATIVAS A DEPARTAMENTOS

Se estima que no se incluye en este documento información respecto a las materias comunes y opcionales de la ESO a la espera de la publicación de normativa estatal. Aunque para el resto de las asignaturas parece evidente, crea dudas la posible asignación de Formación y Orientación Personal y Profesional.

Se considera que la opción más idónea es su adscripción al departamento de Orientación, garantizado en el cálculo de plantilla los recursos humanos necesarios para que no se convierta en un trabajo añadido y secundario.

Es preciso conocer este dato con la adecuada premura para que se pueda comenzar a preparar su implantación el próximo curso.

Por otro, lado se detecta una errata en el primer cuadro de la segunda página, donde aparece "ingles" por "inglés".

Es cuanto se informa.

San Cristóbal de La Laguna, 11 de octubre de 2022

V.º B.º

La Presidenta,

Fdo.: Dña. Natalia Álvarez Martín

El Secretario,

Fdo.: D. Adolfo López Hernández

