

INFORME 5/2014

INFORME DEL CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS SOBRE EL PROYECTO DE DECRETO POR EL QUE SE ESTABLECE LA ORDENACIÓN Y EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS.

Asistentes a la Comisión Permanente (16 de julio de 2014)

PRESIDENTA

Dña. M.^a Dolores Berriel Martínez

VICEPRESIDENTES

D. Ramón Aciego de Mendoza y Lugo (Sector Universidades)

Dña. Natalia Álvarez Martín (Personas Reconocido Prestigio)

VOCALES

PROFESORADO

Dña. M.^a del Pino Jiménez García

D. José Adolfo Santana Hernández

PADRES Y MADRES

Dña. M.^a del Pino Gangura del Rosario

ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS

Dña. Francisca Lucía Pérez Hernández

CENTROS PRIVADOS Y CONCERTADOS

Dña. Ana María Palazón González

ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

D. José Moya Otero

CENTRALES SINDICALES

D. José Emilio Martín Acosta

ORGANIZACIONES PATRONALES

D. Manuel China Medina

CABILDOS

Dña. Josefa García Moreno

INSTITUTO CANARIO DE IGUALDAD

Dña. M.^a Inmaculada García Rodríguez

SECRETARIO

D. Francisco Gabriel Viña Ramos

ASESOR TÉCNICO

D. José Eladio Ramos Cáceres

Una vez estudiadas las aportaciones remitidas por los miembros del Pleno, en sesión celebrada simultáneamente, por videoconferencia, en San Cristóbal de La Laguna y Las Palmas de Gran Canaria el 16 de julio de 2014, la Comisión Permanente del Consejo Escolar de Canarias (CEC) aprobó el presente informe.

PRIMERA PARTE: ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

I. CONSIDERACIONES PREVIAS

1. Antecedentes

El Consejo Escolar de Canarias ha manifestado en varios informes y documentos su opinión acerca de los cambios que la LOMCE¹ introduce en el sistema educativo, en general, así como en la configuración de la Educación Primaria, en particular².

En estos momentos, sin que suponga contravenir esa opinión, una vez publicado el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, procede el pronunciamiento del Consejo Escolar de Canarias ante la solicitud de informe preceptivo que el Gobierno de Canarias realiza acerca de la propuesta de decreto por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.

a) Calendario de aplicación

En primer lugar, a la hora de abordar la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en Canarias, el CEC considera necesario poner de manifiesto un condicionante muy importante, como es el calendario de implantación fijado en la disposición final quinta de la LOMCE, que obliga a la implementación de la reforma, en lo que a la Educación Primaria se refiere, en el curso 2014-2015 en los niveles de primero, tercero y quinto.

Al haberse publicado la citada regulación básica del Estado el 1 de marzo de 2014, el resultado es un calendario muy acelerado, que establece unos plazos absolutamente insuficientes y que dejan un escaso margen para abordar la regulación de la etapa y el currículo de las materias con el tiempo necesario para su adaptación en Canarias, con vistas al curso escolar 2014-2015.

¹ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

² INFORME 2/2012 del Consejo Escolar de Canarias acerca de las propuestas para el Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.
INFORME 3/2012 del Consejo Escolar de Canarias relativo al Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

Además, esto ocasiona que la comunidad educativa y los centros no dispongan del tiempo necesario para adaptar sus proyectos y para reorganizar su funcionamiento, que deberá armonizar dos sistemas, 1.º, 3.º, y 5.º según la LOMCE y 2.º, 4.º y 6.º por la LOE³, aparte de que el profesorado precisa información y, en su caso, formación acerca de las innovaciones que puedan contener los currículos.

b) Participación

Otra de las consecuencias de este calendario es que, ante la proximidad del próximo curso y la necesidad de planificación, ya se han tomado y comunicado a los centros decisiones que afectan a la ordenación de las enseñanzas, sin contar con el marco normativo previo y sin el parecer de la comunidad educativa y, en este caso, sin el prescriptivo informe del CEC, que emite su opinión una vez tomadas muchas de las medidas, sin que se haya contado con el pronunciamiento de los sectores educativos, lo que hace inoperativa y sin significación la participación de los sectores que conforman la comunidad educativa.

Por ello, una vez más, el CEC reclama una participación real y que los proyectos de la administración no se cierren hasta tanto no se garantice esa participación y sea considerada la opinión de la comunidad educativa, en el sentido que los responsables políticos del departamento estimen. En síntesis, el CEC demanda que se respeten y se cumplan al máximo las garantías de los procedimientos participativos.

Por otro lado, el CEC considera que, con las premuras del calendario ya citadas, una vez más las modificaciones pueden quedarse en el ámbito teórico de la normas, pues es prácticamente imposible la introducción de cualquier variación más allá de lo formal si estas se hacen sin haber informado a los sectores de la comunidad educativa y sin contar con el consenso e implicación ni de ellos, ni de los centros educativos, y, además, sin la formación docente y los materiales curriculares y tecnológicos que los cambios precisan.

2. Margen competencial

a) Normativa básica

Teniendo en cuenta las prescripciones fijadas en la normativa básica, las materias de la Educación Primaria se agrupan en:

- Materias troncales: de las que el MEC ha fijado los contenidos comunes para todo el Estado, los estándares de aprendizaje evaluables, y el horario

³ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

lectivo mínimo, no inferior al 50% del horario lectivo del cómputo global para toda la Educación Primaria.

- Así, a la Comunidad Autónoma le queda el margen para completar los contenidos del bloque de asignaturas troncales, complementar los criterios de evaluación y fijar el horario lectivo máximo.
- En las materias específicas, el MEC se reserva los estándares de aprendizaje evaluables. Así mismo, fija los criterios de evaluación del logro de los objetivos de las enseñanzas y etapas y del grado de adquisición de las competencias. También, las características generales de las pruebas de la evaluación final de Primaria.
 - En las asignaturas específicas le corresponde establecer a la Comunidad Autónoma los contenidos, fijar el horario correspondiente, complementar los criterios de evaluación.
- También es competencia de la Comunidad establecer las asignaturas de libre configuración autonómica y sus contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables, y el horario.
- Además de realizar recomendaciones metodológicas y de regular la competencia de los centros en el ámbito del currículo.

b) Novedades autonómicas

Teniendo en cuenta este marco y analizada la propuesta del decreto, el CEC entiende que se han tomado las siguientes opciones, en cuanto a la estructura de la etapa y a las propuestas de materias:

- Se presenta el área de Ciencias de la Naturaleza por un lado y de Ciencias Sociales por otro, como se establece en la LOMCE, con un cómputo total de horas para el global de la etapa de 14 sesiones para cada una de las áreas, una sesión más que en la anterior regulación, a fin de mantener la misma asignación en ambas materias.
- Se decide la introducción de Educación Artística, que la normativa básica ponía como opcional entre otras materias, manteniendo la misma atribución horaria que venía teniendo hasta ahora: 21 sesiones en toda la etapa.
- Lengua Castellana y Literatura cuenta con dos sesiones menos en el cómputo global de la etapa, 34 sesiones, respecto a la regulación anterior, y Matemáticas 33 sesiones, una menos también en el cómputo de la etapa. Lengua Extranjera mantiene el mismo horario, 22 sesiones.
- El margen de opcionalidad se decide por la Segunda Lengua Extranjera, con el mismo horario en 5.º y 6.º cursos, con dos sesiones semanales.

- Se le asigna una sesión semanal al área de Religión, una menos respecto a la regulación actual, así como a su alternativa de Valores Sociales y Cívicos; se introduce una materia de libre configuración autonómica de 1.º a 4.º, y se deja la puerta abierta a otra posible concreción, o bien a una alternativa con el condicionante de que la finalidad de esta materia sea garantizar la respuesta educativa a los diversos ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado, sus intereses y sus necesidades.

II. CONSIDERACIONES GENERALES

Teniendo en cuenta los condicionantes existentes, el margen de actuación posible y las decisiones que se plasman en la propuesta de decreto respecto a la ordenación de la Educación Primaria, el CEC realiza las siguientes consideraciones generales:

1. Contenidos canarios

En primer lugar, acerca de la adaptación a Canarias de los objetivos y de la sucinta alusión a la contextualización del currículo, le preocupa al CEC que una vez más se pase de un extremo a otro; que, en determinados casos, de sobredimensionar los contenidos canarios, se pase a obviarlos, con el riesgo añadido de que las evaluaciones comunes y externas se fijan sobre estándares comunes y se siga la tendencia de limitar las enseñanzas a los estándares.

Además, es importante que se contemple el enorme potencial pedagógico que en esta etapa significa partir de la realidad próxima al alumnado.

2. Igualdad

Se propone que se tenga en cuenta, de forma sistemática, en el currículo, todo lo contenido en el artículo 17 de la Ley Canaria de Igualdad⁴, que contempla que la Administración educativa incentivará la realización de proyectos coeducativos e integrará en el diseño curricular de todas las áreas del conocimiento y disciplinas de las diferentes etapas educativas los siguientes objetivos coeducativos:

a) La eliminación de los prejuicios, estereotipos y roles en función del sexo, construidos según los patrones socioculturales de conducta asignados a mujeres y hombres, con el fin de garantizar, tanto para las alumnas como para los alumnos, posibilidades de desarrollo personal integral.

⁴ Ley 1/2010, de 26 de febrero, canaria de igualdad entre mujeres y hombres.

b) La integración del saber de las mujeres y su contribución social e histórica al desarrollo de la humanidad, revisando y, en su caso, corrigiendo los contenidos que se imparten.

c) La incorporación de conocimientos que permitan que los alumnos y las alumnas se hagan cargo de sus actuales y futuras necesidades y responsabilidades relacionadas con el trabajo doméstico y de cuidado de las personas.

d) La prevención de la violencia contra las mujeres, mediante el aprendizaje de métodos no violentos para la resolución de conflictos y de modos de convivencia basados en la diversidad y en el respeto a la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres.

Teniendo en cuenta también las desigualdades existentes en los indicadores de rendimiento y abandono de niños y niñas, el CEC echa en falta un planteamiento que ayude a abordar en la Educación Primaria estas diferencias, que comienzan desde los primeros años de la escolaridad, con perspectiva de género pues guarda relación con la asunción de roles y estereotipos de género diferenciados.

Por ello, no se entiende que en la evaluación de impacto de género que se realiza sobre la norma, no se prevea tal repercusión diferenciada y, en su caso, no se detallen las medidas específicas para prevenir las significativas distancias escolares en función del sexo.

a) Igualdad y lenguaje

Sobre la mención reiterativa a lo largo del documento a “los padres, las madres o los tutores o las tutoras legales”, tanto por la conveniencia de un estilo de redacción más sencillo como por la mayor concreción jurídica, puesto que la tutoría legal la puede ejercer una persona física o una entidad jurídica, se propone el uso “los padres, las madres o –sus- representantes legales”. Este uso, además, evita la posible confusión con el profesorado responsable de la acción tutorial en el centro educativo. También se puede alternar la mención “los padres y las madres...” con “las madres y los padres...”.

Sobre otros usos recurrentes, como “el tutor o la tutora”, “el alumno o la alumna”, etc., se propone, en la medida de lo posible, usar sus abstractos o colectivos, “tutoría”, “alumnado”, etc. Hay casos en los que se pueden omitir las menciones personales (y por lo tanto las dobles menciones) porque el propio contexto –o el título del artículo- determina con claridad a quién se refiere el contenido o porque existen equivalencias impersonales, como por ejemplo, en el caso de “el expediente electrónico del alumno o de la alumna...” (artículo 18, 9), se puede expresar “el expediente académico electrónico” (lo lógico es que al

hablar de evaluación escolar se refiera al expediente de los alumnos y las alumnas).

3. Desarrollo normativo relacionado con el Decreto.

Dado que, una vez que entre en vigor el Decreto, hay que abordar la evaluación con arreglo al mismo, es urgente el desarrollo de la orden de evaluación, ya que desde el inicio del curso 2014-2015 lo procedimentalmente correcto sería tener también la orden por la deberá ser evaluado el alumnado, que tal como señala el proyecto será continua, por tanto, desde el inicio de la actividad escolar.

Se sugiere también que se analice si hay cuestiones del currículo de primaria que pudieran afectar a centros que integran varias etapas.

III. CONSIDERACIONES AL PREÁMBULO

En el párrafo 5.º se señala lo siguiente: *En este Decreto se concretan los elementos constitutivos del currículo básico atendiendo a las premisas de funcionalidad, competencialidad, inclusividad e integración curricular.* Si bien podría incluirse también la equidad como elemento que debe impregnar el currículo básico, y en coherencia con la referencia a la equidad que se hace en el desarrollo del articulado.

En el párrafo 6.º se indica lo que sigue: *En este sentido, los principios que han guiado la concreción del currículo en la Comunidad Autónoma de Canarias se materializan en este Decreto en un currículo competencial, centrado en que el alumnado adquiera los aprendizajes imprescindibles para continuar desarrollándose como ciudadanía activa y crítica [...].* Se sugiere añadir **responsable, cohesionada...**

En la página 2.ª, último párrafo, se propone añadir lo que se refleja en negrita: *De esta manera, en los centros educativos se desarrollarán y se completarán los currículos en el ejercicio de las autonomía pedagógica y organizativa...*

Asimismo, se propone añadir el siguiente párrafo, que figura en el RD 126/2014 y que puede servir de precisión para Canarias:

El currículo básico de las diferentes áreas se ha organizado partiendo de los objetivos propios de la etapa y de las competencias que se van a desarrollar a lo largo de la educación básica, mediante el establecimiento de bloques de contenidos en las áreas troncales, y criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables en todas las áreas, que serán referentes en la planificación de la concreción curricular y en la programación docente. En algunas áreas estos elementos se han agrupado en torno a

bloques que permiten identificar los principales ámbitos que comprende el área; esta agrupación no implica una organización cerrada, por el contrario, permitirá organizar de diferentes maneras los elementos curriculares y adoptar la metodología más adecuada a las características de los mismos y del grupo de alumnos.

IV. CONSIDERACIONES AL ARTICULADO

- **Artículo 2. Principios generales.**

En la definición de la finalidad de la Educación Primaria, la LOMCE no contempla un aspecto fundamental como es que el alumnado adquiera los aprendizajes necesarios para ser autónomo y crítico como parte relevante de su desarrollo pleno como personas.

Por ello, en el punto 1, párrafo segundo, se sugiere añadir lo siguiente: **Además, tendrá como objetivo, el desarrollo de una personalidad autónoma y crítica para enfrentarse a una sociedad cambiante.**

Asimismo, cuando se relaciona la integración de aprendizajes, en lugar de “lo emocional y afectivo”, se sugiere utilizar **“la identificación, aceptación y expresión de las emociones y los afectos”**. En la misma relación, se echan de menos las menciones a **“la autoestima”, “la responsabilidad”**...

En el punto 2, con la finalidad de corregir una reiteración “del alumnado” y de ordenar y concretar algunas ideas, se propone la siguiente redacción:

*El conjunto de la actividad educativa, que implica la participación de toda la comunidad, ha de contribuir al desarrollo pleno del alumnado a través de la integración curricular de los valores y de aprendizajes que incidan en el desarrollo de competencias que le (“le” sustituye la reiteración del alumnado) permitan el ejercicio de una ciudadanía responsable, (nuevo orden y concreción a partir de aquí) **consciente de los derechos y las libertades fundamentales, la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la diversidad afectiva y sexual, y crítica con las desigualdades sociales** (se añade “sociales”), **los comportamientos sexistas y toda clase de discriminaciones por razón de raza, sexo, edad, religión, cultura, opción afectivo sexual, capacidad, etc.***

En el punto 3 se propone calificar la “convivencia”, como **“tolerante”, “respetuosa”** o similar.

En el punto 4 se propone añadir el texto en negrita: [...] **en el sistema educativo, para lo que se contará con los recursos materiales y humanos necesarios y adecuados.**

- **Artículo 3. Objetivos de la Educación Primaria.**

En relación con los objetivos de la etapa se sugiere la revisión del objetivo “c”, en el que se omite el ámbito escolar, recomendando que el objetivo se redacte de la siguiente forma:

*c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito **escolar**, familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.*

En el objetivo “d” se propone añadir una referencia a la “**diversidad afectiva y sexual**”.

En relación con el objetivo “f”, la importancia de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras es incuestionable y generalmente aceptada la necesidad de generalización y máxima potenciación del inglés; sin embargo, en nuestro contexto, es imprescindible ir optando por una formación plurilingüe. Por ello, se recomienda añadir al final del objetivo también la referencia a una segunda lengua extranjera:

*f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas e **iniciarse en la adquisición de una segunda lengua extranjera.***

Se sugiere, asimismo, la revisión del objetivo “l”: *Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.* En opinión del CEC queda en exceso limitado, por lo que se propone la siguiente redacción:

*l) Conocer y valorar la importancia de la naturaleza para el ser humano, adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado, **con especial atención al mundo animal y vegetal, y respetar el medio ambiente, prestando interés especial a la importancia del reciclado y a la conservación.***

También, se propone añadir un punto 3, con la siguiente redacción: ***La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas la capacidad para adquirir hábitos y valores solidarios y de equidad.***

- **Artículo 5. Competencias.**

Se recomienda añadir lo señalado en negrita:

*La adecuada adquisición de las competencias y su tratamiento integrado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje se garantizará por medio de una organización y un funcionamiento de los centros educativos **sobre la base del***

ejercicio de su autonomía pedagógica y organizativa que favorezca una metodología didáctica inclusiva [...].

A pesar de nombrarlas en los principios y objetivos, se omiten en este artículo las competencias personales (más allá de las sociales y cívicas): la identidad, la expresión y el control emocional (odio, frustración...); la expresión de los afectos; la autoestima; el desarrollo de la inteligencia; la sensibilidad; la motivación por el aprendizaje... Se propone valorar la posible inclusión de las competencias personales.

- **Artículo 6. Elementos transversales.**

El planteamiento que, desde el RD 126/2014, se hace de los contenidos transversales presenta una complejidad enorme, que dificulta mucho la organización de los currículos considerando la transversalidad y su relación con los estándares de evaluación y, por ello, le presenta serias dudas al CEC que puedan ser desarrollados.

- a) *Autonomía*

Aunque se refiere a la adquisición de autonomía sin más detalle en el punto 1, el CEC propone, en este o en otro punto (como se hace en el punto 4, cuando se refiere a la actividad física y la alimentación equilibrada) que se aclare que la **autonomía** es un conjunto de **habilidades intelectuales** (conocimientos, expresión, reflexión, espíritu crítico...), **emocionales** (autoestima, independencia afectiva...) y **habilidades de autonomía personal** (autonomía también es hacerse cargo de la propia higiene y alimentación, saber comprar, poder organizar la economía y las tareas domésticas, las gestiones y los cuidados familiares..., ambos sexos).

- b) *Deporte y ejercicio físico*

Asimismo, en relación con determinados temas transversales, debería quedar mejor definido que algunos deben ser considerados por los centros, tanto en la actividad escolar, como en la extraescolar, de manera complementaria, por ejemplo, la práctica diaria del deporte y el ejercicio físico, ya que la asignación de la materia es de 3 sesiones semanales y, sin embargo, en el RD se establece que *las Administraciones promoverán la práctica diaria del deporte y el ejercicio físico por parte de los alumnos y alumnas durante la jornada escolar...*

En el proyecto de decreto no se avanza en el desarrollo normativo; más allá de la reproducción de lo que se señala en la norma básica, no se establecen directrices u orientaciones para que los centros asuman este elemento transversal.

El CEC considera que, dada la realidad que los estudios y estadísticas reflejan acerca de los hábitos y salud de los niños y niñas canarios, es un

aspecto fundamental trabajar hábitos sanos y actividad física desde pequeños y así garantizar la práctica diaria de la actividad física.

c) Plan lector

Otro tema transversal sobre cuya concepción debería hacerse algún replanteamiento profundo es el plan lector, que se establece en el artículo 6.2, pues hasta el momento las experiencias que se han desarrollado han tenido resultados desiguales o limitados, pese a contar incluso con dotación horaria. Por ello, es fundamental la revisión metodológica de la lectoescritura sobre la base de la amplísima información existente.

Además, al final de este punto 2, se sugiere añadir el texto que figura en negrita: [...] *para facilitar de manera progresiva la adquisición de las competencias y expresarse personal y colectivamente de manera solidaria en la sociedad.*

- **Artículo 7. Consideraciones a la Organización.**

- 1. Materias troncales**

En relación con las materias, el CEC entiende que en las asignaturas troncales se mantiene lo preceptuado por el RD 126/2014 y se amplía moderadamente el mínimo de horas exigido (50%), añadiendo globalmente para el total de la etapa y para el bloque de materias troncales 4 sesiones en primero, 4 en segundo, 5 en tercero, ninguna en cuarto, 4 en quinto y 5 en sexto.

Por tanto, el margen autonómico de ampliación o contextualización curricular debe tener en cuenta el horario disponible y reforzar aquellos planteamientos que las evaluaciones han mostrado con mayor necesidad de refuerzo, así como introducir contenidos canarios donde proceda y, especialmente, sobre el conocimiento natural y cultural, con la debida contextualización a Canarias.

Además, el CEC considera fundamental el planteamiento metodológico que de estas materias se haga, pues si bien la suficiencia horaria por sí sola no se traduce necesariamente en mejores resultados, la reducción horaria, aunque mínima en el cómputo global de la etapa de 2 horas de lengua y una de matemáticas, así como la posibilidad de supresión en el cómputo horario de la etapa de las 4 horas que hasta el momento se asignaban a comprensión lectora, solo podrían explicarse si van acompañadas (la reducción o la supresión) de planteamientos metodológicos innovadores que ayuden a mejorar el rendimiento del alumnado, especialmente en matemáticas y lengua.

Por ello, el CEC recomienda una vez más un plan específico de innovación y formación metodológica para la Educación Primaria, que tenga en cuenta las evaluaciones realizadas, que no se circunscriba a un número limitado

de centros y que abarque a la totalidad de centros y docentes y, muy especialmente, en lengua y matemáticas. Además, que parta de la propia experiencia y de las prácticas de los centros, con objetivos de mejora a corto medio y largo plazo.

2. Materias específicas

a) Educación Artística

En relación con este bloque de materias, el CEC valora la opción que se ha tomado de mantener el área de Educación Artística, pues considera que la necesaria potenciación de las áreas instrumentales no debe ir en detrimento de la formación integral del alumnado, en la que el ámbito artístico constituye una parte muy importante, ya que integra la formación artística más tradicional, la musical, la expresiva, las creativas, la visual y audiovisual, la gráfica y la tecnológica.

b) Segunda lengua extranjera

Asimismo, se valora que, en la opción de materias específicas, se mantenga que el alumnado de quinto y sexto deba cursar la segunda lengua extranjera. Sin embargo, dada la importancia de la formación en idiomas en nuestro contexto, este planteamiento debería revisarse en el futuro, para que la segunda lengua extranjera pueda ser impartida desde cursos inferiores. Por tanto, por razones tanto pedagógicas como sociológicas, el CEC recomienda dejar abierta la opción de ir ampliando la segunda lengua extranjera a los primeros ciclos.

c) Religión y Valores Sociales y Cívicos

Otra novedad curricular tiene que ver con la inclusión de la materia de Religión en el bloque de asignaturas específicas, computable a efectos académicos, así como su alternativa de Valores Sociales y Cívicos, de carácter obligatorio para el alumnado que no elija la opción de Religión. Esta materia sustituye a la opción de Atención Educativa, no evaluable, que se ofertaba hasta el momento.

A ambas materias, Religión y Valores Sociales y Cívicos, se les asigna la carga horaria prescriptiva de una sesión semanal, como mínimo. A diferencia de las 2 que le asignaba la LOE a la Religión y a la Actividad de Estudio.

En la introducción de esta nueva materia no se ha especificado la atribución docente, por lo que el CEC supone que será una responsabilidad curricular más para el maestro generalista, que debe contar como mínimo con formación y ayuda de materiales curriculares.

Cabe resaltar que esta materia de Valores Sociales y Cívicos es el único espacio del currículo en el que se abordan, de modo específico, los derechos y

las libertades, la convivencia y los valores sociales, el respeto de las diferencias culturales y personales, y las discriminaciones de toda índole.

3. Materias de libre configuración

En este bloque, de competencia autonómica, la administración opta por ofertar la materia de Educación Emocional y para la Creatividad y abre la posibilidad de realizar otra concreción: *un área alternativa cuyas condiciones de autorización e impartición se determinarán por la administración educativa* (punto 7).

En este sentido y en la línea de dar margen de autonomía a los centros y dar cabida a sus proyectos singulares, se debería añadir en el apartado 6 de este artículo el mismo margen que señala el RD en su artículo 8.4 (en negrita): *Corresponde a la Consejería competente en materia de educación la definición de las áreas de libre configuración autonómica el establecimiento de su currículo, así como la determinación de las condiciones para su autorización e impartición, **incluida, en su caso, la oferta de los centros docentes.** En todo caso, la finalidad de la o las áreas de libre configuración autonómica para Canarias será garantizar la respuesta educativa a los diversos ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado, sus intereses y necesidades.*

a) Educación emocional

Respecto a esta materia, el CEC coincide con la importancia y la necesidad de la educación emocional, como parte fundamental de la formación integral de la persona, por su correlación con el desarrollo de las competencias y como factor condicionante del aprendizaje y el rendimiento.

Por ello, en su participación en las comisiones técnicas de los planes de estudio de la facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de La Laguna, el CEC recomendó la introducción de la formación emocional en los planes de los futuros docentes.

Asimismo, el Parlamento de Canarias, en mayo de 2013, consideró la importancia de la educación emocional y social para el desarrollo personal e instó al Gobierno, en una proposición no de ley, a implementar acciones en ese sentido.

Además, el CEC tras su investigación *La construcción de valores desde la familia y la escuela*, publicada en 2003, ha venido recomendando el trabajo de valores que ayuden al desarrollo personal, relacionados con la autoestima, la autonomía, la iniciativa y la creatividad.

Sobre la base de lo expuesto, además del desarrollo argumentativo y las recomendaciones que se hacen en el análisis específico del área, el CEC considera que esta materia atendería una parte necesaria de la formación de los

niños y las niñas de Primaria, siempre que se imparta con las condiciones adecuadas que, para el CEC, pasan primordialmente por la formación docente.

En este sentido, preocupa seriamente que se vaya a implementar esta materia desde el inicio del próximo curso, sin que se haya explicado su finalidad y se hayan desarrollado las acciones formativas para todo el profesorado que vaya impartirla; una formación que permitan un planteamiento riguroso, serio y seguro de la educación emocional en la escuela.

Acorde con lo recomendado para el tratamiento globalizado de la etapa, y dado que lo que se pretende es potenciar el aprendizaje por competencias de forma integradora, se debería concebir desde un planteamiento transversal, con especial incardinación en determinadas materias.

Además, no se ha explicitado la atribución docente, pero el CEC entiende que debe ser una tarea educativa del profesor o profesora responsable de la tutoría, pues, tanto por la temática y el planteamiento integrado que se recomienda, como por la experiencia previa existente, no se considera adecuada la introducción de nuevos especialistas en la Educación Primaria.

b) Área alternativa

En relación con la referencia que se hace en el proyecto de decreto a la búsqueda de alternativas a la educación emocional, el CEC considera que esas posibles alternativas deben centrarse en la opción que los centros consideren prioritarias en función de sus necesidades y de los propios proyectos de innovación y mejora que estos vayan desarrollando, en el marco de su proyecto educativo y dirigidos al fortalecimiento de las competencias instrumentales. Se avanzaría, así, en la mejora de la limitada autonomía de los centros.

En todo caso, debería ser el centro el que optara por la alternativa a la materia de libre configuración, en función de su proyecto educativo y de las prioridades formativas de su alumnado.

c) Profundización curricular

Otra decisión, en el ámbito de la libre configuración autonómica, la constituye la sesión semanal dedicada a la profundización curricular de un área.

Esta disponibilidad queda a criterio del centro en el marco de los objetivos de su proyecto educativo, lo que permitiría reforzar, si así se decide, las áreas en las que el alumnado presente mayores dificultades de aprendizaje, como pueden ser lengua o matemáticas.

Sin embargo, la Consejería de Educación deja abierta esta sesión de profundización a la decisión de los consejos escolares de los centros para que puedan ampliar una hora más el horario establecido para cualquier área y no necesariamente las relativas a las competencias instrumentales.

Dado que a las materias de Religión y Valores Sociales y Cívicos se les asigna una sesión semanal, los centros han tenido que optar por ampliar el horario de Religión o de Valores o el de un área de profundización en competencias instrumentales. Esta decisión ha creado polémica y confrontación en los centros, y ha abierto un debate entre concepciones educativas y valores personales frente a situaciones laborales del profesorado de Religión.

Parece incoherente que la Administración conceda autonomía a los centros en esta cuestión, en la que se mezclan consideraciones laborales con las organizativas, mientras que restringe esa autonomía en otros aspectos organizativos, como por ejemplo en la concreción que se hace de las normas de organización y funcionamiento.

El CEC defiende la autonomía de los centros en lo que respecta a variables organizativas y pedagógicas, siempre que las decisiones que se tomen al respecto, estén fundamentadas en criterios pedagógicos y se orienten según el interés formativo del alumnado.

En este sentido, el CEC considera que, dadas las necesidades formativas del alumnado canario y las dificultades de aprendizaje manifestadas desde los primeros ciclos de la Educación Primaria, la profundización curricular en lengua y matemáticas es una prioridad y, por tanto, en este caso, debería ser determinado así por la Administración.

En resumen, la profundización curricular debe estar dirigida a dar respuestas educativas al alumnado en competencias instrumentales y las cuestiones que afectan a la situación laboral del personal, tanto docente como no docente, deben ser negociadas con sus representantes legales en las correspondientes mesas sectoriales.

- **Artículo 8. Principios metodológicos.**

El establecimiento de directrices y recomendaciones metodológicas se establece como competencia de las administraciones autonómicas, pero las estrategias metodológicas son una decisión que debe adoptar el centro, y debe ser responsabilidad de la administración elaborar directrices, orientaciones y sugerencias que sirvan de ayuda y apoyo a los centros y a los docentes.

En este sentido, dada su especial importancia y su repercusión en el rendimiento de la manera de enseñar en primaria, el CEC echa de menos un mayor desarrollo orientativo global para la etapa.

En primer lugar, el CEC cree que en los principios metodológicos es necesario explicitar la definición de los propios conceptos; también, dada la relevancia que se da a lo largo del proyecto de decreto a la educación inclusiva, cree pertinente que se definan las diferencias cualitativas que supone respecto al planteamiento imperante hasta ahora de atención a la diversidad; así mismo,

debería quedar muy clara la diferencia conceptual que existe entre lo que es un aprendizaje significativo y lo que es un aprendizaje funcional, al que se alude.

También es la oportunidad de clarificar los conceptos de *Programación didáctica* (secuencia y temporalización de los elementos del currículo durante un curso escolar), *Unidad didáctica* (como parte temporalizada de la programación didáctica de extensión máxima de un mes que integra elementos secuenciados del currículo en el marco de un centro de interés o eje temático) y *Tarea o situación de aprendizaje* (como una parte o el todo de una unidad didáctica de especial relevancia formativa caracterizada por la adecuada contextualización y funcionalidad de las actividades propuestas por el profesor y por el protagonismo del alumnado en su realización lo que ha de manifestarse en determinadas producciones previamente concertadas). A fin de hablar un mismo lenguaje y facilitar el entendimiento del profesorado con la administración y en el seno de la comunidad educativa.

Además, el CEC entiende que queda desdibujado el planteamiento globalizado que en gran medida debería darse en la etapa de Primaria, en la que las materias no deben aplicarse como compartimentos estancos, por lo que se debe cuidar especialmente esta cuestión.

Valga como ejemplo el planteamiento que se hace en secundaria de integración de materias⁵ para garantizar un tránsito coordinado y secuencialmente de planteamientos más integradores a más especializados.

También, en el apartado de metodología, se alude a diversos tipos de agrupamientos del alumnado, pero debe quedar claro que este agrupamiento debe obedecer a cuestiones de índole metodológica y que, en ningún caso, que el hecho de que el alumnado curse Religión o Valores Sociales y Cívicos sea un criterio de agrupamiento estable.

Se propone que se acentúe la autonomía de los centros en la fijación de las estrategias metodológicas, por lo que se sugiere incluir tal referencia (señalada negrita) en el apartado 2: *De manera general, en el marco de la autonomía de los centros se podrán desarrollar estrategias didácticas...*

- **Artículo 9. Calendario escolar y horario semanal.**

Respecto al calendario, se determina el número de 175 días lectivos como mínimo, establecidos en la LOMCE.

⁵ «Artículo 23 bis. Ciclos de Educación Secundaria Obligatoria... Con el fin de facilitar el tránsito del alumnado entre la Educación Primaria y el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, las Administraciones educativas y, en su caso, los centros docentes, podrán agrupar las materias del primer curso en ámbitos de conocimiento.»

En cuanto al horario, se fijan 25 horas semanales como mínimo, incluyendo media hora de recreo semanal; así mismo se establece, con carácter general, el horario (en el anexo IV) y se da opción a los centros a *establecer o combinar sesiones lectivas de distinta duración dentro de la misma jornada escolar, siempre que estén comprendidas entre los 30 y los 60 minutos y no se modifique el tiempo total semanal de cada curso y área.*

Dado que en la práctica los centros funcionan con diversa organización horaria, el CEC valora que se deje a su criterio y dentro de su proyecto curricular la organización que estimen más adecuada, respetando, en todo caso los criterios establecidos por la administración para el curso y la carga horaria y explicitando los que se aplican para optar por una u otra organización, en función de justificaciones pedagógicas para el mejor aprovechamiento del alumnado.

También a modo orientativo deberían incluirse nuevos anexos con distinta atribución temporal.

No obstante, debe explicitarse que, sin perjuicio de la reserva de las correspondientes a los especialistas, las sesiones son de carácter orientativo, y que hay que procurar la integración de las enseñanzas y los aprendizajes, como se señala en los principios de la etapa definidos en este decreto.

Asimismo, en el horario total semanal de 25 horas para el alumnado y para cada uno de los cursos de la Educación Primaria se incluye el tiempo de recreo de treinta minutos diarios como máximo, distribuidos a lo largo de la jornada escolar.

Sin embargo y ante posibles interpretaciones, debe quedar claro que el tiempo dedicado al recreo es de 30 minutos, sin posibilidad de supresión o disminución de dicho período por lo que se debería suprimir la expresión “treinta minutos como máximo”.

En este artículo, en su apartado 4 se establece la posibilidad de que los centros puedan ampliar el horario escolar, previa autorización en función de disponibilidad presupuestaria, pero debería señalarse también y, en función de criterios pedagógicos, el límite máximo de ampliación del horario semanal del alumnado.

a) Ciclos

Por otro lado, el CEC no consideró adecuada la supresión del criterio de ciclo de la Educación Primaria, pues estos se adecuaban más al desarrollo madurativo del alumnado, facilitaba la permanencia docente como un referente de especial importancia en los primeros ciclos y ayudaban a la integración curricular.

Por ello, el CEC recomienda que dentro de su competencia y a efectos organizativos y pedagógicos se siga considerando el concepto de ciclo y, de manera especial, a la hora de asignar la tutoría para que el profesorado permanezca al menos dos cursos con el alumnado.

Sin embargo, hay que tener en cuenta también que las evaluaciones externas se realizarán en 3.º y 6.º, y que en el primer caso se produciría a mitad de ciclo. Por tanto y con vistas al próximo curso, hay que prever y no improvisar la mejor organización posible o los mecanismos de coordinación pertinentes, salvaguardando en todo caso la permanencia del tutor.

Artículo 10. Acción tutorial.

El CEC coincide con la importancia de la acción tutorial y valora que se contemple esa acción educativa y las funciones del profesorado tutor, pero considera que este aspecto debería tener un mayor desarrollo, más allá de lo establecido en el RD 126/2014.

En relación con esta competencia docente, el CEC cree que se debe profundizar en la formación del profesorado en tutorías para darle herramientas que le permitan realizar con éxito su trabajo y orientar y *acompañar* al estudiantado hacia la madurez personal y académica.

Además, con la finalidad de potenciar la acción tutorial y la debida atención al alumnado, como ya se ha señalado, se debería fomentar la continuidad del tutor o tutora con su grupo al menos durante dos cursos consecutivos, tal como sucede en la actualidad con la promoción dentro del mismo ciclo.

En el punto 4 se sugiere la adición de expresión se marca en negrita:

*1. El director o la directora del centro designará al profesorado tutor a propuesta motivada de la jefatura de estudios, **de acuerdo con la normativa de aplicación vigente en ese momento.***

También, se propone añadir al final del punto 6 el texto que figura en negrita:

*6. Con objeto de facilitar las labores de tutoría y orientación del alumnado, los centros dispondrán de recursos de orientación educativa, psicopedagógica y profesional, **y de plantillas suficientes que permitan ratios adecuadas para el ejercicio de la profesión docente con garantías de éxito.***

Del mismo modo, se plantea la adición de un nuevo punto que haga referencia a la necesidad de establecer un plan de reducción progresiva de los grupos mezcla, con el objeto de mejorar, entre otros factores, la acción tutorial.

- **Artículo 11. Participación.**

El CEC entiende que es imprescindible avanzar en la participación de la comunidad educativa, de las familias y muy especialmente del alumnado, fomentándola desde los propios planteamientos metodológicos, y considera que en las evaluaciones de los centros y de los proyectos deben tenerse en cuenta indicadores que informen sobre el nivel y la calidad de la participación, así como su evolución.

Además en el apartado 4 se establece lo siguiente: *A partir de este eje fundamental para la participación de la comunidad educativa en el proceso educativo del alumnado, se facilitará la apertura del centro al entorno.*

Este es un precepto que el CEC considera fundamental desarrollar, recogiendo lo que se explicita en la norma actualmente en vigor, ORDEN de 9 de octubre de 2013⁶, en cuyo Artículo 3 (Participación democrática de la comunidad educativa. Punto 1) se establece que *los órganos de gobierno de los centros deberán garantizar el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes de las personas que pertenecen a la comunidad educativa, así como su implicación efectiva en la vida del centro, en su gestión y en su evaluación, respetando y fomentando la participación y la convivencia democrática.*

- **Artículo 12. Atención a la diversidad.**

De la misma manera que en el artículo 13, donde se desglosan de forma pormenorizada las circunstancias del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, se propone que se aclare el tipo de diversidad que se aborda (si es funcional o más amplia) y, si es más amplia, que se nombren sus posibles causas (cultura, lengua, discapacidades, etc., incluyendo la diversidad afectiva y sexual).

En el apartado 4, se propone añadir lo resaltado en negrita, ya que la atención al alumnado no solo depende de su adecuada regulación, sino también de que esa regulación se pueda implementar, para lo que es imprescindible garantizar los recursos necesarios:

*4. La Consejería competente en materia de educación regulará y **facilitará los recursos** necesarios para las diferentes medias de atención a la diversidad...*

- **Artículo 13. Atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.**

⁶ ORDEN de 9 de octubre de 2013, por la que se desarrolla el Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias

Como desarrollo de la norma básica, el decreto debe abordar un tema trascendente, que ha creado importantes disfunciones, como es lo relativo a evaluación y promoción del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE).

En el art 14.3 del Real Decreto se señala lo siguiente:

Las Administraciones educativas, con el fin de facilitar la accesibilidad al currículo, establecerán los procedimientos oportunos cuando sea necesario realizar adaptaciones significativas de los elementos del currículo, a fin de atender al alumnado con necesidades educativas especiales que las precise. Dichas adaptaciones se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias básicas; la evaluación continua y la promoción tomarán como referente los elementos fijados en dichas adaptaciones.

De todo esto se deduce que solo puede haber adaptaciones significativas en el caso de los alumnos de NEE, es decir, por discapacidad, trastorno grave de conducta o del espectro autista. En el resto de necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) no puede plantearse adaptación significativa.

En Canarias en la actualidad se introducen las adaptaciones curriculares (AC) a las que, como las adaptaciones curriculares significativas (ACUS), se les da rango de significativas desde el momento en que los alumnos, aunque aprueben las materias adaptadas, son obligados a permanecer porque no se han tenido como referente los elementos fijados en las adaptaciones.

Se propone que se respete la norma básica, de manera que todo el alumnado de NEE con ACUS sea evaluado y promocione según su adaptación. Y que el resto del alumnado de NEAE sea evaluado con adaptaciones no significativas. En caso de que un alumno con NEE no supere las materias significativamente adaptadas, es decir, que no acceda a los elementos imprescindibles del currículo del curso en base a la adaptación realizada, correspondería replantearse su derivación a las enseñanzas apropiadas.

También habrían de aclararse algunas cuestiones relativas al alumnado de escolarización tardía. Si bien el RD y el proyecto de decreto canario dejan claro que estos alumnos pueden ser escolarizados si tienen un desfase curricular de más de dos años en el curso inferior al que les corresponde por edad, la norma canaria no precisa que los alumnos con dificultades idiomáticas deban ser escolarizados en el curso que les corresponde por edad.

Esto da lugar a que se produzca confusión con el alumnado inmigrante no hispanoparlante, pues hay casos en que se entiende incorrectamente que el alumno tiene un desfase curricular, cuando en la generalidad de los casos se trata tan solo de un desconocimiento de la lengua castellana que se supera en uno o dos cursos según la tipología de la lengua materna del alumno. Debe,

pues, precisarse que estos alumnos serán atendidos en el grupo ordinario, como dice el borrador en el punto 5 pero añadiéndose la coletilla: **que les corresponde por edad.**

Además, debería recogerse el compromiso de garantía de los recursos para la atención al alumnado con necesidades de apoyo, por ello se propone incluir en el apartado 3 de este artículo lo reseñado en negrita:

4. *Para que este alumnado pueda alcanzar el máximo grado de desarrollo personal, adquirir las competencias y alcanzar los objetivos de la etapa, se establecerán las medidas curriculares y organizativas oportunas que aseguren su adecuada atención y progreso **facilitando los recursos necesarios para ello.***

- **Artículo 15. Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje**

En este artículo 15, punto 1, se propone la adición del texto que figura en el RD 126/2014, que dice lo siguiente: [...] **y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas.**

En el apartado 3, se señalan los referentes prescriptivos del currículo, pero se añade además que: *Las matrices de evaluación o rúbricas constituyen un nivel de concreción curricular que integra los elementos anteriores para la evaluación del alumnado y establecimiento corresponderá a la Consejería competente en materia de educación.*

Como bien se señala, las rúbricas implican un alto nivel de concreción que debe ser competencia de los centros docentes, por lo que la fijación por parte de la administración ocupa espacios de decisión de los centros y coarta su autonomía en el ámbito pedagógico.

El CEC, como ya ha manifestado, considera que la administración puede y debe ofrecer modelos a los centros, pero sin establecer prescripciones que coarten la innovación, la investigación y las iniciativas contextualizadas de estos.

- **Artículo 17. Promoción.**

El CEC considera que hay que prestar especial atención a la cuestión de la repetición y, primordialmente, en Primaria, ya que en las tasas de idoneidad se evidencian desde el primer ciclo diferencias regionales y por titularidad de la enseñanza. Por tanto, hay que incidir en que la repetición es una medida absolutamente excepcional y en que, tanto la repetición como la promoción con aprendizajes no adquiridos, deben ir acompañadas de planes individualizados de refuerzo y recuperación.

Si aun así el alumnado debe repetir (una sola vez en la etapa como está regulado), es importante aclarar qué momento de la etapa podría ser el más

idóneo para ello; hasta el momento la repetición se aconsejaba al finalizar el ciclo, pero, al no hablarse de ciclos, debería analizarse si es cada centro, en base a su proyecto, el que establece la orientación, o si lo decide el tutor y el equipo educativo, o si es la administración la que da alguna recomendación, o si se sigue la directriz del Ministerio, de considerar esa decisión teniendo en cuenta los resultados de las evaluaciones de tercero y sexto.

- **Artículo 19. Autonomía de los centros.**

Numerosas investigaciones y estudios comparativos avalan la relación del buen desempeño con la autonomía de los centros, la participación y la rendición de cuentas. Por ello, la autonomía de los centros ha pasado a formar parte del discurso organizativo, pero, en opinión del CEC, los pasos hacia una autonomía real son mínimos.

En el propio Decreto, el margen para la autonomía es muy limitado y el posible espacio existente se reserva para que la Consejería desarrolle sus contenidos. El CEC incide en la idea de que la Consejería debe regular muchos de los preceptos con carácter orientativo y supletorio en caso de que los centros no lo hagan, pero es imprescindible darles margen a estos para favorecer la contextualización, la creatividad y la innovación.

En todo caso, correspondería a la administración fijar las directrices o los criterios generales en el marco del decreto, pero no parece que ayude a la autonomía y hasta contradictorio que la innovación, los planes de trabajo u otras formas de organización deban estar determinados por la Consejería de Educación.

En el punto 2 se sugiere sustituir la redacción por la que figura en el RD 126/2014 por considerar básico todo lo que allí se regula:

2. Los centros docentes desarrollarán y completarán el currículo y las medidas de atención a la diversidad establecidas por las Administraciones educativas, adaptándolas a las características del alumnado y a su realidad educativa con el fin de atender a todo el alumnado. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo.

En el punto 4 se plantea la sustitución de la expresión: *en los términos que establezca la Consejería competente en materia de educación*, por la siguiente: **...en los términos que establezca el marco legal correspondiente.**

En el punto 5 se propone añadir que la autonomía para elegir los materiales curriculares **esté sujeta a ciertos requisitos**. Por ejemplo, el artículo 18 de la Ley 1/2010, de 26 de febrero, canaria de igualdad entre mujeres y

hombres, determina que “la Administración educativa garantizará que en los libros de texto y materiales curriculares se eliminen los prejuicios culturales y los estereotipos sexistas o discriminatorios, incidiendo en la erradicación de modelos en los que aparezcan situaciones de desigualdad y violencia de género, valorando los que mejor respondan a la coeducación entre las niñas y los niños”. Para ello, “la Administración educativa trasladará al profesorado, a las empresas editoriales y a los consejos escolares las instrucciones relativas a los criterios de selección de los materiales curriculares, teniendo en cuenta lo expresado en este precepto”.

- **Centros de titularidad privada**

En el proyecto de decreto se regula con carácter general, pero hay determinadas cuestiones que afectan de manera diferente a los centros de titularidad privada y a su regulación, como es la decisión de ampliación de horario, que no está sujeta a autorización. Por tanto, esto habría de señalarse.

En la misma línea, habría de especificarse que la designación de la persona responsable de la tutoría se rige por sus normas de organización y no necesariamente debe ser a propuesta de la jefatura de estudios, como se señala para los centros públicos en el artículo 10, punto 4.

Otra cuestión es la relativa a la necesaria regulación de las condiciones de autorización para el funcionamiento de secciones bilingües y creación de centros bilingües para los centros de titularidad privada, una norma inexistente en Canarias, por lo que se insta a la Administración a desarrollarla.

Asimismo, en el artículo 16 se señala lo siguiente:

6. La Consejería competente en materia de educación podrá establecer planes específicos de mejora en aquellos centros públicos cuyos resultados sean inferiores a los valores que, a tal objeto, se hayan establecido. En relación con los centros concertados se estará a la normativa reguladora del concierto correspondiente.

Pero, dado que la competencia para desarrollar el marco no básico del concierto es de la administración autonómica, se considera necesario un mayor desarrollo en el decreto y un compromiso más firme de atención también en dicho supuesto a los centros concertados.

V. Área de Libre Configuración: Educación emocional y para la creatividad

Tal como se ha señalado en las consideraciones generales de este informe, la introducción en la Educación Primaria de esta nueva área constituye una novedad curricular de enorme trascendencia epistemológica, conceptual, procedimental y organizativa para el sistema educativo canario.

Con el objeto de enriquecer, desde una perspectiva socioeducativa, la propuesta curricular, este Consejo hace las siguientes valoraciones y consideraciones:

1. En relación con la finalidad y oportunidad de la propuesta

El Consejo Escolar de Canarias está convencido de la importancia y la necesidad de la educación socioemocional en la escuela, no solo porque mejora el rendimiento de los alumnos y su bienestar personal y social, sino también porque contribuye al desarrollo de la competencia emocional del profesorado, lo que favorece su bienestar personal, su efectividad y calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje tal como lo avalan numerosas investigaciones, entre ellas un meta-análisis de más de 300 investigaciones elaborado por Durlak y Weissberg (2005)⁷ y numerosos trabajos de investigación desarrollados por el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Laguna.

Las implicaciones de enseñar y aprender a percibir las emociones, comprenderlas, saber manejarlas y regularlas son evidentes. Cuando se trabajan intencionalmente y sistemáticamente en contextos escolares se producen efectos multiplicadores positivos que afectan a los procesos de aprendizaje, al rendimiento académico y laboral, a la salud mental y física, al bienestar personal y social.

Pero, como se ha señalado, este Órgano, insiste y remarca la importancia de que las competencias emocionales no sólo sean una materia para los alumnos y alumnas, es imprescindible que se convierta en una habilidad docente que, tal como propuso en su día el Consejo, se imparta en la formación inicial del profesorado, se transfiera de manera real al aula y se convierta en un rutina permanente de buenas prácticas docentes.

⁷ Durlak, J., & Weissberg, R. (2005, August). A major meta-analysis of positive youth development programs. *Presentation at the Annual Meeting of the American Psychological Association*. Washington, DC.

Y para lograr este objetivo complementario y, sobre todo, garantizar su extensión y éxito operativo, se hace necesario diseñar, aplicar y evaluar planes de formación en competencias emocionales elaborados desde perspectivas multidisciplinares, interdepartamentales e interuniversitarias. Consideramos que esta propuesta de área curricular y de acciones formativas hubiera sido más enriquecedora científicamente y más operativa contextualmente, si se hubiera realizado siguiendo criterios más colaborativos y perspectivas más integradoras.

2. En relación con el apartado Contribución a los objetivos de la etapa

Con el objeto de enriquecer la perspectiva del currículo del área, se considera necesario hacer más explícitos contenidos relacionados con la autonomía, el autocuidado y el cuidado de los demás, por ambos sexos, la atención y respeto a la diversidad afectiva y sexual, la igualdad de valor de las mujeres y los hombres frente a la desigualdad y la violencia de género, la resolución de conflictos y la mejora de la convivencia. En este sentido, se propone que se haga mención expresa a la perspectiva de género, a la comprensión de la diversidad afectiva y sexual y a la consecución de mayor igualdad entre los sexos como potencialidades y objetivos de la asignatura.

3. En relación con los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

En el criterio de evaluación 1, con descriptores similares para cada uno de los cuatro cursos, que se refieren a los aprendizajes imprescindibles que se pretende desarrollar en el alumnado de forma transversal, global e integrado, se debería clarificar más didácticamente y explicitar con ejemplificaciones más específicas, el declarativo:

“Los criterios de evaluación están formulados de manera longitudinal, es decir, el aprendizaje en todos los niveles es similar, aunque en cada uno de ellos se va profundizando en estos en función de la propia evolución del alumnado. La concreción y la graduación en los diferentes cursos vendrán dadas por la acción o el grado de desempeño que demostrará el alumnado, la profundización en el tratamiento de los contenidos, el uso de recursos y por los contextos donde demuestre esos aprendizajes. Es, por tanto, en la explicación de cada criterio donde se podrá observar, más explícitamente, la secuencia progresiva que seguirán los aprendizajes desde el primero hasta el cuarto curso.”

Tal como está formulado se considera que podría generar dudas entre el profesorado de los distintos niveles, dado su grado de generalidad e insuficiente especificidad.

También en relación a este criterio y en lo que respecta a las emociones básicas que el alumnado debe reconocer y manejar como: alegría, rabia, miedo, tristeza, vergüenza..., hacemos dos consideraciones.

Observamos que no coinciden las emociones básicas de los criterios de evaluación con las explicitadas en los contenidos.

Se tienen dudas sobre algunas de las emociones elegidas, su conceptualización y potencialidad educativa, como es el caso de “la rabia” y la “ilusión”, además de la ausencia de otras emociones básicas como el “orgullo”, el “asco” y el “amor”, que se comentarán en el apartado de contenidos.

En cuanto a la definición del Criterio de evaluación 5, cuando se refiere a la asunción de la responsabilidad de la propia conducta y la reparación de los daños, se propone citar primero los daños a las personas y luego a los objetos. También, en este mismo criterio, en el punto 9 de los contenidos, como estrategia para la prevención y solución pacífica de conflictos, se propone cambiar el orden por el más lógico: empatía, negociación y mediación (primero hay que tratar de entender a la otra persona, luego de negociar y, si eso no funciona, buscar la mediación).

En el Criterio de evaluación 6, se propone introducir la reflexión sobre el objeto y el resultado como un elemento a incorporar en el proceso creativo (se abunda en las técnicas creativas espontáneas, exploratorias y autoafirmativas, pero no toda creación espontánea tiene un resultado bueno o deseado; ¿no se deben incorporar el objeto, la reflexión, el comportamiento ético y otros posibles elementos como complementos a la creación?

Por último, en los Criterios de evaluación 8 y 9, se propone trabajar (o al menos orientar) la ruptura de roles y estereotipos de género. En el criterio 9, Contenidos 2.4, se recomienda corregir la errata en la puntuación (pone 4.1 donde debe ser 2.4) y añadir a las sensaciones asociadas al emprendimiento el temor al rechazo.

4. En relación con los contenidos

En lo que respecta a los aprendizajes contemplados en los tres bloques: Conciencia Emocional, Regulación Emocional y Creatividad, se valora su grado de explicitación y finalidad didáctica, sin embargo, cuando analizamos la descripción de los contenidos referidos al bloque Conciencia Emocional, surgen algunas dudas que conviene aclarar:

- a) En el párrafo relacionado con el bloque de “Conciencia emocional”, se propone eliminar o modificar las valoraciones “Es importante aclarar que no hay emociones *buenas* ni *malas*, todas son igualmente *válidas*” porque sí hay emociones que pueden entenderse como malas o negativas, como el desprecio y otras. Más bien se trata de poner en un plano de

normalidad todas las emociones (lo normal es sentir cosas positivas y negativas).

- b) En cuanto a la Percepción de las sensaciones corporales y, más concretamente, al apartado de Observación corporal, no se comparte la secuencia establecida, dado que se trata de educación de las emociones, se entiende que la primera observación debe comenzar por la identificación de la expresión facial de las emociones, sobre todo trabajando con niños y niñas, tal como se fundamenta en numerosas investigaciones.
- c) En lo que respecta a la Identificación de las emociones básicas y más concretamente a la emociones básicas seleccionadas, tal como comentamos en el apartado b), punto 2, no se comparte la selección de emociones propuesta, por lo que se recomienda:
- Debe eliminarse la “rabia”, o en todo caso, integrarse en la “ira”, ya que la “rabia”, además de ser un término más primario y con determinadas connotaciones agresivas, en realidad es una respuesta, un sentimiento subjetivo activado por la “ira”.
 - Otra emoción que se explicita y que, sin embargo, no está avalada científicamente como tal, es la “ilusión”, dado su claro componente cognitivo, asociada a emociones como alegría y humor.
 - Dado el enfoque eminentemente educativo de la propuesta curricular, no se entiende que se haya omitido en el listado las emociones de “orgullo”, “asco” y “amor”.
 - El “orgullo” es una de las emociones más frecuentes en los niños de 9 a 11 años, su potencial educativo es indiscutible como reforzante, ya que es un efectivo potenciador de la autoestima y uno de los mejores predictores de la conducta prosocial.
 - El “asco” también tiene potencialidad didáctica, especialmente en lo que respecta a la educación para la salud, pero también para los juicios y el desarrollo moral.
 - El “amor” podría contemplarse como una emoción a vivenciar y educar tempranamente, aunque no tenga una expresión facial definida, pero si relacional, sobre todo, considerando que los patrones primarios de cariño en los niños pueden influir en su estilo de cariño adulto (apego).
- d) Criterio de evaluación 4, Contenidos, punto 8, en relación al humor y la actitud abierta y positiva se consideran insuficientes, o se explica insuficientemente, para desarrollar la resiliencia frente a vivencias

negativas fuertes (enfermedad, incompreensión, pérdidas afectivas, cambios no deseados...). Se propone ampliar o explicitar: entender la vida como un conjunto de vivencias negativas, seguras, y positivas, estas últimas compensatorias de las otras.

- e) Criterio de evaluación 7, Contenidos, punto 4.1, se propone determinar los objetivos de las normas de convivencia (una sociedad más justa, respetuosa, solidaria, cuidadosa de las personas y del medio ambiente...).
- f) En los criterios de evaluación 8 y 9 se sugiere que se trabaje **la ruptura de roles y de estereotipos de género**.
- g) Por último, la inclusión en los contenidos de la introspección, debería valorarse su abordaje, su potencialidad educativa y su oportunidad metodológica, dado que surgen dudas sobre el impacto emocional que podría tener en determinados contextos y climas de exploración personal e intimidad donde debe primar la confidencialidad y la protección de los menores, sobre todo en estas edades y en contextos entre iguales.

5. En relación con la metodología

Se valora los descriptores metodológicos explicitados teóricamente, aunque se echa de menos mayores niveles de concreción y ejemplificación, sería conveniente conectarlos más claramente, al menos, en el desarrollo de los planes de formación, con los contenidos del área, y siempre desde una concepción transversal, global e integrada del currículo.

VI. TRONCALES: LENGUA, MATEMÁTICAS, CIENCIAS SOCIALES Y CIENCIAS DE LA NATURALEZA

1. Consideraciones generales

Se observan algunas discordancias entre las finalidades que se proponen para cada una de las introducciones y lo que luego se establece en los estándares de aprendizaje.

Así, por ejemplo, se explicita el logro de *“valores que favorezcan la solidaridad, la tolerancia, la igualdad de género, el respeto y aceptación a las diferencias, la justicia, la ciudadanía democrática, la libertad personal y la responsabilidad...”* (Sociales, pág. 1); el *“desarrolle actitudes responsables sobre aspectos relacionados con los seres vivos... que le predispongan a intervenir en la construcción de un mundo más justo y sostenible.”* (Ciencias de la Naturaleza, pág. 1); o bien *“desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, actitudes de confianza en sí mismo, esfuerzo, sentido crítico, iniciativa personal y curiosidad...”* (Matemáticas, pág. 1).

No se tiene claro cómo armonizar estos objetivos propuestos con los estándares de aprendizaje, al fin y al cabo, lo que hay que conseguir, cuando la gran mayoría de los estándares están formulados de acuerdo con criterios cognoscitivos del tipo:

Sociales 44: *Sitúa en un mapa los mares, océanos y los grandes ríos de España.* **Id, 82:** *Reconoce el siglo como unidad de medida del tiempo histórico y localiza hechos situándolos como sucesivos a.C. o d.C.* **Naturales 31:** *Identifica y explica las diferencias entre seres vivos y seres inertes.* **Id, 68:** *Observa, identifica y describe algunos de los componentes de las máquinas.* **Matemáticas 34:** *Reduce dos o más fracciones a común denominador y calcula fracciones equivalentes.* **Id, 105:** *Identifica y nombra polígonos atendiendo al número de lados.*

2. Contribución a las competencias

Se habla de las competencias como el elemento central del currículo y se considera errónea esta interpretación. En primer lugar, ya el Decreto del MECD distingue las competencias 1 y 2 como más importantes y, en segundo lugar, la aparición de los estándares de aprendizaje enfocan el trabajo docente hacia la consecución de los mismos, siendo estos estándares, en su gran mayoría, pura y simple definición de contenidos, que pueden ser enseñados y evaluados con procesos cuantitativos y que, por lo tanto, no tienen por qué ser sujetos de tareas, proyectos y/o evaluaciones por competencias.

3. Contribución a los contenidos

Aparecen bien definidos los bloques de aprendizaje y su importancia con respecto al resto de los elementos del currículo, así como el tratamiento de desarrollo que se debe lograr a lo largo de la etapa. Aparecen definidos contenidos referidos a Canarias en las áreas Sociales y Naturales.

4. Orientaciones metodológicas y estrategias didácticas

En este apartado se aportan orientaciones sobre las metodologías más adecuadas, minimizando u obviando, como en el resto del documento, que los elementos centrales y organizadores del nuevo currículo son, en opinión del CEC, los estándares de aprendizaje.

Así pues, surge una duda razonable: ¿de qué autonomía dispone el profesorado para diseñar su enseñanza con este modelo curricular? Ni siquiera graduar en muchos casos los contenidos de cada curso. Por ejemplo, se dice que en Matemáticas de 1.º se deben conocer los números menores de 100, en 2.º, los números menores de 1.000... No le quedará al profesorado otra opción que lograr que sus alumnos y alumnas realicen una buena prueba de "reválida" en 3.º y en 6.º. A esto le dedicarán su tiempo y su quehacer, de tal forma que

solo lo que se puede evaluar es importante y solo es importante lo que se prevé evaluar.

5. ÁREA DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA

En esta área y dentro del bloque 5 “*La Tecnología, objetos y máquinas*” se incluyen los aprendizajes referidos al uso de las TIC en una especie de currículo paralelo.

Así, en primer curso se introducen los elementos básicos: encender, apagar, abrir y cerrar..., en segundo curso aspectos de *hardware* básico... y a lo largo de los seis cursos se van ampliando los conocimientos y usos de las herramientas más habituales.

Posiblemente el diseño de estos aprendizajes se quede un poco corto. Hay que tener en cuenta que los alumnos y las alumnas actuales son “*nativos digitales*” y acceden a estos recursos de manera casi natural.

También hay que tener en cuenta que para desarrollar estos aprendizajes básicos los centros deben estar dotados de recursos suficientes, pues no se logra una competencia digital sin el uso de los aparatos tecnológicos necesarios y adecuados.

6. ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

- Curso 4.º, Criterio de evaluación 4, Contenido 4, se propone añadir un nuevo elemento configurador del paisaje canario: “ **pinares**”. Dada su importancia paisajística y su interacción la vida de los canarios y canarias, debería hacerse explícito.

*Estudio de la interacción entre la naturaleza y los seres humanos. Valoración de la diversidad y riqueza paisajística de Canarias y de sus elementos configuradores (volcanes, malpaíses, **pinares**, playas...).*

- Curso 5.º, Criterio de evaluación 7, Contenidos, debería hacerse más explícita la aplicación de este criterio a Canarias, no resulta claro que el enunciado del Contenido 3 lleve implícito ese criterio.
- Curso 6.º, Criterio de evaluación 6, Contenido 2, se propone una nueva redacción que incluya los efectos que tendría también para Canarias el cambio climático, además de la contaminación:

Establecimiento de las causas y consecuencias del cambio climático y la contaminación, especialmente para las Islas Canarias.

- Curso 6.º, Criterio de evaluación 10, debería hacerse alguna referencia a Canarias en los contenidos relacionados con este criterio, dado que en los mismos aparece elíptica el papel de Canarias.

- Curso 3.º, Criterio de evaluación 8, se recomienda revisar el enunciado de este criterio dada la escasa coherencia con sus contenidos, especialmente en lo referido a la actividad productiva, de la que se omite el sector primario y se añade en el descriptor una referencia a los medios de comunicación de masas que luego no se contemplan en los contenidos.

7. ÁREA DE MATEMÁTICAS

En cuanto al diseño curricular y de manera general, no se parte de la realidad para luego pensarla matemáticamente, sino que se da de ella una visión estructurada y secuenciada, de tal manera que se establecen, nada más y nada menos, 118 estándares para matemáticas. No se trata de obviar las matemáticas estandarizadas con criterios, sino de darles significatividad y en este currículo, eso queda al albur del profesorado de turno.

Las matemáticas se tienen que organizar en torno a los procesos evolutivos de los alumnos de Primaria comprendidos entre los 7 y los 12 años pero se sabe que en esta etapa el aprendizaje es manipulativo y se pasa de la observación y la manipulación al concepto ya que es en los últimos estadios cuando se construye el pensamiento abstracto lo que no consigue del todo de forma efectiva.

La mayor parte de las personas que tienen problemas con las matemáticas los tienen en la concreción del pensamiento abstracto. Por lo tanto, se trata de concretar lo abstracto a través de tareas muy significativas y que se diseñen de forma que se garantice que cada concepto se construya y se desarrolle sobre otro rigurosamente construido y desarrollado, y esto no lo aborda un currículo que secuencia de forma cerrada lo que debe ser aprendido curso a curso. No puede tratarse de un sistema en que la mayoría a enseñar, y por lo tanto a aprender, sea a través de un mecanismo de absorción y no de una investigación asociada.

Llama la atención, por otro lado, la diferenciación que se hace entre problemas en todos los niveles de Primaria:

“Elegir y utilizar correctamente la suma y la resta para la resolución de problemas aritméticos significativos...” (Criterio de Evaluación n.º 3 para Primero de primaria).

“Formular o resolver problemas utilizando estrategias y procesos de razonamiento, realizar los cálculos necesarios y verbalizar tanto la historia que plantea el problema como el proceso seguido y su solución” (Criterio de Evaluación n.º 1 para Primero de primaria).

En el primero de los casos, especialmente, se convierte el mal llamado problema en un ejercicio de “lo sé o no lo sé” según identifique el algoritmo a

utilizar, por lo que estamos dando la respuesta antes de que se plantee la pregunta. De forma que el interés del problema no está en el mismo, en su resolución, sino en las aplicaciones.

En ambos casos se evidencian los caminos a seguir no dejando lugar para la apelación de conocimientos dispersos que no siempre tienen que ser matemáticos. No hay lugar para la conjetura, hay un camino a seguir y punto, por más que se pretenda que el sentido se confunda con la dirección “...se valorará si enuncia un problema que se resuelva con una operación que se le ofrece de antemano” (Criterio de Evaluación n.º 3 de Primero de primaria).

Llama la atención, por otro lado, que un currículo como este, que no deja apenas espacio para el descubrimiento, la experimentación y la exploración, se evalúe junto al de Ciencias Naturales dentro de la misma competencia (Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología) pues todos estos procesos que llevan de las matemáticas a las ciencias están ausentes.

8. ÁREA DE LENGUA

a) Consideraciones generales

Con respecto a la **Introducción**, se menciona en la misma el Plan Curricular del Instituto Cervantes en relación con las tres dimensiones que constituyen la base sobre la que se estructura el currículo de Primaria. No se ve claramente reflejado en el texto cómo estas tres grandes dimensiones han sido “convenientemente adaptadas a la perspectiva de la lengua materna y su literatura” (pág. 1).

Asimismo, se hace referencia también a las directrices del Marco Común Europeo (MEC). En lo que respecta a este documento de referencia (MCER), elaborado por expertos en la enseñanza de lenguas extranjeras, hay que señalar que en él se contemplan también tres dimensiones: lingüística, sociolingüística y pragmática, pero con un concepto mucho más amplio que el que se refleja en esta introducción.

Por otro lado, en esta introducción que se inicia con un texto directo de la LOMCE referido al área, sin embargo se omiten referencias importantes como que las vertientes de la competencia comunicativa son la pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria.

Por otra parte, observamos que la segunda oración de este primer párrafo no ha sido expresada de manera adecuada: “En la visión de la persona como ser pensador que ordena el pensamiento a través de la lengua”. Debe tratarse de un error de redacción por lo que sugerimos que se revise y corrija adecuadamente.

Debería revisarse y contrastarse con el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (en adelante Real Decreto 126/2014), donde esta reflexión se redacta de manera más clara: “La estructuración del pensamiento del ser humano se realiza a través del lenguaje, de ahí que esa capacidad de comprender y de expresarse sea el mejor y el más eficaz instrumento de aprendizaje”.

En el apartado “**Contribución a los objetivos de etapa**”, se plantean una serie de consideraciones como que las áreas no pueden contemplarse como departamentos estancos; que el currículo pretende ser amplio, rico, práctico, competencial e inclusivo; y otras de la misma índole, que pueden aplicarse a cualquiera de las áreas de tal modo que no se especifica de forma concreta y clara cuál es esta contribución.

Se podrían valorar como un intento de definición de la contribución del área a la consecución de los objetivos de la etapa, expresiones tan genéricas como las siguientes: “*todos los actos comunicativos que se promueven desde el área llevan como impronta común el desarrollo integral de la personalidad del alumnado*” y que “*este ha de constituirse en el referente obligado y principal de todas nuestras actuaciones. De esta forma se incide de forma directa en desarrollar actitudes de confianza en sí mismo...*”

La única referencia concreta hace mención al “desarrollo de estrategias de comprensión lectora”, pero ha sido redactada de manera incorrecta, contradictoria y sentenciosa:

*“El desarrollo de estrategias de comprensión lectora va a ser un vehículo determinante a la hora de conseguir las metas u objetivos de etapa; así pues, ténganse muy en cuenta para que se le dedique el tiempo de aula que realmente merecen, **ya que no por más leer se conseguirán mejores lectores o lectoras**” (pág. 4)*

Por el contrario, en el borrador del currículo de Ciencias de la Naturaleza este apartado se estructura:

“Las principales aportaciones del área a la consecución de los objetivos de etapa se centrarán, en primer lugar, en.... Se abordarán.... También se enfatiza en este currículo... Otro aspecto de especial relevancia.... Se pretende potenciar...”

Se podrá estar de acuerdo o no con las aportaciones del área en cuestión a la consecución de los objetivos de la etapa, pero al menos han sido definidas de forma clara, concreta y precisa, aspectos que echamos en falta en la redacción del currículo del área de Lengua Castellana y Literatura.

La primera oración del apartado relativo a las **Orientaciones metodológicas y estrategias didácticas** es: “*La escuela se debe construir para*

prepararse para el futuro, y para eso se debe asegurar que está diseñada para educar a los chicos y las chicas, no para alimentar la propia nostalgia". No se ve claro que esta afirmación contribuya a mejorar la orientación curricular.

Hay que destacar la concepción de que el desarrollo del currículo ha de tener un enfoque marcadamente práctico, global, competencial e inclusivo; que se mencionen al menos aspectos como la significatividad de los aprendizajes, la perspectiva global, la funcionalidad de los aprendizajes, el factor motivacional, etc... No obstante la redacción del apartado parece carente de una estructura y organización clara de las ideas.

*b) Criterios de evaluación y estándares de aprendizajes evaluables.
Contenidos.*

La redacción y estructuración de este apartado se considera un tanto compleja y poco funcional. Así, la equiparación de las tres grandes dimensiones citadas en la introducción, a los denominados Bloques de aprendizaje de nuestro currículo del área de Lengua Castellana y Literatura, que son:

I El alumnado como agente social

II El alumnado como aprendiente autónomo

III El alumnado como hablante (inter)cultural

Al parecer se ha buscado con esta organización de los criterios de evaluación, contenidos y estándares de aprendizaje en estos tres Bloques de aprendizaje *"la forma más adecuada de poner los elementos curriculares al servicio de un enfoque social, interaccionista, afectivo, cognitivo, cultural y comunicativo del estudio de la lengua y la literatura"*.

Sin embargo, se propone que se contraste con la organización de los contenidos que se hace en la Real Decreto 126/2014 ya que *"responde a las destrezas básicas que debe manejar un alumno para ampliar progresivamente su capacidad de comprensión y expresión oral y escrita, así como su educación literaria"*.

Así, en la ley marco, los bloques de contenidos son:

- ✓ Comunicación oral: escuchar y hablar
- ✓ Comunicación escrita: leer
- ✓ Comunicación escrita: escribir
- ✓ Conocimiento de la lengua
- ✓ Educación literaria

En la parte que recoge los elementos curriculares, a pesar del refundido de criterios y la organización diferente de los contenidos en relación con el Real

Decreto 126/2014, resultan perfectamente identificables los criterios de evaluación relacionados con cada una de las destrezas, por lo que sigue sin entenderse la organización en los 3 bloques de aprendizaje.

Se define como objetivo fundamental del **Bloque 1** “*la mejora de la gestión de las relaciones*” relacionándolo con esta área al añadir “*a través del diálogo y la adquisición progresiva de las estrategias necesarias...*”. No se ve que claro que este objetivo esté referido exclusivamente al área de Lengua Castellana y Literatura, por lo que no considera muy apropiado su consideración como objetivo fundamental.

También se ve discutible otras afirmaciones como la siguiente: “*Los procesos cognitivos que nos permiten elaborar el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo están íntimamente relacionados con los procesos de lectura y escritura*”

Sí que se considera un acierto clarificador la siguiente afirmación: *El alumnado deberá ir mejorando paulatinamente en la redacción de textos breves, haciéndolo con coherencia, cohesión, corrección y adecuación. La enseñanza de los procesos de escritura, a partir de textos variados y partiendo de actividades de modelaje, conlleva tres partes estructuradas y bien delimitadas: planificación del escrito, redacción a partir de borradores de escritura y revisión de borradores antes de redactar el texto definitivo.*

Por otro lado, no se comparte la concepción del Bloque de aprendizaje 2: “**El alumnado como aprendiente autónomo**” bajo la justificación (según consta en la introducción) de que el alumnado “*ha de hacerse gradualmente responsable de su propio aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, ...*”, ya que parece referirse a la competencia clave “Aprender a aprender” más que a un bloque de contenidos, criterios de evaluación y estándares de evaluación del área.

Con respecto al Bloque 3, “**El alumnado como hablante (inter)cultural**”, se considera más apropiado que se omitieran –pues no parecen adecuadas para este tipo de documento- expresiones como las que hacen referencia a que este bloque “*ofrece la posibilidad de mimar al máximo el tratamiento de los aprendizajes y llevarlos a la práctica desde la perspectiva gozosa de adentrarnos en el mundo de la literatura...*”; o “*(...) responsabilidad que, con una buena planificación y una gran dosis de pasión y amor por la profesión, va a permitir que los maestros y las maestras puedan sentirse orgullosos y orgullosas de ser nada más y nada menos que maestros y maestras de Primaria*”.

En relación con los **criterios de evaluación**, es evidente que se ha hecho un gran esfuerzo de síntesis de tal modo que en un solo criterio del currículo de Canarias se pueden condensar hasta tres, cuatro y cinco de los recogidos en Real Decreto 126/2014, relacionados además con varios bloques de contenidos.

A modo de ejemplo, en Real Decreto 126/2014, se define para el primer nivel treinta y cuatro criterios repartidos en los cinco bloques de contenidos y en el currículo de Canarias tan solo aparecen ocho (cinco del Bloque 1, tres del Bloque 2 y uno del 3).

Hay criterios del Real Decreto 126/2014 que no aparecen como tales en el currículo de Canarias, aunque algunos parece que han sido añadidos como contenidos, procedimiento que no se ve nada claro, ya que no es lo mismo un contenido que un criterio de evaluación, por lo que se recomienda contrastar y revisar dichos criterios.

Se entiende que es mejorable la redacción de los criterios de evaluación y que no siempre están bien relacionados con los contenidos y estándares de aprendizaje evaluables.

c) Consideraciones específicas

A continuación se analizan los dos primeros criterios de evaluación del primer curso:

Criterio nº 1:

La redacción de este criterio resulta muy confusa.

Se cree que quiere decir lo siguiente: Comprender el sentido global de textos orales cercanos a la realidad del alumnado, haciendo uso de las estrategias de comprensión que le permitan descifrar el mensaje.

No obstante, no se comprende qué se entiende exactamente por “*activación progresiva de estrategias de comprensión literal*” (¿deducción de palabras por el contexto?, por ejemplo), por lo que se recomienda que se deberían explicitar cuáles son estas estrategias, que al parecer facilitarían la interacción respetuosa.

No se ve necesaria la coletilla final “*para profundizar en sus conocimientos previos y acceder a otros nuevos*” puesto que va implícito en “la comprensión significativa” mencionada con anterioridad.

Con respecto a los estándares de aprendizaje evaluables relacionados con este criterio, hay que señalar que no siempre vienen recogidos en los contenidos, bien relacionados con el criterio, e incluso ambas cosas.

El criterio 2:

Se ve muy amplio, al refundir aspectos relativos a la participación en situaciones de comunicación oral con elementos propios de la expresión oral.

Se opina que este criterio puede ser un tanto incoherente con lo que se ha planteado en el currículo, porque como se afirma en la descripción de los contenidos “gran parte de los intercambios comunicativos se establecen a través del lenguaje oral, por lo que la escuela no puede hacer oídos sordos a esta realidad”.

Si bien en el mencionado texto se le otorga vital importancia a la expresión oral como mejora de la gestión de las relaciones sociales, en los criterios de evaluación no se le concede tal trascendencia, puesto que se aúna en un mismo criterio aspectos tan dispares como la participación y el empleo de la lengua oral de forma adecuada. Se recomienda separar ambos aspectos en dos criterios diferenciados, de tal forma que se valore por un lado la participación activa del alumnado en las situaciones comunicativas del aula (incluyendo el respeto por las normas de interacción oral) y por otro el uso de la lengua oral de forma adecuada, atendiendo a la capacidad del alumno para expresarse correctamente.

En cuanto a los contenidos, estos son un reflejo de lo que se engloba en el criterio: una mezcla de participación, valoración del lenguaje oral, respeto y por otro lado de iniciación en la práctica de las estrategias y normas del intercambio comunicativo oral, contenido en el que se vuelve de nuevo a mencionar el respeto al interlocutor y a las normas de cortesía.

En relación a los estándares, se cree importante señalar que en los mismos se hace alusión a la reproducción de textos orales, al empleo consciente de recursos lingüísticos y no lingüísticos y a la adecuada organización y planificación del lenguaje oral que se adapte a las diferentes necesidades comunicativas; aspectos que se consideran fundamentales para que el alumnado se exprese correctamente en el plano oral pero que no han sido considerados con el adecuado interés ni en el criterio ni en los contenidos.

Por último, el Consejo Escolar de Canarias recomienda consultar y considerar las aportaciones que se hicieron al desarrollo del área en su Informe sobre la realidad educativa (2012).

9. CONCLUSIONES GENERALES

- a) Se refleja la impronta de la normativa básica en la que se apuesta por unos diseños curriculares más bien lineales y cerrados. Las opciones de introducir cambios son limitadas y apenas pasan por desarrollar algunos contenidos canarios en el área de Ciencias Sociales.
- b) Aunque en su adaptación autonómica se ha hecho un esfuerzo importante para encajar concepciones curriculares dispares, al final van claramente dirigidos a que el profesorado se centre en lograr los estándares de aprendizaje, elemento clave que configuran las pruebas de “reválida” de 3.º y de 6.º.

- c) Es un diseño condicionado por la normativa básica, conceptualmente poco globalizadora, y eso condiciona el desarrollo normativo autonómico, pues por ejemplo, separa las áreas, antes unidas, de Sociales y Naturales.
- d) Al eliminar los ciclos, no se tiene en cuenta, sobre todo en los primeros cursos, la evolución psicoevolutiva del alumnado, no responde adecuadamente a las diferencias de acuerdo con el grado de madurez que manifiestan los niños y las niñas.
- e) Por último, pese a que se recoge en las introducciones que los currículos están destinados a mejorar las competencias, su desarrollo queda a la buena disposición del profesorado, a hacerlo mediante situaciones de aprendizaje, pues se consiguen los mismos estándares de aprendizaje sin necesidad de un desarrollo competencial en sentido estricto.

Es cuanto se informa.

San Cristóbal de La Laguna, 16 de julio de 2014

V.º B.º

La Presidenta

El Secretario

Fdo.: M.^a Dolores Berriel Martínez

Fdo.: Francisco Gabriel Viña Ramos