

## INFORME 9/2015

### INFORME DEL CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS SOBRE EL BORRADOR DE DECRETO POR EL QUE SE ESTABLECE EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y EL BACHILLERATO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS.

---

*Asistentes a la Comisión Permanente:*

#### **PRESIDENTA**

*Dña. M.<sup>a</sup> Dolores Berriel Martínez*

#### **VICEPRESIDENTES**

*D. Ramón Aciego de Mendoza Lugo (Universidades)*

#### **VOCALES**

##### **PROFESORADO**

*D. Víctor J. González Peraza*

##### **PADRES Y MADRES**

*D. Antonio Martín Román*

##### **ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS**

*Dña. Francisca Lucía Pérez  
Hernández*

##### **CENTROS PRIVADOS Y CONCERTADOS**

*Dña. Ana M.<sup>a</sup> Palazón González*

#### **SECRETARIO**

*D. José Joaquín Ayala China*

##### **ORGANIZACIONES PATRONALES**

*D. Manuel China Medina*

##### **CABILDOS INSULARES**

*Dña. Josefa García Moreno*

##### **ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA**

*D. Juan José Muñoz Perera*

\*\*\*

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 día 10 de diciembre de 2015, la

Comisión Permanente del Consejo Escolar de Canarias (CEC) aprobó el informe siguiente.

## **I. CONSIDERACIONES GENERALES**

---

### **Antecedentes**

El Consejo Escolar de Canarias emitió su informe 7/2015, el 22 de junio, al Proyecto de Decreto por el que se Establece la *Ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias*. En dicho informe ya se hacían consideraciones acerca del calendario fijado en la disposición final quinta de la LOMCE y el escaso margen del que se disponía para la implantación de la Reforma en vigor.

Sin embargo, el proceso mediante el cual se presenta el borrador de currículos para informe preceptivo del CEC se ha dilatado en exceso, dándose el caso de que es la Canaria una de las pocas Comunidades Autónomas que no cuenta con currículos oficiales cuando ya ha casi concluido el primer trimestre del curso escolar 2015/2016.

Ello, entre otras consideraciones, ha dado lugar a que los centros hayan debido realizar sus programaciones con borradores de currículos sujetos aún a posibles modificaciones y sin el pertinente respaldo normativo.

Dichas circunstancias de provisionalidad y novedad en los centros, se han visto agravadas, además, por la coexistencia en los centros de dos normas y por ende de dos programaciones diferentes, lo que ha supuesto una importante sobrecarga.

Se ha producido también un procedimiento anormal en la consulta a este órgano, que se realiza, previsiblemente por la premura existente, al mismo tiempo que el proyecto de Decreto se encuentra expuesto a información pública y está teniendo lugar la difusión de los currículos entre la comunidad educativa. Se trata por tanto de textos provisionales, por lo cual se incumple el precepto de que el CEC debe informar sobre documentos definitivos, a excepción hecha de los pertinentes trámites del proceso legislativo.

### **2. Margen competencial.**

En este dificultoso contexto y a partir de la aprobación del Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, se determinan, dentro de su margen competencial, asignaturas específicas y de libre configuración, su asignación horaria y la atribución docente de estas últimas:

- En primer ciclo de la ESO, del listado de asignaturas específicas que determina la normativa básica se establece la Segunda Lengua Extranjera

en los tres primeros cursos como obligatoria para todo el alumnado. Además, Educación Plástica, Visual y Audiovisual se fija como obligatoria en primero y optativa en tercero; Música como obligatoria en segundo y optativa en tercero; Tecnología, como obligatoria en primero y segundo y optativa en tercero. Quedan como optativas en tercero, Cultura Clásica e Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial.

Como asignaturas de libre configuración autonómica se establecen como obligatorias Prácticas Comunicativas y Creativas, en primero y segundo, y Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, en tercero.

En el Segundo ciclo, en las asignaturas de libre configuración autonómica, en cuarto curso, se establece la materia de Historia y Geografía de Canarias. Asimismo, se determina la Tecnología como única posibilidad de elegir una asignatura troncal no cursada por el alumnado.

- Bachillerato: en la ordenación de Canarias, la modalidad de Ciencias aparece dividida en dos itinerarios, Ciencias de la Salud y Científico-Tecnológico.

En las troncales de opción se restringe la optatividad al ofrecer solo dos materias (para elegir dos) y cuando se ofertan tres, se agrupan dos para elegir una entre ellas. Por ejemplo, en el itinerario de Humanidades se cierra la posibilidad de cursar en primero Griego I y Literatura Universal conjuntamente, pues solo se contempla la posibilidad de elegir una de las dos. Se asignan 3 horas semanales, a diferencia de la ordenación LOE donde contaba con 4 horas semanales.

En segundo curso, como alternativa a Religión, se establece una materia de libre configuración autonómica, que no aparece precisada en el Decreto de ordenación.

Se ofrece en segundo curso la posibilidad de elegir una materia troncal no cursada, con un horario de 3 horas, mientras que las troncales de opción son de 4 horas.

Para el CEC, como ya se informó en su momento, algunas de estas decisiones van más allá de lo que el Desarrollo de la LOMCE prescribía, que es, en opinión de este órgano, a lo que se debería haber limitado la aplicación dado el escaso tiempo disponible para su implantación y la carencia de formación docente previa a las innovaciones introducidas.

Por otro lado, le preocupa particularmente al CEC la disminución en la asignación horaria a las materias troncales de opción del Bachillerato por varias razones -manifestadas también en ocasión del informe a la ordenación- como la situación de desventaja en la que se sitúa el alumnado canario en la formación específica en relación con el de otras comunidades que mayoritariamente han optado por reforzar las materias de opción, pues estos aprendizajes son los que determinarán, en gran medida, las opciones posteriores del alumnado, tanto

profesionales como académicas, y muy posiblemente las que tendrán mayor peso en el acceso a la universidad en las futuras pruebas específicas de acceso.

A ello hay que añadir que los currículos de estas materias mantiene en su totalidad la carga programática, como analizaremos en su apartado pertinente, concebida en su origen para ser impartida con un horario mayor. Una circunstancia que, además, se agrava en los casos de las materias impartidas exclusivamente en Bachillerato, en las que no se puede empezar a tratar contenidos desde la ESO.

## **II. CONSIDERACIONES GENERALES A LOS CURRÍCULOS**

---

Con los condicionantes descritos, se desarrolla la propuesta de Decreto por la que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, habiéndose optado por el desarrollo de dos normas diferenciadas, una para la ordenación de las enseñanzas, ESO y Bachillerato, y otra para establecer el currículo de las materias que constituye el objeto de este informe.

Con carácter general, se echa en falta, tanto en el texto del Decreto como en los propios currículos, que se haga referencia a la autonomía organizativa y pedagógica de los centros, así como a la consideración de la competencia técnico-profesional de los equipos docentes en el desarrollo de sus funciones, en el marco del proyecto educativo del centro. Es necesario que esta autonomía pedagógica, organizativa y de gestión no sólo se haga efectiva en la elaboración de los proyectos educativos de centro sino en la cultura organizativa de cada comunidad educativa. En ese sentido, resulta incoherente la decidida apuesta por metodologías activas y participativas (tal como se recoge en el Preámbulo del Decreto) con la aplicación sistemática de modelos obligatorios.

Sería más adecuado que la Administración, en lugar de establecer criterios organizadores obligatorios, impulsara orientaciones metodológicas que faciliten a los centros desarrollar sus proyectos educativos con autonomía y generar, en consecuencia, su propio cambio metodológico, favoreciendo así el compromiso y la participación de la comunidad escolar en torno al proyecto educativo del centro.

En este Decreto, como es preceptivo, se parte de la norma básica<sup>1</sup>, lo que determina en gran medida el desarrollo curricular en el ámbito de la Comunidad, que, tal como se recoge en el segundo párrafo de la exposición de motivos, se ocupa de:

- Complementar los contenidos de las de asignaturas troncales y fijar el horario lectivo máximo y los criterios de evaluación relativos a estos contenidos.

---

<sup>1</sup> Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre.

- Establecer los contenidos y fijar el horario correspondiente a dichos contenidos en las asignaturas específicas y criterios de valuación relacionados.
- Crear asignaturas de libre configuración autonómica, contenidos horarios criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.
- Realizar recomendaciones de metodología didáctica.

Por todo ello, considerando el margen de actuación existente, así como la ordenación de estas enseñanzas, se aborda por parte del CEC el análisis del Decreto objeto de este informe, con sus correspondientes anexos, teniendo particularmente en cuenta los siguientes criterios de análisis:

- Adecuación al contexto y presencia de contenidos canarios
- Desarrollo competencial
- Innovación metodológica
- Uso de las TIC
- Desarrollo de valores, habilidades emocionales y sociales
- Impulso de la igualdad de género
- Coherencia con los criterios de evaluación
- Adecuación al nivel competencial del alumnado

Además, dado el elevado número de materias afectadas, se ha optado por centrar los análisis en las materias troncales, las asignaturas específicas de nueva incorporación y las asignaturas de libre configuración autonómica.

En cuanto al cuerpo del Decreto, se sugiere revisar la actual redacción en aras de lograr un texto más claro para toda la comunidad educativa, con un menor uso de neologismos y tecnicismos, que pueden ser sustituidos fácilmente por explicaciones equivalentes que usen el registro estándar de nuestra lengua.

También se sugiere analizar la precisión en el uso de la terminología, por ejemplo, el uso de la denominación *bloques de aprendizaje* puede llevar a confusión y a planteamientos parcelados del aprendizaje, al asimilar el término aprendizaje a un bloque concreto y no al resultado de un proceso de integración de los bloques de contenido, los criterios y los estándares, de cara a propiciar un aprendizaje globalizado y funcional.

En esa misma línea de lograr una mayor precisión, se recomienda corregir el nombre de la materia de libre configuración autonómica, denominada en el texto del Decreto como Historia y Geografía, por el más específico Historia y Geografía de Canarias.

Otro concepto a revisar es la afirmación de que a través de los criterios de evaluación el alumnado adquiere el aprendizaje, puesto que los criterios son en

primera instancia referentes de evaluación y, tal y como aparece en su definición: *describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura.*

Se aprecian también omisiones en la motivación de los distintos contenidos, por ejemplo, en las materias de libre configuración autonómica, en las cuales, a pesar de ser varias, sólo se justifica y motiva en el proyecto de Decreto la de *Historia y Geografía de Canarias.*

## **Igualdad.**

Dada la importancia del tema se ha analizado el carácter transversal del mismo en los currículos de las diferentes materias. Un análisis para el que no se ha contado con el tiempo suficiente para la realización de una revisión exhaustiva como correspondería, dada la importancia de los programas curriculares, la repercusión de estos y su permanencia en el sistema educativo.

En términos generales y en relación con el proyecto de Decreto, se aprecia el uso de un lenguaje inclusivo y no sexista. Sin embargo, en la concreción de los principios y valores del sistema educativo, se produce la omisión de algunos de los principios básicos de la sociedad democrática y del sistema coeducativo: la igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres y la no discriminación por razón de sexo. Esto ha de concretarse en la garantía de una educación en igualdad, generadora de igualdad de oportunidades y compensadora de las diferencias entre hombres y mujeres y de las discriminaciones históricas de las mujeres en la sociedad (participación, ciencia, cultura...), así como en la enseñanza de los valores de igualdad, libertad, autonomía, dignidad humana, respeto, tolerancia y rechazo a toda discriminación.

A partir del análisis de varios currículos, y ante la imposibilidad de valorarlos todos de modo exhaustivo por el tiempo disponible para ello, se observa un tratamiento muy desigual del principio de igualdad entre mujeres y hombres, que se puede resumir, a grandes rasgos, en los siguientes niveles:

- *Asignaturas 'ciegas' al género*, donde no se encuentra mención alguna a la igualdad entre mujeres y hombres, ni en la finalidad u objetivos, ni en la contribución a las competencias (lingüística, ciencias y tecnología, digital, sociales y cívicas...), ni en la contribución a los objetivos de la etapa, ni en los contenidos, ni en las orientaciones metodológicas y estrategias didácticas, ni en los criterios y contenidos de evaluación. Ejemplos: Geología y Biología.
- *Asignaturas en las que se incluyen referencias a "la igualdad"*, "la igualdad entre hombres y mujeres", "el papel desempeñado por las mujeres", "la igualdad de oportunidades y diferencias de género" o "la prevención de la violencia de género", en la contribución a los objetivos de

la etapa, pero que tienen una implantación real inviable puesto que se ignora la igualdad de género en la finalidad u objetivos, en la contribución a las competencias, en los contenidos, en las orientaciones metodológicas y estrategias didácticas, y en los criterios y contenidos de evaluación. Ejemplos: Física, Artes Escénicas, Filosofía y Prácticas comunicativas y creativas.

- *Asignaturas en las que se hacen referencias a “la igualdad” y “la corresponsabilidad”, en la contribución a las competencias y en las orientaciones metodológicas y estrategias didácticas, pero sin reconocimiento en la finalidad y objetivos, en los contenidos, y en los criterios y contenidos de evaluación. Ejemplo: Geografía.*

- *Asignaturas en las que se aborda la igualdad de género en sus diversas vertientes en todos o casi todos los epígrafes (finalidad y objetivos, contribución a las competencias, contribución de los objetivos de la etapa, contenidos, criterios y contenidos o estándares de evaluación), aunque los contenidos incluidos se consideran aún insuficientes y susceptibles de enriquecimiento. Ejemplo: Historia y Geografía de Canarias (sólo recoge un contenido evaluable relativo a las “mujeres, madres y trabajadoras”, ignorando sus numerosas contribuciones en los diversos ámbitos), Historia de España (sólo recoge un contenido evaluable, en el criterio número trece sobre la etapa de la Transición, sobre la situación de la “mujer” en la España democrática, ignorando las numerosas aportaciones de las mujeres a la historia del país e hitos históricos de trascendencia incuestionable como el movimiento feminista), Historia de la Filosofía (sólo se incluye un contenido sobre las mujeres en la educación en el bloque de evaluación segundo, dedicado a la Grecia Antigua, ignorando otras aportaciones y las contribuciones a las materia por las mujeres filósofas) e Historia del Arte (sólo se recogen contenidos evaluables específicos sobre las mujeres artistas en el último bloque, dedicado a la universalización del arte en la segunda mitad del siglo XX).*

- *Asignaturas en las que la igualdad entre mujeres y hombres y la perspectiva de género se abordan de un modo más diverso y completo, aunque algunas de estas pueden ser susceptibles de ampliaciones. Ejemplos: Fundamentos del Arte, Física y Química y Geografía e Historia (en esta última, se podría profundizar en el conocimiento de la división sexual del trabajo, y sus repercusiones múltiples y determinantes en la organización social, los roles y estereotipos sexistas, los valores desiguales de ambos sexos...).*

En consecuencia, se considera necesaria una revisión del currículo de todas las asignaturas de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, de acuerdo a las obligaciones contenidas en la Ley 1/2010, de 26 de febrero, canaria de igualdad entre mujeres y hombres (LCIMH), que suponen la necesidad de garantizar “la igualdad de trato entre

mujeres y hombres, que supone la ausencia de toda discriminación, directa o indirecta, por razón de sexo, en el ámbito educativo”, entre otros, entre los principios generales que informan la actuación de la Administración pública (artículo 4); la aplicación de la directriz de “la transversalidad y la perspectiva de género en todas sus actuaciones, disposiciones normativas, políticas generales y sectoriales...” con la finalidad de eliminar las discriminaciones directas e indirectas por razón de sexo” (artículo 5); y, en concreto, en relación con el currículo, el artículo 17 de la LCIMH, contenido en el capítulo primero de la “Igualdad en la educación”, del título segundo de “Las medidas para promover la igualdad de género”, dicta:

*Artículo 17. Currículo.*

*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, contruidos según los patrones socioculturales de conducta asignados a mujeres y hombres, con el fin de garantizar, tanto para alumnas como para los alumnos, posibilidades de desarrollo personal integral.*

*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.*

### **III. CONSIDERACIONES A LOS CURRÍCULOS DE LAS ASIGNATURAS**

#### **ANÁLISIS DEL BORRADOR DEL NUEVO CURRÍCULO DE PRÁCTICAS COMUNICATIVAS Y CREATIVAS.**

---

##### **Consideraciones previas**

En varios documentos y, recientemente, en su informe 5/2015 acerca del proyecto de Decreto por el que se establece la Ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias el Consejo Escolar de Canarias ya sugería que en aquel momento no era oportuno incrementar los cambios de la LOMCE más allá de lo estrictamente prescriptivo, pues supondría regular en un marco de incertidumbre, añadir confusión en los centros y diversificar los limitados recursos, en lugar de rentabilizarlos en cuestiones básicas e imperativas, como el refuerzo de las materias instrumentales en el primer ciclo o el incremento horario de las materias de Música y Expresión Plástica y Visual.

A este Consejo no se le escapa la necesidad de promover el desarrollo de la socialización y las competencias intra e interpersonal como objetivos educativos que deben ser atendidos en la Escuela. Así mismo, se es consciente de que el enfoque de la producción en grupo y la posibilidad de que cada alumno y alumna pueda aportar sus vivencias y conocimientos al mismo, facilita la adquisición de valores de vital importancia para el desarrollo integral de la persona, como puede ser la tolerancia y el respeto a la diversidad, y otros aspectos como superar el miedo a expresarse libremente o equivocarse, generar confianza y seguridad en sí mismo, ser comprensivo y empático, todos ellos, aspectos menos presentes en contextos escolares más convencionales y que no solo resolverán conflictos o problemas que surjan en este entorno, sino que se pueden generalizar al contexto social del alumnado.

Sin embargo, como ha venido ocurriendo con cierta frecuencia, la implementación de la materia Prácticas Comunicativas y Creativas está siendo muy precipitada y ha venido acompañada de una serie de dudas y dificultades que se han reflejado en incertidumbre del profesorado que ha tenido que impartirla.

El profesorado se encontró primero con cambios de planificación antes del verano: en 1.º ESO la materia iba a ser impartida por Lengua Castellana y Literatura con Educación Plástica y Visual y, precipitadamente, esta fue sustituida por Música. El borrador del currículo fue publicado pocos días antes del inicio del curso y los profesores encargados de impartirla solo contaban ante el inicio de las clases con un curso de formación de la Consejería, de modalidad autodirigida y de 10 horas de duración.

El Consejo Escolar de Canarias, como ya ha señalado, sostiene que las innovaciones, para que sean efectivas y asumidas, no pueden ser impuestas, y es preciso que partan de un amplio proceso de información a la comunidad educativa y de reflexión y debate del profesorado en búsqueda del consenso para su efectiva aplicación.

Sin embargo, se siguen desconociendo los fundamentos teóricos y psicopedagógicos para asignar esta atribución docente a las especialidades implicadas, cómo se llevará a cabo la docencia compartida, a qué departamento corresponderá la coordinación de la misma o cómo se podrá programar, aunar criterios de evaluación comunes y diseñar situaciones de aprendizaje conjuntas, sin tiempo de coordinación asignado al efecto.

Como muchas otras propuestas curriculares que sobre el papel son muy innovadoras, si la Consejería no dota al profesorado de tiempos y espacios de coordinación, no aporta los medios, ni facilita en lo posible la adecuada implantación de la materia, la sensación que recibe el docente es de sobrecarga de trabajo y de imprecisión.

### **Justificación de la materia**

La originalidad e innovación de esta materia radica en tres ejes: la propuesta de la docencia compartida, el desarrollo de las situaciones de aprendizaje en espacios más abiertos que el aula y la priorización del proceso por encima del propio resultado. Además, cabe destacar que la materia no pretende crear “artistas” sino fomentar valores en el alumnado como la autosatisfacción, sensibilidad o la receptividad que revierten en un mayor autoconocimiento.

Menos claros se muestran los objetivos últimos de la materia. Si lo que se pretende con ella es atender al fomento de la competencia comunicativa, la vía más adecuada hubiera sido orientar los currículos tanto de Plástica como de Música hacia la creatividad y la expresión, además, por supuesto, de los criterios del currículo de Lengua que ya se ocupan de dicho objetivo.

Si por otra parte, el fin principal es dar cabida en el currículo a las competencias intra e interpersonales, se hace caso omiso a que dichas competencias deberían tener un tratamiento transversal, es decir, no deben circunscribirse al estrecho marco de una única asignatura, al igual que tampoco se limitan a una única materia competencias como la comunicación lingüística, la matemática, etc.

Se plantea, acertadamente, que lo valioso es el proceso de aprendizaje y el cómo se debe realizar y no tanto el producto final, pero eso ya estaba vigente en las distintas áreas que ya están concretadas en el currículo y no requiere la existencia de una nueva. Por ejemplo, el teatro es una técnica que ya se utiliza a menudo en el área de Lengua.

En ese sentido, resulta incluso contradictoria la referencia inicial del currículo de Prácticas Comunicativas y Creativas al “*aprendizaje holístico e integral*”, ya que, en cierto modo, la materia más que integrar están desintegrando la enseñanza en más apartados de los ya existentes, pudiendo añadir confusión a la labor de un profesorado al que ya se le venía pidiendo que diera un enfoque más integral a sus propias áreas.

### **Contribución a las competencias y a los objetivos de etapa**

Se consideran especialmente bien desarrolladas las competencias en Comunicación Lingüística y en Conciencia y expresiones culturales. Sin embargo, la Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología podría tener un tratamiento más amplio, sobre todo en lo referido a la materia para 1.º ESO, que es de docencia compartida con Música, pues el currículo solo hace referencia al tiempo o al ritmo, además de al uso de esquemas de razonamiento abstracto.

El currículo de Prácticas comunicativas y creativas reconoce también el uso de las TIC como una herramienta más del proceso creativo e incide abundantemente en el uso de la edición de vídeo y audio no solo como un medio, sino como un objetivo en sí mismo.

### **Criterios de evaluación**

Con carácter general se debe advertir que los criterios resultan excesivamente genéricos. En ocasiones no son suficientemente claros, ni ilustran adecuadamente cómo se ha de abordar la evaluación de una materia tan singular como esta. Un ejemplo de ello sería el criterio 2, tanto de 1.º como de 2.º de la ESO:

*2. Mostrar motivación, compromiso y cooperación mediante el diseño y la realización de proyectos colectivos inclusivos y solidarios, a través de la asunción de tareas y responsabilidades para desarrollar la autonomía, la asertividad y el espíritu emprendedor en diversas situaciones y contextos educativos y sociales.*

Durante todo el documento se insiste en que el objetivo final es el proceso, no el producto final y, sin embargo, en el desarrollo del criterio 1 de 1.º de la ESO se dice que “*se pretende constatar que el alumnado es capaz de ejecutar producciones creativas...*”. Esta redacción puede interpretarse de tal manera que se evalúe la ejecución del producto final, no el proceso. Se propone sustituir el “*es capaz de ejecutar*” por una expresión parecida a la del criterio 4 “*se pretende que el alumno sea capaz de aplicar las fases del proceso creador*”, que sí parece centrarse más en el proceso que en el producto (ocurre exactamente lo mismo en el criterio 1 del 2.º curso, página 15).

Dentro del criterio 4 llama la atención que se mezclen referencias a la expresión plástica y la musical, lo cual sería muy interesante siempre que el

profesorado de las tres materias estuviera realmente coordinado, pero si por el contrario no existe esta garantía, quizás se deberían diferenciar mejor los contenidos.

## **Contenidos**

Los contenidos canarios no aparecen muy desarrollados y las propuestas de criterios de evaluación en las que los incluyen resultan alejadas de cualquier contexto, o incluso algo forzadas. En el criterio 5 se incluye: “*respetando la variedad del español hablado en Canarias*”, lo que resulta una obviedad, y en el 6 por medio de la coetilla “*especialmente el de Canarias*”, lo que en general deja a la voluntad del profesor o profesora que imparta la materia su mayor o menor tratamiento.

Los contenidos del área de música recogidos en el bloque “Comunicación y Creatividad” no tienen en cuenta la “escucha activa”, que, sin embargo, fomenta la concentración, la percepción del entorno y los sentimientos. “Saber escuchar” es un hábito saludable que genera el diálogo, la empatía y la confianza, valores que el Consejo considera importantes de cara al desarrollo de esta materia.

Pero la mayor dificultad encontrada a la hora de valorar los contenidos propuestos surge de la vertiente emocional de la materia, que se ocupa de aspectos directamente relacionados con las vivencias, las emociones y el mundo interior del alumno. Se trata, en definitiva, de contenidos especialmente sensibles que requieren de un esmerado tratamiento, a los que no acompaña mención alguna a la cualificación, formación, entrenamiento o especialización del profesorado que impartirá la materia.

Es probable que muchos de los docentes que deban impartir la materia no cuenten con la formación psicológica precisa, y necesitarían una preparación previa y orientaciones metodológicas concretas para tratar/desarrollar contenidos como los que se plantean en los criterios 1, 2 y 3: “Desarrollo consciente de las técnicas de relajación...”, “Desarrollo de la motivación interna y externa...”, o “Indagación en la (auto)observación y la resiliencia...”.

## **Orientaciones metodológicas**

En la metodología, como ya se ha hecho mención, se pone el acento en la adquisición de destrezas y en el desarrollo de capacidades más que en la adquisición de contenidos. En consecuencia, esta materia puede ser muy motivadora y permitir al docente el abandono del tradicional esquema de enseñanza-aprendizaje, dada la flexibilidad de la que se parte al abordar la metodología.

Una de las sugerencias más ambiciosas es la de crear contextos no dogmáticos y proporcionar al alumnado *la máxima libertad posible*, así como plantear como base organizativa los proyectos en equipo. El rol que adquiere el profesorado se asimila al de facilitador y guía, lo cual aun siendo muy adecuado

para el trabajo por proyectos, quizás resulte difícil de aplicar desde 1.º ESO sin un apoyo formativo específico.

Otro de los ejes metodológicos sobre los que gira la materia, propone el uso de espacios alternativos, tanto cerrados como abiertos, sin tener en cuenta que los espacios a los que hace mención el currículo no son adecuados para todos los centros. Las aulas específicas y talleres o espacios abiertos como canchas a menudo están sobrecargadas con los horarios de sus especialistas o no reúnen las condiciones precisas para hacerlo. Otro tanto podría señalarse al respecto de las aulas Medusa y su equipamiento, que en muchos centros están obsoletas.

Al margen de la voluntad de educar y formar personas ricas en originalidad, flexibilidad, visión y con capacidad para afrontar obstáculos y problemas, se echa en falta en el currículo más orientaciones sobre el sentido general de la materia y particularmente de sus aspectos más emocionales. Da la impresión de que el profesorado debe partir de un marco teórico muy impreciso e “inventarse la materia”, creando las situaciones de aprendizaje, los instrumentos de evaluación, etc. En definitiva, los profesores que impartan la materia serán los primeros que tendrán que desarrollar su creatividad y dar respuesta a todas esas incógnitas para luego llevarla al aula.

Trabajar con las emociones del alumnado requiere una atención individualizada, incompatible a menudo con las ratios demasiado altas. Por ello, se insiste en remarcar la importancia de garantizar que el profesorado cuente con la formación adecuada, un asesoramiento especializado y los tiempos necesarios para la coordinación. Solo así será posible ir desarrollando las metodologías y estrategias didácticas que se sugieren.

Tratándose de una materia tan sensible, si, a pesar de las buenas intenciones, no se es capaz de abordar las cuestiones apuntadas con el esmero que requieren, el efecto de la materia sobre el alumnado puede llegar a resultar incluso contraproducente.

En conclusión y, dado que no fue considerada la propuesta del CEC de no introducir nuevas materias en las actuales condiciones de aplicación de la LOMCE, se recomienda realizar un seguimiento de esta asignatura, en el que se evalúe si el costo beneficio de la docencia compartida en esta materia ha sido adecuado, o si por el contrario sería más conveniente destinar dichos recursos a las materias instrumentales. También se considera pertinente comprobar si la opción implantada ha contribuido a fortalecer la formación integral del alumnado, especialmente en el ámbito artístico, mermado por la LOMCE y en las horas que se le destina en los currículos canarios.

## **ANÁLISIS DEL BORRADOR DEL NUEVO CURRÍCULO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA DE CANARIAS.**

---

### **Consideraciones generales**

En primer lugar se quiere expresar la satisfacción ante el diseño de una materia específica de Historia y Geografía de Canarias de impartición obligatoria, que va más allá de la optatividad establecida en diseños anteriores. No obstante, y de forma primordial es preciso insistir en la necesidad de contextualizarla adecuadamente en relación con los contenidos canarios establecidos en la materia troncal de Geografía e Historia a lo largo de la ESO, de Primero a Tercero.

Se valora también que ya desde su definición como materia se establezca una doble vertiente, como *objeto de conocimiento* y como *contexto para el desarrollo de los aprendizajes*, que permita desarrollar una metodología de “experimentación e innovación pedagógica”. Sin embargo, dada la cantidad de criterios de evaluación y la exhaustividad de los bloques de contenidos parece complicado llevar a la práctica dichas intenciones.

Asimismo, se comparte la intención de “fortalecer la formación competencial del alumnado”, ya que la aplicación de sus conocimientos debe hacerse en el contexto en que vive y en el que, probablemente desarrollará su labor profesional en el futuro, pero para que la práctica docente esté orientada en este sentido resulta indispensable disponer de una mayor flexibilidad en relación a los criterios de evaluación y, sobre todo, a los bloques de contenido. Si lo que se pretende es “educar la mirada” del alumnado al acercarse al entendimiento de su entorno y de su cultura, sería conveniente incidir en un enfoque más práctico, en torno a situaciones de aprendizaje que le ayuden a comprender las características de la Canarias que le ha tocado vivir.

### **Contribución a las competencias**

La vinculación del aprendizaje a la consecución de las competencias se muestra bien explicitada en la propuesta: Se plantea que el alumnado sea el protagonista de su aprendizaje, “en cooperación con terceras personas” y con una “proyección social” de lo aprendido, pero, como ya se ha mencionado, la profundidad y complejidad del enfoque que se le da a la materia se muestra en contradicción con ese tipo de estrategias.

### **Contribución a los objetivos de etapa**

Para lograr un enfoque “integrador y global” de la materia en relación con los objetivos de la etapa de la ESO y que, consecuentemente, el “alumnado aprenda a construir su propio aprendizaje con madurez y muestre iniciativa”, sería preciso un enfoque más práctico de la materia que, mediante distintas estrategias metodológicas, especialmente la de “indagación”, tenga un acercamiento significativo a la realidad canaria.

## Criterios de evaluación

Como plantea el borrador, los criterios de evaluación han de ser el “elemento referencial” en la estructura del currículo, y articularlo en torno a ellos supone una estrategia en consonancia con el planteamiento del currículo de la materia troncal de Geografía e Historia. La dificultad radica en la complejidad y exhaustividad de los mismos, puesta de manifiesto, de forma particular, en el desglose de contenidos asociados a cada uno de ellos. Partiendo de unos criterios de evaluación tan amplios resulta muy difícil lograr las metas educativas que se plantean en relación con las competencias clave y con los objetivos de etapa.

Se comparte la idea de que esta materia esté “estrechamente vinculada” con el currículo de Geografía e Historia, “tanto desde el punto de vista metodológico como de los aprendizajes”, pero cuando se revisa la estructura de ambos currículos se observan planteamientos distintos. Mientras el currículo correspondiente a 4º ESO está organizado a partir de los procesos de cambio y caracterización de las sociedades actuales, siguiendo un desarrollo cronológico, desde el siglo XVIII hasta finales del siglo XX, el planteamiento curricular de la materia analizada tiene un “tratamiento integrado en torno a un tema nuclear” que abarca bloques como *Canarias escenario de la Historia*, desde el origen de las islas hasta la singularidad del medio natural y su fragilidad, o bien *Las islas humanizadas: el territorio como fuente para el estudio de la historia de Canarias*, en el que se pretende identificar indicadores materiales de las transformaciones que ha sufrido a lo largo del tiempo, entre otros elementos de similar complejidad.

Un currículo de estas características presenta un gran interés puesto que supone indagar en todos y cada uno de los aspectos que configuran el proceso histórico, el espacio natural propio, las características de la realidad actual y la propia identidad canaria. Cada uno de los bloques de contenido supondría ya, en sí mismo, un curso entero, ya que conlleva conocer en profundidad el perfil geográfico, histórico, sociológico, cultural, etc., de las islas. Pero con una hora de clase a la semana durante un curso de nueve meses (en torno a unas 30-32 horas en total, eliminados los períodos de vacaciones), resulta muy complicado poder desarrollar un currículo tan ambicioso, sobre todo si se tiene en cuenta la madurez cognitiva del alumnado de este nivel, 16 años, para quienes algunos de los temas propuestos resultan de difícil comprensión.

Sería deseable que la implantación de esta materia creara unas expectativas de acercamiento educativo a la realidad canaria entre el profesorado especialista, pero un planteamiento tan ambicioso, unido a la disponibilidad de un tiempo tan limitado, puede suponer por el contrario frustración y ansiedad ante la imposibilidad de llevarlo a cabo con garantías de éxito.

Aunque se considera acertado el planteamiento curricular de estructurar la materia en torno a tres ejes: *educación social de la ciudadanía, educación*

*medioambiental y educación patrimonial*, se recomienda una reelaboración del Criterio n.º 6 que contemple las raíces históricas del acervo cultural de las Islas junto a una panorámica de los focos de creación cultural y científica actuales, para valorarlos y protegerlos como patrimonio propio. Asimismo, se propone la supresión del criterio de evaluación número cuatro, que merecería un trato específico de carácter antropológico y sociológico, más propio de la etapa del Bachillerato.

### **Orientaciones metodológicas**

Destacan especialmente aquellos aspectos del marco metodológico en los que se incide en que el alumnado sea “el protagonista principal de la construcción del aprendizaje”, y el profesorado un “facilitador de los aprendizajes” y diseñador de situaciones que faciliten su desarrollo competencial, utilizando distintas estrategias e instrumentos.

### **Conclusión**

La importancia que supone la impartición de esta materia de libre configuración, ausente del desarrollo curricular de la etapa de la ESO durante años, demanda una formación integral del profesorado especialista, tanto desde el punto de vista del conocimiento de la misma, como desde un enfoque metodológico que contemple una variedad de estrategias de aprendizaje con orientación competencial, así como el uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), llevando aparejado esto último la posibilidad de disponer de material curricular adecuado para trabajar en el aula.

## **ANÁLISIS DEL BORRADOR DEL NUEVO CURRÍCULO DE MATEMÁTICAS.**

### **CONSIDERACIONES GENERALES**

La propuesta curricular ministerial asigna a 1º y 2º de la ESO una serie de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables prescriptivos que cargan en exceso los aprendizajes que se deben adquirir, dejando poco margen de acción a la Comunidad Autónoma canaria para desarrollar una línea de secuenciación evolutiva y coherente a lo largo de toda la etapa. Además, se produce un adelanto de contenidos difícilmente asimilables por el alumnado, dadas sus características evolutivas, ya que subir el nivel no es lo mismo que adelantar contenidos, produciendo generalmente el efecto contrario y un rechazo a la materia.

Teniendo en cuenta lo expuesto, se hacen las siguientes consideraciones a la concreción que Canarias hace del currículo de Matemáticas.

## **Adecuación al contexto y presencia de contenidos canarios**

En ninguno de los elementos que conforman el currículo se hace referencia a contenidos del patrimonio natural y cultural de Canarias. En concreto, en Matemáticas en el Bloque II: Números y álgebra se podría tratar la aritmética sin número con la que las venteras hacían sus cuentas y en el Bloque III: Geometría, las medidas tradicionales canarias y los elementos geométricos de su cultura como calados y pintaderas.

## **Desarrollo de valores, habilidades emocionales y sociales**

En la Introducción se hace referencia a la contribución del área de Matemáticas a las competencias y a los objetivos de etapa respecto a los valores, habilidades emocionales y sociales, en el trabajo en grupo, sin embargo, se echa en falta, por ejemplo, sugerencias como el uso de enunciados e informaciones numéricas que hagan visibles problemas sociales como la pobreza, la igualdad de género, la discriminación racial...

## **Impulso de la igualdad de género**

La igualdad de género solo aparece mencionada en la Introducción, sin concretar en el área, más allá del trabajo en grupo.

## **Uso de las TIC**

El currículo Canario valora e impulsa el uso de las TIC, explicitado en todos los cursos con un criterio específico.

Aunque se puede deducir que se debe utilizar la hoja de cálculo desde 1º ESO en los contenidos de los criterios TIC, creemos que debería estar explícito en todos los cursos como se hace en 4º de la ESO.

## **Desarrollo competencial**

La redacción holística de los criterios sugiere un tratamiento más competencial de los mismos que la propuesta MEC.

## **Adecuación al nivel competencial del alumnado.**

Algunas de las consideraciones que aquí se hacen no han podido evitarse por la imposibilidad de contradecir la orden ministerial, como se especifica a continuación.

## **Bloque I: Procesos, métodos y actitudes en matemáticas**

El criterio 1 de 1º ESO incluye resolver problemas funcionales cuando en este curso no se dan gráficas ni relaciones funcionales, solo puntos en diagramas cartesianos.

## **Bloque II: Números y Álgebra**

En el criterio 3 de 2º ESO se hace referencia a trabajar con porcentajes y sin embargo no aparece en los contenidos.

En el descriptor del criterio: “[...] realiza operaciones de conversión entre números decimales y fraccionarios y halla fracciones equivalentes y las simplifica”, falta la relación con los porcentajes. Por ejemplo: realiza operaciones de conversión entre fracciones, decimales y porcentajes; halla fracciones equivalentes y simplifica.

En el currículo prescriptivo del MEC se produce un adelanto de contenidos que no es capaz de asimilar la mayoría de los alumnos, pues su capacidad de abstracción en general no lo permite.

Incluir en 2º ESO ecuaciones de 1º y 2º grado además de sistemas de ecuaciones lineales es una sobrecarga algebraica a la que además contribuyen las funciones que se tratan desde su expresión algebraica. Esto pone en peligro la realización de tareas competenciales que trabajen el resto de los contenidos durante el tiempo que la instrucción algebraica permite.

Lo mismo se puede decir de la introducción de la factorización de polinomios y la regla de Ruffini en 3º académicas y en 4º de aplicadas teniendo en cuenta además en este caso que apenas tiene utilidad en la opción académica a la que está encaminado, siendo poco probable que, con estos contenidos, puedan resolver problemas contextualizados como se propone.

## **Bloque III: Geometría**

Se destaca como punto positivo la obligación de utilizar programas informáticos para el aprendizaje de la geometría. En 4º ESO se menciona la geometría dinámica que podría especificarse también en 3º ESO.

## **Bloque IV: Funciones**

En 1º ESO, el bloque de funciones en el criterio 7, así como sus contenidos y estándares están por debajo de lo que el alumnado puede alcanzar en esta edad, presentando un gran salto con respecto a lo establecido en el criterio 9 de 2º ESO.

## **Bloque V: Estadística y probabilidad**

Estadística.

El Criterio 8 de 1º ESO y el criterio 11 de 2º ESO tienen una redacción prácticamente similar trabajando los mismos contenidos sin establecer diferencias de los aprendizajes y su evolución en los dos cursos, adscribiendo a 1º de ESO demasiados aprendizajes para su nivel. Además es contraproducente que los alumnos vean exactamente lo mismo en ambos cursos.

El MEC incluye el contenido de cajas y bigotes, pero no es adecuado por su difícil interpretación para el nivel de 3º ESO, lo mismo sucede en 4º ESO con la correlación tanto en las enseñanzas aplicadas como en las académicas.

Probabilidad.

El criterio 9 referente a la probabilidad de 1º ESO no tiene continuidad en 2º ESO pudiendo secuenciar su tratamiento en los dos cursos. De esta manera la presencia de la probabilidad a lo largo de la etapa permitiría una visión globalizada de la materia.

El no incluir la probabilidad en 2º ESO implica además que el alumnado de la opción de matemáticas aplicadas trabaja la probabilidad en 1º ESO y no lo vuelve a hacer hasta 4º ESO.

### **Otras consideraciones**

La introducción al currículo es común para 1º y 2º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato, y diferente para 3º y 4º ESO, se considera que debería tener una introducción conjunta o a lo sumo diferenciada en ESO y Bachillerato, sobre todo en las orientaciones metodológicas y estrategias didácticas, teniendo en cuenta que se trata de dos etapas distintas, tanto por nivel psicoevolutivo como académico y curricular.

En la introducción, en la contribución a las competencias, en concreto a la *Competencia matemática* y *Competencias básicas en ciencia y tecnología* (CMCT) habla de la realización de estudios estadísticos y probabilísticos, representaciones gráficas de datos, medida, análisis y descripción de formas geométricas, sin embargo la medida solo se trabaja en la geometría.

### **Errores tipográficos:**

En el Criterio 4 de 3º Aplicadas, dice “pretenda” en vez de “*pretende*”.

En el párrafo 4º de la contribución a los objetivos de etapa corregir “confianza sí mismo” por “*confianza en sí mismo*”.

## ANÁLISIS DEL BORRADOR DEL NUEVO CURRÍCULO DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.

---

### Consideraciones generales

El Consejo Escolar de Canarias coincide con este currículo en que una enseñanza del área de Lengua Castellana y Literatura que potencie el desarrollo de la *Competencia en comunicación lingüística* debe partir de un enfoque comunicativo y funcional a la hora de abordar la materia en la enseñanza obligatoria y el Bachillerato

También es destacable que en este currículo se haya hecho un notable esfuerzo de ordenación con respecto al establecido con carácter estatal en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, (BOE n.º 3, de 3 de enero) y que, además, se incorporen o amplíen aspectos a los que no se les había concedido tanta relevancia hasta ahora, como el papel que debe desempeñar la materia en el contexto de la llamada sociedad del conocimiento y la información, su relación con otras formas de comunicación, el apoyo decidido a las políticas de igualdad de género o la defensa del respeto a la diversidad lingüística.

No obstante, es necesario señalar algunos aspectos que el Consejo considera susceptibles de mejora. Estos serán abordados en el mismo orden en que aparecen en el propio currículo.

### Introducción

En aras de lograr una mayor simplificación y clarificación del contenido del currículo que asegure su utilidad como documento práctico destinado al profesorado hay que señalar la excesiva complejidad del lenguaje utilizado en el currículo: la introducción, además de abusar del uso de tecnicismos, presenta una estructura argumentativa demasiado compleja. Sería deseable, pues, con el fin de que el currículo facilite realmente su uso en el día a día del profesorado, la utilización de un lenguaje menos técnico, más sencillo y directo, y con estructuras menos densas y complejas, con mayor presencia de oraciones simples y coordinadas copulativas, y menor de las subordinadas relativas de cuyo uso excesivo es ejemplo este fragmento del nuevo currículo:

“Por último, se plantea como objetivo el desarrollo en los alumnos y las alumnas de su conciencia literaria a través de un acercamiento a la literatura menos teórico y más experiencial, a la par que más grupal que individual, que ofrezca, por supuesto, un legado cultural y estético que amplíe su conocimiento de la realidad y del mundo, pero que priorice el despertar de una sensibilidad estética que intente consolidar en ellos verdaderos hábitos como lectores activos, que disfrutaran de la lectura y de la escritura, reflexionando y compartiendo pensamientos con el resto, como parte de su aprendizaje permanente, y no solo escolar.”

De esta forma se lograría, en definitiva, el objetivo de que la introducción sirviera realmente como orientación general y ayuda para la asimilación y aplicación de los currículos por parte del profesorado.

En este mismo sentido, también puede producir extrañeza entre el profesorado el hecho de que en la introducción de muchos de los nuevos currículos, entre ellos el de Lengua Castellana y Literatura, se recurra a menudo, para sustentar el enfoque adoptado en ellos, al argumento de autoridad y a la cita de expertos, a veces de forma innecesaria y más propia de un artículo académico, en lugar de aludir a determinados consensos —de haberlos— dentro de la comunidad educativa o en la propia sociedad.

### **Contribución a las competencias**

Con respecto a la igualdad de género, el nuevo currículo promueven este aspecto en la medida de lo posible; de hecho, se posiciona claramente a favor de la sustitución del masculino genérico (*los alumnos*) por otras fórmulas como el uso simultáneo del masculino y el femenino (*los alumnos y las alumnas*) o el de sustantivos colectivos (*el alumnado*).

En cuanto al uso de las TIC, los nuevos currículos hacen un uso abundante de ellas, incluyendo la correspondiente competencia en todas las ocasiones en las que el alumno debe llevar a cabo una tarea de investigación o de producción textual. Entre los contenidos, sin embargo, no aparece ninguna referencia al dominio de los procesadores de textos, lo cual no parece muy coherente con lo anterior, a no ser que se entienda que la enseñanza de tal aspecto corresponde por completo a otra materia.

Sobre el respeto a la diversidad lingüística, sin embargo, se observa un cierto desequilibrio entre la firme defensa de la modalidad culta canaria que se realiza en este apartado y la puesta en práctica de dicha intención en la concreción del propio currículo. El problema que se plantea es descubrir el modo de lograr que el alumnado interiorice que la norma culta canaria es tan correcta como cualquier otra dentro del marco de la lengua castellana. El tema reaparece en las orientaciones metodológicas y en la anunciación del criterio 6, pero no se vuelve a mencionar ni en el desarrollo de ese criterio ni en los estándares de la materia. Sería necesario, por tanto, incrementar la presencia de este aspecto en el desarrollo de dicho criterio e incluso en algunos otros, por ejemplo, en todos los criterios de evaluación que supongan procesos de creación del alumnado (escribir y hablar), partiendo siempre de la irrenunciable defensa del uso de la norma culta de la modalidad de origen de cada alumno o alumna.

### **Criterios de evaluación, estándares y contenidos**

En primer lugar se debe hacer alusión a los criterios de evaluación, lo cuales —en el afán de dotar a cada uno de ellos de un sentido global— son formulados de manera enrevesada, por medio de oraciones excesivamente largas y complejas, a menudo con abuso del gerundio y de determinados nexos

(“así como”), que solo consiguen oscurecer la relación lógica entre las ideas que lo constituyen.

Como ya se ha comentado los nuevos currículos de la materia de Lengua Castellana y Literatura de la Comunidad Autónoma de Canarias muestran un enfoque claramente competencial, favorecido por el peso que se da en ellos a los criterios de evaluación, eje en torno al cual se estructuran los contenidos y los estándares de aprendizaje —frente a lo que ocurre en los currículos publicados en el BOE, en que los tres elementos aparecen sin jerarquizar—. Resulta, también, muy útil el que en los currículos canarios se haya llevado a cabo la secuenciación de contenidos y criterios de evaluación de 1.º a 3.º de la ESO que estaba ausente en el currículo estatal de Lengua Castellana y Literatura.

Aun así, y partiendo de la constatación de los aciertos del trabajo realizado, habría que señalar una característica del formato de los currículos oficiales que aún resulta mejorable: tal y como se están estructurando estos, con los criterios agrupados por cursos y redactados en párrafos, resultan muy poco transparentes para el profesorado de Secundaria. Una circunstancia que puede afectar especialmente a una materia como Lengua Castellana y Literatura en la que curso tras curso se trabaja en torno a contenidos, criterios y —ahora también— *estándares* muy similares, y en la que, por tanto, la distinción entre un nivel y otro es más bien una cuestión de grado (de nivel de profundización en los contenidos, matices, sugerencias...).

Para recuperar esa lógica y llegar a entender la organización que yace tras la superficie, los departamentos de cada centro deben llevar a cabo una compleja labor de comparación, deconstrucción y esquematización del currículo que supone de alguna manera desandar el camino recorrido por los responsables de su estructuración y redacción, y que, además, requiere de un tiempo del que pocos, en la práctica, disponen.

Una versión del currículo estructurada —como el actual— en torno a los criterios de evaluación, pero más esquemática, que destacara en cada uno de los criterios los puntos comunes, por una parte, y las diferencias, por otra, entre los distintos niveles (1.º, 2.º, 3.º y 4.º) resultaría mucho más clara y asimilable por el profesorado, y facilitaría, en consecuencia, el que la práctica docente del aula se ajustara a lo planteado en el texto legal. Si esto no fuera posible, debido a la adopción de un formato de currículo común a todas las áreas, se podría optar por la publicación de tal documento de forma complementaria a la oficial, como ayuda al profesorado.

Al final del documento se ofrece, anexo, un ejemplo de esquematización que podría responder a la propuesta que se acaba de formular, aplicado al criterio de evaluación n.º 1, tal cual figura en los distintos niveles de la ESO en el borrador del currículo.

Por otra parte, las expresiones utilizadas para señalar la gradación de los aprendizajes en los distintos niveles no siempre incluyen distinciones claras, funcionales y coherentes. Así, por ejemplo, en el criterio n.º 1 de la ESO, desglosado en el anexo, el profesorado puede encontrar dificultades en la práctica para diferenciar lo que supone una “participación activa” —expresión

que se utiliza en 1.º de la ESO— de una “participación plena” —utilizada en el resto de los niveles—, si es que tal diferencia en el lenguaje ha sido introducida conscientemente en el texto legal para reflejar actitudes realmente distintas. Algo similar ocurre, por añadir otro caso llamativo, con el criterio de evaluación n.º 5, en el que quizás habría que aclarar la diferencia entre “guiada” —en 1.º de la ESO— y “libre pautada” en —2.º y 3.º de la ESO—, que puede no resultar demasiado transparente para el profesorado. Si atendemos a la coherencia de la gradación propuesta, tampoco se entiende muy bien por qué en el criterio n.º 1 se incluye como requisito la emisión de un “juicio crítico” por parte del alumno en el caso de 2.º y 3.º de la ESO, mientras que tal proceso deja de ser necesario en 4.º. Parece, por tanto, conveniente someter al currículo a una revisión de la gradación de los distintos aspectos recogidos, con el objetivo de garantizar que las distinciones propuestas resulten pertinentes, estén graduadas de manera coherente y expresadas de forma clara.

El enfoque del estudio de la Literatura que aparece en el currículo —muy lejos de la mera memorización de textos expositivos sobre periodos literarios o autores— resulta enriquecedor para el alumnado y favorece el desarrollo de valores y habilidades emocionales y sociales relacionadas con el conocimiento de la propia personalidad; la comprensión del otro; el desarrollo de la imaginación y la creatividad; la inculcación del gusto por la lectura... En este sentido, resulta positiva la no inclusión en el currículo de referencias concretas a movimientos o autores, omisión esta que —aunque pueda llegar a desorientar al profesorado y tener como consecuencia el descuido de textos imprescindibles de nuestra literatura— tiene como efecto positivo el de reducir la ansiedad y las prisas por abarcar un número de movimientos y autores determinado en un curso escolar, así como el de no predisponer hacia el mero estudio teórico de los contenidos señalados.

### **Orientaciones metodológicas y estrategias didácticas**

A propósito de la cuestión metodológica, resulta evidente que los nuevos currículos de Canarias —como se afirma en la propia introducción— continúan en la senda de alejar “el día a día del aula de Lengua Castellana y Literatura del enfoque analítico y gramatical, en favor de la comunicación y la interacción social como base del desarrollo de la competencia comunicativa en lengua materna”. En los currículos de la ESO, de hecho, se ha eliminado el criterio de evaluación que figuraba en los anteriores relativo —exclusivamente— a la comprensión y el uso de la terminología lingüística. Paralelamente, se ha dado mayor realce a criterios de evaluación y contenidos que han resultado marginados tradicionalmente a favor del estudio gramatical aislado de determinados elementos. Sin embargo, los contenidos gramaticales no han sido disminuidos: no se renuncia a su dominio por parte de los alumnos y alumnas, sino, muy al contrario, se pretende que estos sean capaces de *aplicarlos* en la *producción*, *revisión* y *comprensión* de textos. Esto produce un grado de descompensación considerable entre unos criterios de evaluación y otros: a unos les corresponden

pocos contenidos, mientras que los incluidos en otros podrían, desde determinados enfoques, ocupar un curso entero. El caso más extremo en este sentido podría considerarse que es el criterio n.º 6 de 1.º de Bachillerato, que, pese a presentar los contenidos agrupados en tres puntos, parece abarcar, de hecho, el grueso de toda la morfología y la sintaxis del español. No hay, sin embargo, en el currículo información suficiente acerca de la metodología que permitiría hacer viable tan ambicioso objetivo. De no ser esto posible en el texto legal, debería facilitarse al profesorado un documento práctico que ayudase a dar el salto metodológico en este sentido que a día de hoy sigue sin producirse en la mayoría de las aulas.

Por otra parte, la realidad de las aulas canarias no responde de manera general a lo planteado en el currículo a este respecto, por lo que puede llegar a existir una falta de adecuación entre los contenidos gramaticales y su estudio —tal como se presentan en el currículo— y el nivel competencial de la mayoría del alumnado. Así, por ejemplo, vemos cómo en el texto se plantea como objetivo que los alumnos lleguen a distinguir “valores expresivos” de las categorías gramaticales —tal como se observa en el criterio de evaluación n.º 6 de 4.º de la ESO, cuando lo cierto es que la mayoría de ellos no llegan siquiera a distinguir la categoría en sí.

### **Otros aspectos**

Otros aspectos más concretos que podrían mejorarse en el currículo de Lengua Castellana y Literatura, son los siguientes:

1. La expresión “elementos lingüísticos” que figura en el criterio de evaluación n.º 1 de 2.º y 3.º de la ESO resulta quizá confusa por su excesiva amplitud.

2. También resulta confuso el graduador “de manera significativa”, que se añade a “interpretar” en 1.º de la ESO, y no en el resto de los niveles en este criterio n.º 1.

3. En el criterio de evaluación n.º 6 de 2.º, 3.º y 4.º de la ESO, en el fragmento en el que se hace referencia a la capacidad del alumno de “transformar y construir enunciados con dominio sintáctico independiente”, la precisión “usando diferentes grupos de palabras” resulta confusa y puede interpretarse fácilmente como una obviedad.

4. En el mismo criterio de evaluación, en todos los niveles, se habla de “conocimientos ortográficos, gramaticales y lingüísticos”, olvidando que la gramática es una disciplina de la lingüística.

## ANÁLISIS DEL BORRADOR DEL NUEVO CURRÍCULO DE PRIMERA LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS.

---

### Consideraciones generales

En el texto del borrador que nos ocupa se muestra una evidente prioridad de la lengua oral sobre la escrita, algo que se venía demandando desde hace tiempo por los enseñantes de idiomas, dado que estos percibían que la ausencia de corrección de ese defecto les dejaba en clara desventaja frente a otros países europeos, donde siempre ha primado la práctica oral de las lenguas extranjeras sobre la escrita. En Canarias, este cambio de enfoque se hacía especialmente necesario dada la lejanía geográfica de nuestras Isla, que dificulta aun más practicar los idiomas *in situ*, por lo que la única oportunidad que tiene la mayoría del alumnado es practicar la lengua extranjera exclusivamente en el aula.

Por otra parte, es necesario recordar que las diferentes reformas educativas no han sabido dar respuesta a las necesidades de nuestro alumnado en lo que atañe al aprendizaje de idiomas. En este sentido, la transformación de nuestro sistema educativo ha de venir dada por un cambio metodológico claro que incorpore plenamente las metodologías activas y las competencias transversales, ello debe ir también acompañado de cambios en las condiciones del aula, especialmente ratios que permitan desarrollar esas nuevas metodologías

### Desarrollo Competencial.

En este apartado es destacable la importancia otorgada a la *Competencia Digital* en este nuevo currículo. Aunque la presencia de las TIC en la materia ya era bastante relevante, es ahora donde el objetivo prioritario de educar al alumnado como ciudadanos y ciudadanas de la era digital y global parece cobrar un valor esencial.

Dicha competencia está presente en la mayoría de los Criterios de Evaluación y en los Estándares de Aprendizaje. Se introduce incluso nombres de redes sociales tan populares como Twitter o Facebook, se habla de “mantener conversaciones a través de medios técnicos”, se menciona la utilización de “máquinas o dispositivos”..., haciendo hincapié por lo tanto en la presencia de todos estos medios tecnológicos en nuestra vida diaria, y por extensión, de su inevitable utilización dentro del aula.

Sin embargo, a pesar de que, como ya se ha mencionado, se introduce en los estándares de aprendizaje el uso de aplicaciones tan actuales e innovadoras como “Whatsapp” y resulta notable la recurrencia de las redes sociales o el uso de Internet para la búsqueda de información, llama la atención que no se haga mención explícita a una herramienta tan eficaz en el contacto social, y para promover por ende la dimensión europea, como *E-Twinning*, una plataforma

educativa que permite a los docentes, no exclusivamente de lenguas extranjeras, compartir ideas y desarrollar proyectos colaborativos en el marco de la Comunidad Europea. Sí se hace mención, por otra parte, de otras herramientas promovidas por Europa como el modelo de Currículum Vitae *Europass*, incluido en el currículo de 4º ESO.

### **Innovación metodológica.**

Que se haya dado un enfoque eminentemente comunicativo a los currículos puede ser un gran avance para alcanzar lo que se viene demandando desde hace tiempo.

En ese sentido parece particularmente interesante el diseño curricular presentado por las nuevas referencias de Lenguas Extranjeras, dado que se incorpora una tabla comparativa de las diferentes Primeras Lenguas (Inglés, Francés, Italiano...) en los currículos de Bachillerato, no así en los de la ESO, en los que sólo aparecen las estructuras morfosintácticas y discursivas del Inglés.

La inclusión de esta tabla, donde se establece una comparativa de las mismas estructuras en las diferentes lenguas, puede servir como base para potenciar un *Currículum Integrado*. Sin embargo, el hecho de que el currículo de Lengua Castellana no comparta esta estructura, hace pensar que estamos aún lejos de esa importante innovación metodológica a la que se aspira. Sería, pues, primordial que la tabla comparativa sea común a todos los currículos de la Primera Lengua Extranjera, así como la inclusión de la Lengua Castellana en la misma, dado que en el aprendizaje de un Lengua Extranjera no se deja de lado las convenciones sociales, las normas de cortesía, las destrezas... adquiridas en la lengua materna, para lo que sería muy conveniente la elaboración de un currículo común.

Además, existe una contradicción en este sentido ya que en el Criterio de Evaluación número 9 de 1º de la ESO, dentro de las “Estrategias de producción”, en el punto 2.3., habla de “Apoyarse en y sacar el máximo partido de los conocimientos previos”; y “los conocimientos previos” de un alumno de Primero de la ESO a la hora de redactar un texto, incluso siendo breve, no son muy amplios, por lo que debe recurrir a los ya aprendidos en su lengua materna, otra razón para aunar los contenidos de las lenguas dentro de un solo currículo.

Otro punto a destacar como innovador es la inclusión del *Aprendizaje Integrado de Contenidos de Materias no Lingüísticas y de Lengua Extranjera* (AICLE), que no aparecía en el anterior currículo. En el actual, aunque aún tímidamente, se hace referencia al trabajo interdisciplinar en el caso del Criterio de Evaluación 8, que incluye dar “opiniones e ideas sobre conocimientos relacionados con otras materias”. De este modo se consigue dar una visión de la Lengua Extranjera más global, como vehículo de aprendizaje no sólo de la lengua en sí, sino de los contenidos de otras materias, que es en definitiva el objetivo del Programa AICLE.

### **Adecuación al contexto y presencia de contenidos canarios.**

En este sentido, no se introducen grandes variaciones y la presencia de contenidos canarios se reduce a incluir, en el décimo Criterio, la valoración de los aspectos culturales, históricos de las islas y su comparación con nuevas culturas de los países de habla inglesa.

Por otra parte, se valora positivamente la insistencia en primar la autenticidad de los recursos que se deben utilizar en el aula de tal manera que se vinculen a la realidad los contenidos y destrezas que se está trabajando.

### **Desarrollo de valores, habilidades emocionales y sociales.**

Existe en el currículo una clara descompensación entre la importancia que se le da a la utilización de las TIC frente al desarrollo de valores. La presencia de las TIC adquiere un papel relevante a lo largo de todo el currículo, apareciendo en muchos criterios y estándares y, sin embargo, la presencia de las emociones, y valores queda relegada a un segundo plano.

Prácticamente es el Criterio n.º 10 el que engloba todo aquello que no está directamente relacionado con la función comunicativa: “Conocimientos socioculturales y sociolingüísticos”, “enfoque intercultural”, “visión creativa y emocional”, etc. Con ello se deja de lado, en cierto modo, el componente cultural y emocional para centrarse en una visión más funcional de la enseñanza de la lengua inglesa. Es cierto que, por otro lado, se añade continuamente la coletilla “mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás” en los criterios de evaluación y se mencionan las “Convenciones sociales, normas de cortesía y registros; costumbres, valores, creencias y actitudes, lenguaje no verbal” dentro de los “Aspectos socioculturales y sociolingüísticos”, pero ello no consigue compensar el menoscabo de la importancia de las emociones y habilidades sociales que muestra el documento en su conjunto.

### **Impulso de la igualdad de género.**

El currículo muestra en su redacción un lenguaje inclusivo en expresiones como “los ciudadanos y las ciudadanas” o la utilización del término “alumnado”. Sin embargo, el impulso por la igualdad de género no aparece de forma específica como contenido transversal, por lo que sería necesaria una mayor presencia de este aspecto en la materia, analizando críticamente, por ejemplo, el uso del género o de los roles sexuales en los materiales de aprendizaje del inglés.

### **Coherencia con los criterios de evaluación y adecuación al nivel competencial del alumnado.**

Este currículo, al estar condicionado por las pruebas externas, no permite que el profesorado de lengua extranjera pueda secuenciar los aprendizajes entre

los cuatro años de secundaria y los dos de bachillerato. Cuando los alumnos terminen el segundo ciclo de secundaria habrán visto buena parte de los aspectos morfosintácticos que corresponderían al primero de bachillerato LOE. Esto implica un aumento de nivel y un grado de complejidad que en muchos casos no resulta coherente con la madurez del alumnado en el primer y segundo ciclo de primaria.

Los Criterios de Evaluación aparecen gradados por nivel pero, sin embargo, los Estándares de aprendizaje se describen de manera global. Se establece por medio de cuadros una relación entre los Estándares y los Criterios, pero al no existir una gradación de los primeros, no se plantea una adecuación real al nivel competencial del alumnado, obligando, por tanto, a que el profesorado que debe aplicarlos realice una interpretación subjetiva de dichos Estándares.

Aunque la ley en su preámbulo habla de la atención a la diversidad, en esta materia no queda patente cómo atenderla adecuadamente. Es cierto que el profesorado puede hacer las adaptaciones de aula que se requieran, pero si estamos hablando de una materia que será evaluada externamente esas adaptaciones serán “sancionadas” porque el alumno no alcanzará todos los estándares evaluables. (Con la LOE, al no existir las pruebas externas, alumnos de NEAE con un perfil determinado y con una medida como el PDC, podían titular y acceder a otros niveles de formación, ahora resulta improbable, por no decir imposible que esto ocurra). En ese sentido, es particularmente grave es el caso de los PMAR. El abanico de casuísticas que se dan en estos grupos es tan amplio que difícilmente se le puede dar respuesta con un itinerario hacia la titulación que depende de una prueba externa a alumnos cuya única opción de éxito escolar está en ser tratados como diversos.

## **ANÁLISIS DE LOS BORRADORES DE LOS NUEVOS CURRÍCULOS DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN.**

---

### **Consideraciones generales**

La materia establece sus bases en la etapa de la ESO en las materias de Tecnología y TIC de cuarto. Repitiéndose a distinto nivel todos los contenidos que se impartirán en TIC de Bachillerato, especialmente en la materia de TIC de cuarto de la ESO.

Por una parte, es coherente que exista una graduación en los contenidos que se imparten en TIC, según se avance en los niveles y etapas. Lo cual haría aconsejable profundizar en bachillerato en lo aprendido por el alumnado en cuarto de la ESO y lo mismo en segundo de bachillerato respecto al primer curso (son materias de continuidad), sin embargo, en algunos casos, los contenidos de cuarto de la ESO son superiores a los de primero de bachillerato.

Por otra parte, la opcionalidad de la materia de Tecnología a partir de tercero y de TIC en cuarto de la ESO, facilita que coincidan alumnos en primero de bachillerato con conocimientos muy dispares en TIC. Es necesario considerar en el currículo la suficiente flexibilidad para dar respuesta tanto en el caso de alumnos que no han cursado ni Tecnología ni TIC desde segundo de la ESO, como a aquellos alumnos que sí las han cursado y que van a tener unas demandas y necesidades diferentes y para ello se hace preciso graduar cada bloque de contenidos por nivel de dificultad, desde los más básicos hasta los de mayor profundidad.

Asimismo, esta graduación facilitaría una mejor atención a la diversidad al dar respuesta a los distintos niveles convergentes en el aula, unos de consolidación y ampliación y otros más básicos de iniciación y así poder cursar con aprovechamiento la materia de continuidad en segundo de bachillerato.

Pero, además, para garantizar una enseñanza y aprendizaje efectivos, se hace necesario adecuar las ratios y disponer de los recursos informáticos necesarios y adecuados por centro y aula

### **Contribución a las competencias.**

- Con respecto a la contribución a la competencia en *Comunicación Lingüística (CL)* se establece: “(...) estamos ante unos contenidos directamente vinculados con la comunicación e información, lo cual exige al alumnado recibir y emitir mensajes claros, coherentes y concretos haciendo uso del vocabulario adecuado, no sólo de la propia materia, sino también dependiendo del entorno y destinatario final, adaptado al nivel en el que se encuentra y a los aprendizajes realizados”. Además en el siguiente párrafo del texto se destaca que el alumnado debe hacer uso de una serie de habilidades instrumentales relacionadas con las TIC en todas las materias: “Debido a las estrategias metodológicas que se aplican en las diferentes materias, de manera regular deberá elaborar documentos técnicos para documentar los trabajos prácticos realizados, elaborar exposiciones o presentaciones específicas de determinados aprendizajes relacionados, defender y convencer sobre los productos diseñados o elaborados, realizar búsquedas de información y, por lo tanto, establecer técnicas adecuadas para conseguir un adecuado tratamiento de la información”.

Sin embargo, se echa en falta incluir en los contenidos, de manera más explícita, técnicas de tratamiento de la información referidas a la comunicación eficiente.

- En relación a las *Competencias sociales y cívicas (CSC)* y a *las de Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE)*, se considera que podrían hacerse más visibles en los criterios de evaluación o en los

estándares de aprendizaje evaluables para darles un carácter más operativo y no quedarnos sólo con la parte más academicista.

En el párrafo final del apartado **Criterios de evaluación y estándares evaluables** se dice:

*“Como ya hemos señalado, existe un eje vertebrador a todos los criterios de evaluación de cualquier materia y que se pueden observar en las referencias a aspectos sociales y cívicos. Se han definido a partir de los estándares de aprendizaje e integrando en ellos la adquisición de las competencias, (...)”.*

Sería recomendable explicitar mejor dónde se hacen esas referencias a aspectos sociales y cívicos en los **Criterios de evaluación y estándares evaluables**, no resulta claro visualizar qué aspectos sociales y cívicos se están integrando.

- Para dar relevancia a la competencia social y ciudadana en la materia de 2º de bachillerato se propone añadir el siguiente criterio de evaluación:

*“Presentar interés, motivación, valoración y reflexión constructiva hacia los contenidos y procedimientos tratados, además de ser capaz de desarrollar los hábitos de trabajo y esfuerzo, con un comportamiento adecuado de trato a las instalaciones y personas, desarrollo de las clases, normas de aula, trabajo en grupo y de convivencia.”*

Con este criterio se pretende determinar el grado de implicación y participación provechosa del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje propio y de sus compañeros, además de su colaboración activa con las normas y protocolos de los ámbitos en que trabaje.

- Respecto a la contribución de la Competencia digital (CD) cuando se describe la competencia: “(...) El planteamiento de la materia incide en el desarrollo de estrategias de búsqueda, análisis y procesamiento de la información haciendo uso de la web, (...)” se hace un amplio declarativo de estrategias, recursos y procedimientos que sin embargo no se refleja con claridad en los contenidos, en los criterios de evaluación ni en los estándares de aprendizaje. Sería conveniente explicitarlo mejor, por ejemplo en el bloque I.
- También, y en lo que respecta a la contribución de la materia a la competencia Aprender a Aprender (AA), se echan en falta términos como *herramientas de búsqueda*, la *“curación de contenidos”* (encontrar, filtrar, organizar, reelaborar, compartir contenidos relevante), *la web superficial y profunda*, dentro de las técnicas de tratamiento de la información, sobre

todo en primero de Bachillerato para que el alumno use dichas técnicas desde el primer curso de esta etapa.

## **Consideraciones a los contenidos y criterios de evaluación**

### **PRIMERO DE BACHILLERATO**

- En el **Bloque de Aprendizaje I: Sociedad de la información y el ordenador**, y pese a que existe un bloque específico sobre seguridad en segundo de bachillerato, podrían contemplarse contenidos sobre seguridad en redes sociales, privacidad, riesgos, conductas adecuadas, derechos de autor, propiedad intelectual, suplantación de identidad, información maliciosa, cifrado, autenticación o certificados digitales.
- En el **Bloque de Aprendizaje II: Arquitectura de ordenadores**, se considera un acierto la inclusión de un criterio de evaluación referido a los Sistemas Operativos, si bien se debería superar como mínimo a los contenidos incluidos en las TIC de cuarto de la ESO, referidos a la gestión de usuarios, permisos, recursos, memoria, servicios y rendimiento.
- En el **Bloque de Aprendizaje III: Software para sistemas informáticos**, los contenidos de ofimática (procesador de textos, hoja de cálculo, presentaciones y bases de datos) se llevan trabajando desde primero de la ESO, pudiendo haber alcanzado algunos alumnos los estándares de aprendizaje en cursos anteriores, y no tanto los referidos a la multimedia (imagen 2/3D, animación, sonido y vídeo). En éstos últimos se podría incidir más en bachillerato aumentando los correspondientes contenidos pues los actuales siguen siendo inferiores a los de cuarto.
- Por otra parte no se habla de las aplicaciones en red o en la nube, que sí vienen en los contenidos de TIC de cuarto de la ESO. Este tipo de herramientas experimentan una constante evolución y es necesario un tratamiento continuo en los diferentes cursos para profundizar en su uso de acuerdo a la madurez del alumnado.

### **SEGUNDO DE BACHILLERATO**

- Se considera un acierto la reducción del número de bloques en segundo de bachillerato, permitiendo dedicar el tiempo suficiente al correcto desarrollo del bloque I sobre programación.

## **Adecuación al contexto y presencia de los contenidos canarios.**

No se ha establecido ninguna referencia o contextualización sobre Canarias ni siquiera en la introducción. No sería difícil hacer alguna mención, a parte de la introducción, en los bloques de contenido referidos a la sociedad de la información, redes o publicación de contenidos, referidos a la visibilidad de Canarias en la red, la comunicación de un territorio comunitario periférico y fragmentado, las posibilidades en el mercado de trabajo, la globalización, nuevos mercados laborales, etc.

## **ANÁLISIS DE LOS BORRADORES DE LOS NUEVOS CURRÍCULOS DE BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA, FÍSICA Y QUÍMICA y CIENCIAS DE LA TIERRA Y EL MEDIO AMBIENTE.**

---

### **Consideraciones generales.**

La redacción de los Criterios de Evaluación resulta más compleja que la del en el Real Decreto, que es más concreta, lo que favorece la evaluación. Con el formato empleado se intenta dar coherencia a todos los elementos del currículo, lo cual resulta loable, pero acaba siendo ineficaz por su complejidad. La división del texto en una parte destacada "en negrita" y otra parte "explicativa", tampoco facilita el desglose en pasos más sencillos a la hora de diseñar programaciones didácticas.

Se propone incluir en el currículo la posibilidad, prevista en el Real Decreto, de trabajar en Ámbitos de Conocimiento en el primer curso de la ESO, e incluso hacerlo extensivo al segundo curso por adecuarse dicha medida al desarrollo psicoevolutivo del alumnado de estas edades.

### **Contenidos.**

El tratamiento dado a los contenidos es más completo y detallado, de forma que se orienta mejor la práctica docente. No obstante, se considera que se ha vuelto a perder la oportunidad de seleccionar los contenidos mínimos precisos para cada nivel y cada materia, de cara a la adquisición de las Competencias, si bien se es consciente de que este aspecto no se puede corregir desde el ámbito de la Comunidad, por ser de obligado cumplimiento estatal.

En relación con los contenidos canarios, se considera que se han visto levemente reducidos.

Tanto en el epígrafe de Contribución a los objetivos de la etapa como en el de los Contenidos, se incluye el desarrollo de valores, habilidades emocionales y sociales.

### **Estándares de aprendizaje.**

Se valora su inclusión como elemento prescriptivo del currículo, ya que permiten una mayor concreción de los contenidos a adquirir en cada nivel.

### **Desarrollo competencial.**

Se valora positivamente la inclusión de las competencias a desarrollar en los diferentes bloques de aprendizaje y, por otra parte, la importancia que adquiere el desarrollo competencial en todos los elementos del currículo.

### **Metodología.**

Se valora la inclusión de las situaciones de aprendizaje que implica una innovación metodológica en el aula. Igualmente, es de interés las propuestas de fomentar del trabajo en equipo y la utilización del método científico como herramienta de conexión entre la "ciencia teórica" y "ciencia práctica".

### **Uso de las TIC.**

Se valora el uso de las TIC aplicadas al conocimiento científico y su utilización como medio de desarrollo de las competencias. Impulso de la Igualdad de género

Se considera un avance que se incluya de manera explícita la igualdad de género en las materias objeto de análisis. En particular, el reconocimiento de la contribución de la mujer a los avances de la ciencia y la técnica. No obstante, se considera que el tratamiento de este aspecto es todavía insuficiente.

### **Carga horaria.**

Aunque se constata que Canarias adopta la misma distribución horaria en la ESO que la mayor parte de las Comunidades Autónomas, dada la profusión de contenidos de carácter prescriptivo que incluyen estas materias, sería de interés que se estudiara la posibilidad de dedicar más horas a las mismas (como ha sucedido en algunas otras autonomías).

Es en 1º de Bachillerato donde se ha encontrado la mayor diferencia. Así, a excepción de las comunidades autónomas de Canarias y Baleares, que reducen la carga horaria de este nivel a tres horas semanales, el resto mantiene las cuatro horas con que contaban hasta ahora materias tan importantes en un Bachillerato Científico como Biología y Geología o Física y Química. Esto nos sitúa claramente en una posición de desventaja frente a la mayor parte de las CCAA a la hora de preparar adecuadamente a nuestro alumnado de cara a una reválida nacional o a las futuras pruebas de acceso a la Universidad o a Ciclos Superiores, ya que los contenidos a impartir son exactamente los mismos. Resulta preciso corregir este déficit.

## **CIENCIAS DE LA TIERRA Y DEL MEDIO AMBIENTE 2º Bachillerato**

Se proponen las siguientes aportaciones:

- pág. 9, criterio de evaluación 3, en los contenidos, incorporar el concepto de huella hídrica.
- pág. 10, criterio de evaluación 4, en los contenidos, incorporar el concepto de huella de carbono.
- pág. 12, criterio de evaluación 6, en los contenidos, incorporar los conceptos de agricultura ecológica, agricultura integrada, permacultura, pesca sostenible.
- pág. 13, el criterio de evaluación 7 obvia el primer punto en la jerarquía de residuos, la prevención. Se puede aprovechar para introducir el concepto de Día de sobrecapacidad de la Tierra, la fecha del año en la que la demanda de los recursos por la humanidad supera los servicios ecológicos disponibles para ese año. Este año fue el 13/08.

## **ANÁLISIS DE LOS BORRADORES DE LOS NUEVOS CURRÍCULOS DEL ÁREA DE GEOGRAFÍA E HISTORIA.**

---

### **Consideraciones Generales a la Asignatura**

La propuesta curricular de Geografía e Historia para la etapa de la ESO, sustituye a la materia de Ciencias Sociales, geografía e Historia que se venía impartiendo en la LOE. Supone una reorganización de los contenidos que resulta adecuada al desarrollo cognitivo del alumnado, abordando los conocimientos geográficos en Primero, más prácticos y aprehensibles para la edad de 12 años, y dejando los contenidos históricos para Segundo, más abstractos y por tanto más comprensibles desde una madurez mayor. La combinación de Historia y Geografía en Tercero resulta adecuada, ya que descarga la propuesta de Segundo al abordar la Edad Moderna y se le da un enfoque económico a la Geografía, adecuado para el acercamiento del alumnado a la realidad actual, dejando la Edad Contemporánea, con toda su complejidad, para su estudio en Cuarto, cuando se culmina la formación básica del alumnado.

Resulta adecuado también el planteamiento de articular la materia en torno a tres ejes: educación social y ciudadana, educación medioambiental y educación patrimonial, que facilitan la formación competencial de una ciudadanía responsable, participativa y también crítica, que aprecie el valor de los procesos históricos, la configuración del medio natural su conservación, y la importancia del desarrollo de estrategias de socialización democrática.

### **Contribución a las competencias clave**

La relación que se establece respecto a la adquisición y desarrollo de las competencias clave es coherente y enriquecedora, dadas las características

globalizadoras de la materia, pero la especificidad y complejidad de algunas estrategias relacionadas con determinadas competencias supone la necesidad de un esfuerzo mayor en la formación del profesorado y la disponibilidad de materiales curriculares variados que faciliten su labor docente. Especialmente en todo lo referido a los contenidos canarios. Como ejemplos, se puede señalar el manejo y aplicación didáctica de entornos virtuales, el desarrollo de destrezas orientadas a un aprendizaje permanente, la búsqueda de explicaciones multicausales, la aplicación del método científico o el fomento de la creatividad y el espíritu emprendedor, entre otros.

### **Contribución a los objetivos de etapa**

Sin duda, el carácter integrador y global de la materia facilita su contribución a los objetivos de etapa. Cabe destacar el interés por la formación en un sentido amplio, como ciudadanos y ciudadanas, que impulsen en primera persona su propio aprendizaje y pueda ser expuesto a una socialización en planos de igualdad.

### **Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje**

Tomar los criterios de evaluación como referentes básicos de la estructura curricular es una opción que facilita tanto el desarrollo metodológico como el proceso evaluador del alumnado. En el caso de esta materia se le da protagonismo al tratamiento de la información y su manejo, así como la transmisión de los conocimientos adquiridos. No obstante, en el marco de la formación competencial, parece adecuado poner también el acento en el análisis y la reflexión respecto a la información obtenida para que el alumnado llegue a conclusiones que le ayuden a una comprensión mayor no solo de los procesos que le han precedido sino de los contemporáneos. Puede ser una forma de desarrollar los tres ejes rectores del currículo de esta materia.

Los estándares de aprendizaje de carácter prescriptivo establecidos a nivel estatal marcan un discurso curricular muy estricto que contradice el planteamiento competencial propuesto y entorpece de forma grave el desarrollo metodológico de la materia. Sus niveles de concreción en algunos casos llegan a extremos sorprendentes, teniendo en cuenta la formación básica que se pretende y el desarrollo cognitivo del alumnado de la etapa. Sería conveniente que se planteara su corrección para facilitar la formación del alumnado.

### **Orientaciones metodológicas y estrategias didácticas**

Se considera adecuada la propuesta de consolidar una clase de Geografía e Historia dinámica y cambiante, de acuerdo con los procesos variados de transformación que se abordan. Las distintas orientaciones de estrategias didácticas se ajustan a las demandas que el desarrollo de la materia plantea. Pero, especialmente aquellas orientadas al fomento de la motivación, de aprender a pensar o la promoción de una actitud investigadora, por sus

características psicopedagógicas, demandan una formación específica del profesorado.

## **GEOGRAFÍA E HISTORIA DE 1º ESO**

### **Desarrollo competencial**

En la introducción se hace hincapié en que la competencia lingüística es básica en esta materia y, sin embargo, sólo hay 2 criterios de evaluación (el 3º y el 8º) que se relacionen con esta competencia.

El resto de las competencias si aparecen con más frecuencia. En orden decreciente: *competencia matemática* y *competencia en ciencias* y *competencia digital* en todos los criterios, aprender a aprender en 6 de los 8, competencia social y ciudadana en 5 y *sentido de iniciativa y espíritu emprendedor* sólo en el 5º que hace referencia a contenidos canarios y sin especificar qué tipo de acción se pretende que los alumnos desarrollen.

No se explicita las competencias clave que se relacionan con el criterio de evaluación 6.

### **Innovación metodológica:**

La propuesta metodológica que se desarrolla en la introducción no se refleja en los criterios de evaluación y, sobre todo, en los estándares de evaluación. Por ejemplo el trabajo colaborativo solo aparece en la explicación del criterio 6 y no tiene reflejo en ningún estándar. Verbos como exponer no aparecen en el desglose de estándares.

Se corre el riesgo de que la enseñanza se focalice exclusivamente en preparar al alumnado para superar las exigencias de los estándares

### **Adecuación al contexto y presencia de contenidos canarios.**

El medio canario aparece en los criterios n.º 5 y 6, aunque no aparece nada referido a Canarias en los estándares de evaluación.

### **Uso de Tic.**

Hace una apuesta por el uso de las TIC en la introducción metodológica y sí se hace referencia a las mismas en la relación de todos los criterios de evaluación, aunque solamente el estándar n.º 17 menciona los "recursos web".

### **Desarrollo de valores, habilidades emocionales y sociales.**

El único valor que se explicita es el de conservación medioambiental (criterio 4), presentando por tanto el texto una importante carencia en este sentido.

### **Impulso de la igualdad de género.**

Solo aparece citada en la descripción de la *competencia digital* cuando se propone no abrir brecha digital entre sexos.

### **Coherencia con los criterios de evaluación.**

La preparación del alumnado para superar los estándares de evaluación se puede hacer sin garantizar aprendizajes significativos y competenciales y sin metodologías activas, por lo que resulta prioritario que se garantice la correspondencia entre las propuestas de adquisición de competencias clave y los estándares de evaluación, algo que no se aprecia claramente en el planteamiento curricular.

### **Adecuación al nivel competencial del alumnado.**

Se considera un acierto el haber desplazado la Historia a 2º de la ESO.

En el criterio de evaluación 2, especifica que el alumno "debe elaborar y analizar climogramas representativos de las distintas zonas.....) y viene especificado en el estándar de evaluación n.º 16. Parece muy pretencioso que tenga que "elaborar", en todo caso con interpretar sería suficiente.

En el criterio 8 se establece "y analizar la densidad de población y el impacto de las migraciones a escala global, para **argumentar** los factores y elementos....." lo que se considera una exigencia desmesurada para alumnos de 1ºESO, por lo que se sugiere sustituir por "**distinguir, determinar...**"

## **GEOGRAFÍA E HISTORIA DE 2º ESO**

### **Desarrollo competencial.-**

No aparecen las competencias asociadas a los criterios n.º 4, 6,7.

La aportación de esta materia en este nivel a la competencia lingüística es mayor que en 1º ESO.

Se hace mucho hincapié en las competencias:

Aprender a aprender: en los criterios 1, 5, 8 y 9.

*Competencia social y ciudadana:* 1,2,5,8 y 9

*Conciencia y expresiones culturales:* 2,3,5,8 y 9

Siendo menor la presencia de la *competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología* (2 y 3) y la de la competencia digital en los criterios: 2,3 y 5

La presencia de la competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor es testimonial: en el 8 (el de los contenidos canarios).

El estándar de evaluación n.º 84 no se ha asignado a ningún criterio de evaluación.

### **Innovación metodológica:**

Se insiste en que las clases no sean meras transmisión de conocimiento y que sea el alumno más protagonista del aprendizaje. Para ello se potencia el uso de las fuentes históricas como elemento de análisis para propiciar la inferencia de los alumnos a través de ellas.

En este nivel se hace referencia a los mapas conceptuales, elemento que no se había mencionado en el nivel anterior y sería necesario trabajarlos desde 1º ESO.

El trabajo cooperativo también se hace explícito por primera vez en los criterios 5,6.

La comunicación oral aparece por primera vez en el criterio 4, como forma de transmitir la información. Aspecto que debe tener una mayor presencia desde 1º ESO.

El cambio del rol del profesorado en el que pasa de trasmisor a dinamizador, es un aspecto de difícil desarrollo e implica un cambio la mentalidad y un incremento de la formación pertinente.

### **Adecuación al contexto y presencia de contenidos canarios.**

Se introduce un criterio de evaluación específico de Canarias el n.º 6, para trabajar las culturas insulares anteriores a la conquista.

### **Uso de Tic.**

La competencia digital se desarrolla a través de los criterios 2, 3 y 5.

### **Desarrollo de valores, habilidades emocionales y sociales.**

No se menciona.

### **Impulso de la igualdad de género.**

No se menciona.

### **Coherencia con los criterios de evaluación.**

Las propuestas metodológicas presentes en la introducción y en la descripción de los criterios de evaluación, no se ven lo suficientemente reflejadas en los estándares de evaluación, con lo que se corre el peligro de que el alumno aprenda de una manera y luego se le evalúe de otra.

### **Adecuación al nivel competencial del alumnado.**

Se propone un trabajo importante con fuentes históricas, lo que implica un buen nivel de comprensión y expresión del alumnado.

## **GEOGRAFÍA E HISTORIA DE 3º ESO**

Se valora positivamente la introducción justificativa, especialmente en el objetivo general “un aula de Geografía e Historia del siglo XXI debe convertirse en el escenario pedagógico que ofrece al alumnado las coordenadas espacio temporales y las herramientas metodológicas básicas para manejarse como ciudadanía crítica, con el objetivo de transformar e incidir en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria”. Además especifica que la materia “debe contribuir a la comprensión de los mecanismos de funcionamiento del medio natural y al análisis de las interacciones sociales como factores que configuran el espacio, organizan el territorio y caracterizan a los colectivos humanos a lo largo del tiempo, propiciando el desarrollo de las competencias necesarias para formalizar una percepción crítica del mundo e insertarse activamente en él”

Se valora, así mismo, el modelo metodológico expuesto: “convierten al alumnado en el protagonista principal de la construcción del conocimiento, en el organizador y planificador de su propio proceso de aprendizaje, en un entorno colaborativo e inclusivo, manifestando, por tanto, un claro enfoque competencial, que respete y atienda a los distintos estilos de aprendizaje”, pero debe aclarar y contextualizar las variantes metodológicas en función de las características de nuestro alumnado (cognitivas, socioeducativas, etc.)

En cuanto al desarrollo competencial, el currículo procura desarrollar todas las competencias establecidas partiendo de la premisa de que la adquisición y el desarrollo de las competencias clave desde la materia de Geografía e Historia han de contribuir a la consecución de un aprendizaje permanente y autónomo, a la inclusión social, y al ejercicio activo de la ciudadanía, en definitiva, a la realización personal como ser social.

Es novedosa en esta materia la incorporación de la competencia en sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE), pero se habría de explicar la naturaleza de la misma, puesto que habitualmente el sentido de emprendedor se relaciona con el mundo empresarial y aquí se plantean términos como liderazgo, gestión, toma de decisiones, etc.

En cuanto a la adecuación al contexto y presencia de contenidos canarios, no parece del todo acertado, pues carece de contenidos canarios específicos salvo en la parte de conquista y colonización. Se deberían ampliar los contenidos canarios y utilizarlos como base para la explicación de fenómenos generales, tanto en Historia Moderna como en Geografía. Como ejemplo de estas omisiones cabe señalar la ausencia de un tratamiento específico de un sector económico clave en Canarias como es el turismo y que determina gran parte de la economía y del contexto social.

El uso de las TIC se contempla desde un marco teórico según el cual estas estarían al alcance de todo el alumnado canario, pero la realidad es bien distinta, especialmente en los hogares. Además, su uso didáctico resulta muchas veces complicado por la falta de materiales adecuados y la existencia de instalaciones obsoletas o conectividad insuficiente. Habría que establecer planes de formación

y utilización de las TIC en función de las distintas realidades sociales y territoriales de nuestras Islas.

Desarrollo de valores, habilidades emocionales y sociales. Se exponen de una forma genérica y se deben especificar y matizar mejor. En definitiva, considerar por medio de la materia la heterogeneidad social y cultural del alumnado.

En cuanto al impulso de la igualdad de género, se sigue en la línea anterior y no se aprovecha al máximo la enseñanza de la Geografía y la Historia para conseguir una mejor ciudadanía y erradicar conductas sexistas inapropiadas.

Coherencia de los criterios de evaluación. En este aspecto, se entiende que los criterios de evaluación son demasiado extensos y en ocasiones farragosos. Parecen más una enumeración de contenidos que unos criterios en sí. Se deben clarificar y simplificar los mismos para favorecer y agilizar la labor docente.

La adecuación competencial del alumnado también parece poco clara, motivada posiblemente por el cambio de terminología y la premura de la implantación. Se considera que se debe también simplificar su imbricación en el currículo.

## **GEOGRAFÍA E HISTORIA DE 4º ESO**

El desarrollo curricular propuesto para la Historia de 4º ESO, centrado en la época contemporánea, desde el siglo XVIII hasta la actualidad, resulta adecuado siempre que se aborde desde una visión general de los procesos de cambio, partiendo de un análisis multicausal.

No obstante, el *Criterio de evaluación número cinco*, relacionado con el Bloque de aprendizaje IV: El Imperialismo del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial, que propone una estrategia comparativa entre movimientos culturales y artísticos, y contextos políticos, sociales y económicos, resulta complejo de abordar en este nivel educativo, por lo que sería más adecuado atender a los aspectos fundamentales y reconocer sus relaciones en el marco general del período histórico.

Lo mismo ocurre con el *Criterio de evaluación número ocho*, referido a un análisis amplio del complejo período de la “guerra fría”, de difícil comprensión dada su multicausalidad, así como la variedad de factores que la configuran. La propuesta tal como se plantea es más propia de un nivel educativo más avanzado, por lo que sería conveniente darle un tratamiento más sencillo y comprensible para el alumnado.

Los referentes prescriptivos de los estándares de aprendizaje, dificultan en gran medida la impartición de la materia, obstaculizando el desarrollo de estrategias didácticas de carácter competencial, además de establecer niveles de concreción innecesarios en este nivel educativo.

En cuanto a los contenidos canarios, dado que en este curso se imparte la

Historia y Geografía de Canarias, parece conveniente establecer una coordinación entre ambas materias para que el alumnado tenga un aprendizaje coherente y significativo.

## **BACHILLERATO: HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO, HISTORIA DE ESPAÑA E HISTORIA DEL ARTE Y GEOGRAFÍA**

La propuesta curricular para estas materias de Bachillerato del área de Geografía e Historia se caracteriza por estar sujeta al diseño estatal de forma rígida, debido a los estándares de aprendizaje establecidos por el Ministerio de Educación, que deben estar orientados hacia una prueba externa prevista en segundo curso como requisito para obtener la titulación de la etapa, de la cual aún se desconoce el diseño.

El primer rasgo que plantean los borradores de Canarias es ese vínculo a la propuesta estatal, si bien haciendo un mayor énfasis en los criterios de evaluación que en los bloques de contenido, a los que se refieren como bloques de aprendizaje, siguiendo el modelo de diseño desarrollado en los currículos para la ESO.

Estos estándares de aprendizaje resultan excesivos, ya que varían entre los 110 de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato, y los 167 de Historia del Arte, optativa en segundo curso, pasando por 123 para Geografía y 157 para Historia de España.

Si se parte de los currículos actuales, sometidos a la coordinación de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), acotados en cuanto a los períodos y temas de estudio y evaluación, tanto en el caso de la materia común de Historia de España, como en las optativas de Geografía e Historia del Arte, ya existen serias dificultades para desarrollarlos con un mínimo de profundidad, dado el calendario tan apretado para ese segundo curso, puesto que las pruebas de acceso tienen lugar en junio.

Un aumento de la carga curricular supone una dificultad mayor para su aprendizaje, como es el caso de 1º de Bachillerato (Historia del Mundo Contemporáneo). A ello hay que añadir que Canarias ha recortado una hora en la asignación horaria de las materias de especialidad, lo que dificulta aún más su impartición. Además, el enfoque competencial previsto supone un trabajo metodológico más procedimental en el aula que lleva aparejado un ritmo de aprendizaje más pausado. Es muy difícil combinar estos planteamientos pedagógicos con unas propuestas curriculares sobrecargadas de contenidos.

Por lo que se refiere a la materia de Geografía de 2º de Bachillerato, sus contenidos, aparte de resultar excesivos y disgregados, deberían estar orientados hacia un conocimiento integral del medio natural y humano, como una herramienta fundamental para interactuar con una realidad medioambiental y demográfica cambiante. Ello significa educar para el uso del territorio, que en el caso de Canarias es fundamental por lo limitado del mismo y por sus múltiples

usos y pone, además, a la materia en relación con el currículo universitario actual. Por otra parte, siguiendo las corrientes actuales de la disciplina, es conveniente introducir paulatinamente, con carácter procedimental, el uso de los SIG (Sistemas de Información Geográfica), muy importantes en el uso cotidiano y en la aplicación de las TIC.

Sorprende que, en una época como la actual, en la que el alumnado tiene acceso libre a distintas fuentes de información, en distintos soportes (TIC...), y se pretende que desarrollen la competencia de *Aprender a aprender*, que supone la práctica de habilidades y destrezas variadas, así como la formación en la competencia de *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*, que insta al alumnado a reflexionar y valorar la importancia de la responsabilidad y la perseverancia en la toma de decisiones sobre diversas técnicas de investigación, se hagan este tipo de propuestas curriculares que mantienen el modelo instructivo tradicional, que intenta garantizar solo la adquisición teórica de conocimientos, llegando a niveles de concreción exagerados.

En definitiva, estos diseños de orientación competencial plantean una metodología procedimental que enseñen al alumnado a reflexionar, planificar, llegar a conclusiones, tomar decisiones, que sea capaz de aplicar sus conocimientos en distintas circunstancias y en un mundo en continuo cambio. Ello no será posible si no se amplía la asignación horaria de estas materias y se establece un apoyo específico a la formación del profesorado que, además del dominio de la materia, le permita desempeñar el rol de dinamizador y facilitador de las distintas estrategias que exigen esas nuevas metodologías.

## **ANÁLISIS DE LOS BORRADORES DE LOS NUEVOS CURRÍCULOS DEL ÁREA DE ECONOMÍA.**

---

### **CIENCIAS APLICADAS A LA ACTIVIDAD PROFESIONAL 4º ESO**

#### **Contenidos**

Pág. 5, en los dos últimos párrafos, relativos a la descripción de los contenidos de los Bloques I y II, se puede intuir que incluyen referencias a las sustancias y procesos con menor impacto o sin impacto sobre el medio ambiente (inocuos, biodegradables, ecodiseño...), pero como es mejor no contaminar o no generar impactos que corregir después, deberían aparecer de forma expresa. Además, su inclusión está muy relacionada con el Bloque III.

#### **Criterios de evaluación**

Pág. 10, en la parte final de la descripción del criterio de evaluación 3, se establece la comparativa entre las ventajas/desventajas de la energía nuclear con las renovables. Sería conveniente establecerla entre las no renovables y las renovables. De igual forma, en el contenido n.º 6, sería conveniente sustituir

“efectos de la radioactividad” por “efectos de la utilización de fuentes de energía no renovables”.

Pág. 11, el criterio de evaluación 4 y su contenido, obvia el primer punto en la jerarquía de residuos, la prevención.

### **Estándares de aprendizaje**

Pág. 13, adaptar los estándares de aprendizaje 17 y 18 para incluir a todas las energías no renovables.

Pág. 13, en el estándar de aprendizaje n.º 20, añadir “prevención”.

## **INICIACIÓN A LA ACTIVIDAD EMPRENDEDORA Y EMPRESARIAL 3º y 4º ESO**

### **Contenidos**

La amplitud de los contenidos puede conllevar una excesiva reducción de la parte práctica de la materia. Sin embargo, resulta indispensable que el alumnado adquiera unos conocimientos previos a la hora de estudiar el emprendimiento. La mayoría de los alumnos y alumnas carecen de conocimientos económicos esenciales de la economía de la empresa, como por ejemplo: las funciones de una empresa, las formas jurídicas, las estructuras organizativas, el proceso de dirección, la financiación básica, las obligaciones fiscales, laborales administrativas y de relaciones con el entorno general y específico. Elementos todos ellos que condicionan en gran medida la toma de decisiones empresariales.

### **Contribución a las competencias**

Pág. 2, se contribuirá al desarrollo de la Competencia digital mediante la familiarización del alumnado con los procedimientos y servicios que se ofertan a través de las sedes electrónicas de las distintas administraciones públicas, y con los documentos digitales de identificación (certificado digital, DNI electrónico...).

## **ECONOMÍA 1.º Bachillerato**

### **Contenidos**

Los contenidos y los estándares de aprendizaje (50) resultan excesivos para una materia que ha visto reducida su carga horaria semanal.

No se contempla ningún tema dedicado a la Economía Canaria, por ejemplo, las características de las empresas canarias, los factores que explican las características del tejido empresarial de nuestra Comunidad, REF, RIC, etc.

## **Criterios de evaluación**

Pág. 39, en los contenidos del criterio de evaluación 11, se puede aprovechar para introducir el concepto de Día de sobrecapacidad de la Tierra, la fecha del año en la que la demanda de los recursos por la humanidad supera los servicios ecológicos disponibles para ese año.

## **ECONOMÍA DE LA EMPRESA 2º Bachillerato**

### **Contribución a las competencias**

Pág. 2, se contribuirá al desarrollo de la Competencia digital mediante la familiarización del alumnado con los procedimientos y servicios que se ofertan a través de las sedes electrónicas de las distintas administraciones públicas, y con los documentos digitales de identificación (certificado digital, DNI electrónico...).

## **FUNDAMENTOS DE ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN 2º Bachillerato**

### **Contribución a las competencias**

Pág. 2, se contribuirá al desarrollo de la Competencia digital mediante la familiarización del alumnado con los procedimientos y servicios que se ofertan a través de las sedes electrónicas de las distintas administraciones públicas, y con los documentos digitales de identificación (certificado digital, DNI electrónico...).

## **ANÁLISIS DEL BORRADOR DEL NUEVO CURRÍCULO DE VALORES ÉTICOS.**

---

### **Consideraciones generales**

El Consejo Escolar de Canarias es consciente de la importancia que debe tener en el conjunto del currículo la asignatura de Valores Éticos, que presenta como objetivo fundamental favorecer el desarrollo de la persona en lo relativo a sus capacidades intelectivas y emocionales, a sus comportamientos de vida, con el fin de que desarrolle su propio proyecto personal, fundamentado en valores éticos libremente elegidos, fomentando la consolidación de su autoestima, su dignidad personal, la libertad y la participación democrática, así como su corresponsabilidad como ciudadano, contribuyendo a la construcción de un mundo basado en la justicia, la igualdad, la libertad y la paz.

Además, la etapa educativa en la que se imparte, la adolescencia, le asigna un valor añadido como materia que debe contribuir de manera decisiva a potenciar la autonomía del adolescente, a prepararlo para convertirse en el principal agente de su proyecto de vida, de su desarrollo, aprendiendo a construir, mediante una elección libre y racionalmente fundamentada en valores

éticos y gracias a la inversión de su propio esfuerzo en el logro de un proyecto de vida exitoso, asumiendo de modo consciente, crítico y reflexivo el ejercicio de la libertad, la corresponsabilidad y el autocontrol de su propia existencia.

Así, trabajando y educando Valores Éticos con adolescentes se contribuye a favorecer la construcción de una sociedad libre, igualitaria, próspera y justa, mediante la participación de una ciudadanía consciente y respetuosa con los valores éticos, en los que debe fundamentarse la convivencia y la participación democrática, reconociendo los derechos humanos como referencia universal para superar los conflictos, defender la igualdad, el pluralismo político y la justicia social.

Por todas estas necesidades fundamentales, se considera un error que esta asignatura se plantee como alternativa a la Religión, excluyendo a una parte del alumnado que debería beneficiarse del desarrollo curricular de la misma y asignándosele una carga horaria que reduce sensiblemente el potencial educativo de la misma.

Esta propuesta curricular y la atribución docente que se le asigna podrían tener algunos efectos no deseados que convendría considerar:

- En primer lugar, plantear un mismo currículum desde 1º a 4º de la ESO, sin considerar los niveles de madurez psicológica del alumnado, dejando en manos del profesorado graduar las temáticas, contenidos y actividades, que curricularmente son iguales, podría ser interesante siempre que toda la materia perteneciera al mismo departamento didáctico y así garantizar la necesaria coherencia, especialmente en cuanto a su graduación y orientación metodológica.
- Sin embargo, la realidad es que habrá centros donde se reparta la materia para completar horarios sin que parezca que se hayan previsto los debidos espacios y tiempos para la adecuada coordinación que ello conlleva.
- Tampoco se comparte la actual estructura de la materia, aunque sea consecuencia de la normativa básica. A este respecto, se considera más adecuado el diseño de las antiguas Éticas del B.U.P., que establecían una orientación holística más coherente y significativa para el alumnado: Lo personal (más peso en 1º), lo social (más peso en 2º) y lo político (más peso en 3º).
- Por otro lado, el nivel teórico y práctico que se demanda al alumnado no parece adecuado para los primeros cursos, dado el nivel de las tareas y competencias que se les exigen.
- Por último, considerando lo expuesto, para una asignatura de carga lectiva muy reducida como es el caso, no procede que se le asignen 11 criterios

de evaluación y, mucho menos, 109 estándares de aprendizaje, hacerlo así es poco realista y operativo.

#### **Consideraciones al texto:**

- En la **Introducción**, segundo párrafo, se propone añadir al final texto negrita: [...y, por último, la reflexión sobre los valores éticos y su relación con la ciencia y la tecnología, **así como sus consecuencias sobre el bienestar personal y comunitario.**]
- En el último párrafo de la Introducción se explicita la necesidad de facilitar al alumnado escenarios atractivos para potenciar la reflexión, la acción y el intercambio dialógico, muy próximos a sus intereses y necesidades, “huyendo de planteamientos teóricos...”, se debería revisar si este último criterio se ha considerado suficientemente en la propuesta curricular, dado que hay algunas evidencias que hacen dudar al respecto, como por ejemplo: [...se trata de constatar si el alumnado explica en qué consiste el concepto de las virtudes éticas en Aristóteles], Criterio 1, de 1º de la ESO o el Criterio 4, también de 1º de la ESO: [... rastrear y seleccionar información sobre el debate ético entre Sócrates y los sofistas con...]
- En el apartado **Contribución a los objetivos de la etapa**, segundo párrafo, se propone sustituir el término “adiestramiento” por las expresiones “el desarrollo” o “la formación”, conceptos más integradores y con menor carga conductual.
- En el apartado **Contenidos**, sexto párrafo, se hace referencia a la “introducción de las parejas pedagógicas”, ante lo que, dado lo expuesto en las consideraciones generales, debería explicitarse a quién se refiere dicha propuesta metodológica, si es al profesorado, al alumnado o a ambos, dado que no queda claro ni justificado.
- Por último, se recomienda omitir referencias a autores concretos, como es el caso de Goleman, el “gurú” de la inteligencia emocional, así como una rigurosa revisión de estilo, evitando, por ejemplo, el discurso en primera persona, inapropiado para un proyecto normativo.

---

Es cuanto se informa.

San Cristóbal de La Laguna, 11 de diciembre de 2015

V.º B.º

La Presidenta

El Secretario

Fdo.: M.ª Dolores Berriel Martínez

Fdo.: José Joaquín Ayala China