

**CURSO PARA PROFESORES DE RELIGIÓN CATÓLICA**  
**“EL CURRÍCULO DE RELIGIÓN:**  
**EL CONTENIDO Y SU APLICACIÓN EN EL AULA”**  
**Madrid, 1-4 de Julio de 2015**

---

**PROGRAMACIONES DE AULA**  
**EN LA NUEVO CURRÍCULO DE RELIGIÓN**  
**DE PRIMARIA Y SECUNDARIA**

*M<sup>º</sup> EUGENIA GÓMEZ SIERRA*

COMISIÓN EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS

# Taller de programaciones de aula en el nuevo currículo de Primaria y Secundaria

---

## 1. Introducción

Situarse en clave de programación didáctica supone, en primer lugar, un conocimiento profundo de la ley educativa en la que vamos a realizar el proceso de planificación escolar, pues es imposible programar sin conocer los principios educativos que van a sustentar la actividad docente; por otra parte, programar exige un dominio en el uso de los elementos claves que configuran la nueva filosofía educativa.

Uno de los mayores errores que se cometen al poner en marcha cualquier reforma educativa, sea cual sea la tendencia política que la haya impulsado, es querer que los docentes apliquen a la práctica educativa novedades, principalmente metodológicas, que no han sido registradas ni comprendidas mentalmente por la mayoría de los maestros. Por esa razón y, a pesar de la buena voluntad de los docentes, los cambios que se proponen sufren cierta resistencia a ser incluidos en la vida del aula.

Aunque también es cierto que, cuando las reformas se suceden de una forma tan rápida como ocurre en nuestro país, es imposible que sean bien asimiladas, ni eficazmente incorporadas al sistema educativo, salvo en lo que corresponde a los documentos escritos, que nunca llegan a transformar la vida del aula.

Dada esta situación, conviene preguntarse si las novedades de la LOMCE serán algo transitorio o, por el contrario, si sus cambios producirán un giro copernicano en la escuela española. Existen razones de peso para afirmar que las renovaciones que reclama la LOMCE no serán algo pasajero, sino más bien, una realidad que va a acompañarnos durante un largo periodo de tiempo; el origen de sus presupuestos no está en España como en otras ocasiones, sino en el ámbito internacional, concretamente el europeo, lo que hace cambiar radicalmente la capacidad de su influencia. Ahora no hablamos simplemente de una innovación organizativa o metodológica para el sistema escolar, aunque ambas serán necesarias como consecuencia de los cambios, sino de un nuevo paradigma en el que se va a sustentar la educación.

El mundo de las “competencias” ha irrumpido en la escuela rompiendo esquemas tradicionales y estableciendo nuevos vínculos entre la educación y las necesidades sociales; se han puesto en marcha argumentos vitalistas que se habían adormecido tras perder influencia la Escuela Nueva, pero no por los mismos motivos con los que surgieron a comienzos del siglo XX, sino por otros más económicos, centrados en la necesidad de que la escuela sea la propia vida, no una preparación para la vida (Carreño, 2002, p. 33). Ahora no cabe hablar sólo de saberes sino de eficacia, rendimiento, intereses y logros de una sociedad que invierte sus recursos en el sistema educativo y le exige altos rendimientos.

Las competencias otorgan a la educación un carácter dinámico donde la enseñanza y el aprendizaje preparan para desenvolverse en el futuro sin dificultades, donde los contenidos deben ser transferibles en cualquier momento y en cualquier contexto, y donde la prioridad no está en el saber sino en el hacer. Dotan al alumno de estrategias y herramientas útiles para desempeñar una tarea social vinculada al trabajo, a la producción y a la economía.

En este contexto se sitúa nuestra tarea como profesores de Religión; un contexto de pragmatismo educativo donde el “depósito” del saber (conocimiento bancario) ha quedado desplazado por el “uso” del saber. Un contexto, donde nuestra tarea docente, el programa y la asignatura quedan relativizados por un engranaje que da prioridad al protagonismo del alumno y a sus intereses.

Un clima educativo que reclama una renovación metodológica totalmente necesaria, pero con sentido para no caer, por una parte, ni en la pérdida de significado en nuestra tarea docente, ni en el aislamiento escolar que supone el inmovilismo educativo.

Estos motivos unidos a la responsabilidad de desempeñar con rigor nuestra misión educativa encomendada por la Iglesia suponen un reto para aprender a programar en clave LOMCE, a pesar del esfuerzo que esta tarea conlleva.

## **2. Presupuestos básicos sobre la LOMCE**

La LOMCE es una ley simplemente reformista no renovadora, pues no supone un cambio radical en el sistema educativo; sencillamente añade al articulado de la LOE, organizado ya en un planteamiento competencial, sus propias novedades.

El profesorado de Religión debe conocerla y adoptarla como línea directriz de su trabajo, saber cuáles son sus objetivos, sus preocupaciones, sus propuestas y, lo que es aún más importante, cómo afecta a la enseñanza de su materia.

La ley de calidad se suma a la política educativa internacional en la idea de dar cuentas de la rentabilidad de la inversión en el sector. Este cambio supone una nueva perspectiva de trabajo centrada en los logros y en los resultados.

La exposición de motivos de dicha ley plantea seis objetivos que definen su filosofía educativa:

1. Disminuir tasas de fracaso escolar.
2. Mejorar la empleabilidad y el número de titulados.
3. Aportar mayor flexibilidad en la etapa de Secundaria.
4. Armonizar las diversas Comunidades Autónomas.
5. Revitalizar la Formación Profesional.
6. Incorporar las evaluaciones externas.

La propuesta más novedosa, y la más combatida socialmente, ha sido la incorporación del control de calidad al sistema educativo a través de pruebas de evaluación externa en distintos momentos del aprendizaje.

Otra novedad, esta vez de orden didáctico, es la incorporación de los estándares de aprendizaje como elementos de evaluación para medir las conductas de rendimiento y los logros del aprendizaje una vez realizado el proceso didáctico.

Junto a esto y, con una mayor repercusión mediática, aparece una estructura curricular en la que se determina el currículo básico y una nueva tipología en las asignaturas, que establece una clasificación según su obligatoriedad o su posibilidad de elección. Así podemos diferenciar entre asignaturas troncales, específicas y de libre

configuración sobre las cuales el estado tiene una mayor o menor competencia en favor de las Comunidades Autónomas o de los Centros.

Con estos cambios la política educativa pretende una mayor autonomía de los centros, proponiéndoles la elaboración de un cierto perfil que les singularice, y, además, la reforma del modelo de enseñanza mantenido hasta ahora, dando prioridad al trabajo competencial para lograr los aprendizajes.

Respecto de los cambios de la organización del sistema educativo encontramos variación en todas las etapas, salvo en la de Infantil en la que no se ha dado ninguna modificación. En concreto, dentro de la Enseñanza Primaria, encontramos:

1. La organización de la etapa en un proceso de aprendizaje continuo desarrollado en seis cursos y la desaparición de los ciclos de aprendizaje introducidos en la LOGSE por la pedagogía comprensiva.
2. La presencia de dos evaluaciones externas: intermedia y final.
3. El desglose de la asignatura de *Conocimiento del medio* en dos asignaturas.
4. La desaparición de la asignatura de *Educación para la Ciudadanía*.

### **3. Descripción de los elementos básicos del currículo de Primaria y Secundaria**

El currículum aparece definido en función de los elementos que determinan su estructura como:

«Regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas y etapas educativas».

#### **Objetivos**

Los objetivos son los primeros elementos que define el currículo en los siguientes términos:

«Referentes relativos a los logros que el alumno debe alcanzar al finalizar el proceso educativo, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin».

Son los establecidos en el artículo 17 de la LOE, de los que la LOMCE ha modificado los apartados b), h) y j). Los objetivos generales de la etapa se mantienen:

La *Educación Primaria*<sup>1</sup> contribuirá a desarrollar en los niños y en las niñas las capacidades que les permitan:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismos,

---

<sup>1</sup> Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

- c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, y desarrollar hábitos de lectura.
- f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.
- h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
- j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.
- k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.
- l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.
- m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.
- n) Fomentar la educación vial y las actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

La *Educación Secundaria Obligatoria*<sup>2</sup> contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural, y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por

---

<sup>2</sup> *Real Decreto 1105/2014*, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

- cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas, y resolver pacíficamente los conflictos.
  - e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
  - f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
  - g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
  - h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
  - i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
  - j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
  - k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y del de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
  - l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

### **Competencias**

Se trata del elemento del currículo que supone mayor cambio respecto a la metodología de la enseñanza, ya que su logro exige la interdisciplinariedad puesto que la vida cotidiana se manifiesta de manera global y no en parcelas de aprendizaje. Son definidas como:

«Capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos».

### **Contenidos**

Es la parte del currículo que hace referencia al conjunto de conocimientos del aprendizaje de una materia, es decir, a los saberes propios que la distinguen en un campo epistemológico. Los contenidos competenciales se diferencian sustancialmente de los contenidos tradicionales, ya que tienen un carácter dinámico, gradual y vitalista.

No son exclusivamente conocimientos cognitivos, sino que hace referencia también a los procesos del aprendizaje y a las actitudes propias de la materia.

«Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias».

Los contenidos del currículo se ordenan en asignaturas que pueden clasificarse en: materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas.

Aunque la LOMCE no da ninguna información más al respecto de los contenidos, conviene señalar algunos rasgos de la organización, que están presentes en el desarrollo del currículo que hacen los reales decretos. En estos reales decretos los contenidos aparecen organizados por *Bloques de contenidos* que ordenan la materia según su propia epistemología sin ninguna organización jerárquica. Estos bloques incluyen en todas las materias los aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales. Además en la mayoría de las asignaturas existe un bloque inicial en el que se recogen los procedimientos y estrategias que le son propios, cosa que no ocurre en la asignatura de Religión.

### **Estándares de aprendizaje evaluables**

Los estándares de aprendizaje son el elemento didáctico por excelencia de la reforma. A través de ellos se evalúan los logros conseguidos tras el proceso de aprendizaje y se determina, por tanto, en qué medida se ha conseguido la competencia.

Guardan siempre una relación intrínseca con los criterios de evaluación, de manera que cualquier modificación, por pequeña que sea, en los criterios, debe aparecer siempre reflejada en el estándar.

«Especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado».

Su diseño debe contribuir y facilitar la resolución futura de pruebas estandarizadas y comparables.

### **Criterios de evaluación**

Los criterios de evaluación son elementos referenciales del aprendizaje, porque muestran las líneas necesarias para alcanzar la competencia a través del aprendizaje.

«Son el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. 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».

### **Metodología didáctica**

A pesar de la importancia que la LOMCE otorga a la metodología, porque reconoce en ella el punto clave para la reforma educativa, no existe más que una

breve definición en la que se apunta de manera superficial la necesidad de cambios en este aspecto.

«Conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizados y planificados por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados».

Pero sin duda la metodología junto con los contenidos son dos piezas clave para abordar un modelo de trabajo competencial. Según esta propuesta de aprendizaje no hablamos de innovar en las actividades siendo cada vez más originales, sino del viejo dilema de la Escuela Nueva de hacer de la realidad la escuela uniendo ambas realidades. Esta tarea supone romper barreras, no sólo arquitectónicas, sino mentales, además de llegar a ser una forma de trabajo más cooperativa, más abierta y más dinámica para la que también hay que estar más preparado.

#### 4. La programación de Religión en la LOMCE

En un trabajo competencial todas las áreas y materias contribuyen al logro final, aunque no todas lo hacen de la misma forma. Entre ellas, la asignatura de Religión hace su aportación con la presentación sistemática del mensaje cristiano.

##### A. Los elementos de la programación en el currículo

Es conveniente profundizar sobre los elementos de una programación intentando marcar la diferencia, lo específico de cada elemento curricular. Para empezar, quizá convenga establecer diferencias entre los elementos del currículo, determinados por la ley en un primer nivel de concreción curricular y definidos por la LOMCE, y los elementos de programación que van a utilizarse en el segundo y tercer nivel de concreción curricular, es decir, en la programación pedagógica de centro o de aula, adaptados al contexto cultural en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje.

La reforma ha destacado la importancia de la *etapa educativa* como periodo en el cual el alumno va consiguiendo la consolidación de las competencias y no los éxitos particulares propios de cada materia. Este hecho ha llevado a definir unos «**objetivos generales**» comunes para toda la etapa, a los cuales contribuyen todas las materias, estableciendo así una globalización en el trabajo. Dicho aspecto ha resultado sorprendente para los docentes, acostumbrados a programar con objetivos específicos de su materia y que ahora han desaparecido.

Esto nos lleva a diferenciar dos niveles entre los elementos curriculares para programar una asignatura: El primero, referido a los *elementos comunes* de la etapa, está compuesto por las «*competencias*» y los «*objetivos generales*» de etapa que podemos encontrar en el desarrollo del real decreto de Primaria o Secundaria. Y en un segundo lugar, encontramos el currículo propio de cada área de aprendizaje dispuesto en una estructura homogénea para todas las asignaturas que contiene: bloques de contenido desglosados en contenidos; criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.

El currículo de Religión está adaptado al formato de las otras asignaturas. La única diferencia que podemos observar es que entre sus bloques de contenidos no aparece un primer bloque dedicado a los procedimientos que están descritos de forma general en la Introducción al currículo.



Con el fin de poder ir conociendo cómo elaborar una programación anual de aula empezaremos por describir cada uno de los elementos de esta segunda parte de la estructura curricular de la que venimos hablando.

### **Contenido competencial**

El contenido competencial presenta una diferencia significativa frente al contenido tradicional, ya que posee un carácter dinámico que le permite adaptarse a la realidad a través de diversas tareas y adquirir cierta competencia para la resolución de un futuro problema.

Tradicionalmente el contenido del aprendizaje ha tenido un sentido bancario o de almacenamiento, muy útil para el manejo, el uso de datos y el dominio del saber, pero poco eficaz para la transferibilidad de la información que requiere un mundo en continuo cambio.

Algunas personas caen en el error de considerar que lo único que importa al hablar de contenidos competenciales es que hayamos encontrado una expresión diferente para decir lo mismo de siempre. No se trata de eso ni mucho menos: un contenido es o no es competencial, no por la forma de estar redactado, sino por la posibilidad que ofrece en sí de manejar distintas estrategias para que el alumno genere un estilo competente ante cualquier circunstancia que se le pueda plantear.

Todo contenido competencial tiene como características esenciales: la *apertura* que le pone en contacto directo con el mundo que le rodea; la *gradualidad* que permite avanzar según se produzca el proceso cognitivo del alumno; el *realismo*, que le hace posible conseguir una meta; el *vitalismo*, que le sitúa en un contexto real y la *interdisciplinariedad*, que recuerda que en el mundo real los saberes no están fragmentados sino que forman parte de una globalidad.

En el currículo oficial de Religión no vamos a encontrar contenidos formulados de manera competencial sino respetando el sentido tradicional del depósito de la fe. Por razones obvias de carácter doctrinal ese sentido competencial deberá matizarse en los otros dos niveles de concreción curricular. Lo que sí vamos a encontrar es la organización del contenido por *bloques*, que no poseen un orden estructural respecto de la materia y no jerárquico.

Se nombran en la ley tres tipos de conocimiento, a pesar de que no exista esta distribución recogida en el desarrollo explícito del currículo de las asignaturas:

#### *Conocimiento de base conceptual:*

Hablamos de conocimiento de base conceptual cuando tratamos de *-hechos-* o acontecimientos que suceden en la realidad y que son detectables por los sentidos, como por ejemplo, el nacimiento de Jesús en Belén; o bien, cuando nos referimos a *-conceptos-*, es decir, al resultado de abstraer en la realidad concreta los elementos que permiten darles un carácter universal, como por ejemplo, al usar el término sacramento; o también podemos hablar de *-principios-*, entendidos como conceptos relacionados que adquieren categoría universal siempre aplicable a cualquier realidad concreta y que suponen el uso de la dimensión superior de la inteligencia, como por ejemplo, la subsidiariedad, un elemento que puede ser aplicado a las funciones dentro de una familia, dentro de un estado o bien a nivel mundial.

### *Conocimiento referido a las destrezas:*

Este tipo de conocimiento ha adquirido mayor importancia dentro del mundo competencial, por estar muy directamente relacionado con la ejecución de tareas concretas. Entre estos conocimientos podemos encontrar en primer lugar, la –*actividad*–, expresada en lo que la persona hace frente al medio (objeto) para transformarlo o transformarse, que es siempre observable y medible; además podemos reconocer la –*estrategia*–, que se pone en marcha cuando se ordena la actividad según una secuencia lógica y se muestra sobre todo a través de indicios del aprendizaje; o bien la –*técnica*– o actividad ordenada, que se dirige de manera eficaz para lograr un fin concreto; y la –*destreza*–, o habilidad o dominio de una acción dirigida a un fin, distinto según sea su aplicación.

### *Conocimientos referidos a actitudes y valores:*

Por último encontramos un tipo de contenidos referidos a la –*norma*– o ley externa que viene de fuera para ordenar la realidad, y a los –*valores*–, entendidos como percepción interna positiva, que permite al alumno reconocer como valioso o apreciable algo de fuera porque ha alcanzado para él una significación positiva.

Junto a los *bloques de contenidos* y los *contenidos directos* incluidos en cada bloque, en el último nivel de concreción curricular (aula) podemos hablar también de *contenidos referenciales*, que son aquellos contenidos del currículo que han sido adaptados a la realidad educativa concreta en la que se está trabajando. Los contenidos referenciales no son una invención particular del ingenio del profesor sino un reajuste del contenido oficial a la situación concreta. Esta idea es sumamente importante en un modelo de trabajo competencial en el que los estándares de aprendizaje fijan con bastante precisión los logros educativos.

## **Criterios de evaluación**

Los criterios de evaluación son elementos referenciales para el aprendizaje, a través de los cuales se marcan la capacidad y el grado de desarrollo del alumno para conseguir una competencia.

En cualquier criterio de evaluación encontramos tres elementos: el *verbo*, que expresa la “capacidad de “algo” en un dominio de aprendizaje, el *contenido*, que indica sobre qué o con qué actúa el desarrollo del aprendizaje, y el *contexto*, que muestra la naturaleza de la ejecución que se requiere para evidenciar el logro del aprendizaje.

## **Estándares de aprendizaje**

El estándar es el elemento de medición que expresa la especificación del criterio de evaluación. Mediante él se pueden conocer y medir los logros después del proceso de aprendizaje. Es un elemento más concreto que define *conductas* observables, graduadas y medibles para determinar los resultados. A través de ellos se observan la graduación de la tarea (graduadores de las tareas) y los indicadores de las conductas que delimitan cada momento del proceso.

Desde el punto de vista estrictamente didáctico se pueden dividir en dos categorías diferentes, aunque es posible que las Comunidades autónomas determinen otros criterios de división e, incluso, con otros nombres a la hora de realizar sus documentos “evalúa”: *estándares imprescindibles* (básicos), que guardan relación con el dominio o la consecución de los mínimos necesarios para la promoción del alumno, y

*estándares evaluables* (no básicos), que sirven para calificar, pero no para la promoción escolar.

En los estándares evaluables se expresa gradualmente la forma en que el alumno, a partir de los contenidos propios del currículo, utiliza los diferentes procesos mentales para superar con éxito, a través de un «*esquema de acción*» una determinada situación o problema contextualizado.

Exigen dos requisitos: que el *producto* sea relevante en el contexto, y que el *contexto* sea reconocible por el alumno en la vida cotidiana y en su realidad social.

Para la redacción de un estándar hay que definir con claridad los siguientes elementos:

1. *Operaciones mentales* descritas según los dominios de aprendizaje cognitivo, psicomotor, afectivo, social, a través de los cuales se marca el grado del desarrollo del niño en el aprendizaje.
2. *Contenidos* explícitos que el niño necesita dominar mediante la operación mental.
3. *Contexto* en el que se desarrolla la tarea, entendido como naturaleza del proceso de aprendizaje, no como condición o característica del entorno concreto.

Para la formulación de un estándar evaluable es necesario utilizar una acción verbal conjugada (lee, reconoce, explica), nunca en infinitivo, puesto que, en castellano, la evidencia del dominio en el logro se distingue de la, simplemente, posibilidad. Así por ejemplo, no es posible decir en la formulación de un estándar “reconocer” sino “reconoce”, porque de esa manera queda claro que el sujeto domina la acción en el momento en el que se evalúa y no que tiene posibilidad de hacerlo en ese momento o en otro más tarde.

La redacción del estándar exige marcar un proceso en el que se evidencie una sucesión de tareas intermedias que permitan llegar a la meta final; además, cada tarea ha de estar definida por una acción verbal diferente.

Por otra parte, como todos los estándares de aprendizaje no tienen la misma importancia, es necesario determinar su «peso», o la valoración real que damos al estándar dentro del proceso de aprendizaje; para llevarlo a cabo se concede un tanto por ciento al logro conseguido.

## **B. Pasos para elaborar una programación**

Los pasos para la elaboración de una programación tienen relación con el tipo de planificación que estamos realizando, bien sea una programación pedagógica de carácter anual y correspondiente a una materia, o bien sea una programación de aula referida a unidades formativas de trabajo.

El primer paso en cualquier planificación es la delimitación de competencias para llevar a cabo la tarea. Es importante asegurarse de lo que son decisiones del Centro que no competen al profesorado sino que vienen dadas y han de ser asumidas y respetadas, de lo que son decisiones de coordinación según el área y el nivel en el que nos encontramos, y de lo que son determinaciones individuales, propias del trabajo con el grupo clase.

Entre las decisiones del Centro encontramos las siguientes:

- a) La adecuación de los objetivos generales de la etapa al contexto del Centro y de las características de los alumnos según su proyecto educativo.
- b) La contribución de las áreas al desarrollo y la consecución de las competencias.
- c) La definición de estrategias de animación a la lectura y del desarrollo de la expresión y comprensión oral y escrita en todas las áreas de la etapa.
- d) La definición de estrategias para trabajar la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación en todas las áreas.
- e) La definición de estrategias para trabajar el emprendimiento y la educación cívica en todas las áreas.
- f) Los criterios para evaluar y revisar los procesos de enseñanza y la práctica docente, así como los criterios y procedimientos para la promoción del alumnado.
- g) Las directrices generales para la elaboración de las programaciones didácticas de los cursos.
- h) Los criterios y estrategias para la coordinación entre cursos y etapas.
- i) El Plan de Orientación y Acción Tutorial.
- j) La atención a la diversidad.

Es también responsabilidad del equipo directivo ofrecer plantillas o modelos de programación si pretende que se logre una uniformidad en la tarea docente, o al menos, especificar si existe algún criterio común de evaluación de las áreas<sup>3</sup>.

Una vez realizadas las tareas que son competencia del Centro arriba descritas, los equipos docentes tendrán que elaborar programaciones didácticas de área contando con el *currículo* del área y el curso para el que han de programar, así como con el *calendario* escolar de la localidad.

Las programaciones serán anuales y para su elaboración deberán seguirse pasos semejantes a los que se describen:

- 1 Realizar un esquema secuenciado de las unidades formativas<sup>4</sup> a lo largo del curso para cada asignatura.
- 2 Distribuir los estándares de aprendizaje evaluables que corresponden a cada unidad formativa.
- 3 Trasladar al modelo de Programación Didáctica los títulos de las unidades y los estándares de aprendizaje que se corresponden con ellas.
- 4 Completar los contenidos y criterios de evaluación que proceden para cada unidad.
- 5 Definir los instrumentos de evaluación de cada estándar indicando técnica, instrumento y valoración.
- 6 Otorgar el peso (calificación máxima) a cada estándar, separando los estándares básicos del resto.
- 7 Definir el perfil competencial de la asignatura, área o materia.

---

<sup>3</sup> Es importante destacar que en algunas comunidades autónomas existen modelos obligatorios de programación confeccionados según los criterios de calidad marcados por Europa.

<sup>4</sup> Una "unidad formativa" no debe confundirse con una "unidad didáctica". Se trata de un modelo de organización del trabajo bajo una estructura que tiene coherencia para realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje, puede ser bajo la forma de unidades didácticas, de un proyecto, de un taller, etc.

Cuando se realiza el esquema de las unidades formativas (proyectos o unidades didácticas, unidades referidas, etc.) es necesario establecer una secuenciación según la distribución escolar anual, bien por trimestres o cuatrimestres, según corresponda. No se trata de hacer simplemente un relato de los temas que van a trabajarse durante el año, ni mucho menos, porque entonces habríamos abandonado el modelo del trabajo competencial.

Incluimos un ejemplo totalmente personal para Segundo curso de Primaria con el fin de dar una referencia sobre la tarea a realizar:

**Primer trimestre:**

Dios quiere que el hombre sea feliz  
La creación, don de Dios al hombre  
Esperando al Mesías  
Con Jesús nace la salvación  
Los Hijos de un mismo Padre

**Segundo trimestre:**

La mujer del Si es la madre de Jesús  
Dios y el hombre son amigos  
La Biblia cuenta grandes historias  
El tiempo de la Iglesia, tiempo litúrgico

**Tercer trimestre:**

Abraham comienza el camino  
La aventura de los patriarcas  
Los cristianos celebramos  
En las aguas del Bautismo

El segundo paso en la elaboración de la programación anual, es la distribución de *estándares de aprendizaje evaluables* para cada unidad de trabajo. Para llevar a cabo este paso hay que considerar, que los estándares de aprendizaje tienen rango oficial y cuando se referencian, para ampliar o concretar algún aspecto, debe resaltarse el cambio introducido. Deben incluirse todos los estándares, que lógicamente pueden repetirse en más de una unidad. Por otra parte es necesario determinar cuáles van a ser los estándares considerados como básicos.

A continuación proponemos un ejemplo en línea con las unidades formativas propuestas un poco más arriba.

**Primer trimestre:**

1 *Dios quiere que el hombre sea feliz*

- ✓ Toma conciencia y expresa los momentos y las cosas que le hacen feliz a él y a las personas de su entorno (1.1).
- ✓ Descubre y nombra situaciones en las que necesita a las personas, y sobre todo a Dios, para vivir (2.1 b).
- ✓ Valora y agradece que Dios le ha creado para ser feliz (3.1 b).

2 *La creación, don de Dios al hombre*

- ✓ Descubre y nombra situaciones en las que necesita a las personas, y sobre todo a Dios, para vivir (2.1).
- ✓ Valora y agradece que Dios le ha creado para ser feliz (3.1 b).

- ✓ Lee y comprende el relato bíblico del Paraíso. (4.1).
- ✓ Identifica y representa gráficamente los dones que Dios hace al hombre en la creación (4.2).

### 3 *Esperando al Mesías*

- ✓ Identifica los signos de Adviento como tiempo de espera (2.1 b).
- ✓ Reconoce y valora la necesidad de la espera como actitud cotidiana de la vida (2.2).

### 4 *Con Jesús nace la salvación*

- ✓ Conoce el relato del nacimiento de Jesús y descubre en la actitud y palabras de los personajes el valor profundo de la Navidad (3.1).

Para la elaboración de la plantilla en la que se marcan las unidades de trabajo y los estándares de aprendizaje correspondientes, ya hemos dicho que no puede omitirse ninguno; además conviene caer en la cuenta de que los estándares más frecuentes van a configurar el perfil competencial de la asignatura como veremos más adelante.

La plantilla de programación pone en relación las unidades formativas con los estándares de aprendizaje, con los bloques de contenido y con los criterios de evaluación.

Incluimos un cuadro incompleto a modo de ejemplo:

Estándares del área	¿En qué unidad se trabajan?					
	1	2	3	4	5	6
1.1. Toma conciencia y expresa los momentos y las cosas que le hacen feliz a él y a las personas de su entorno	x					
1.2. Descubre y nombra situaciones en las que necesita a las personas, y sobre todo a Dios, para vivir		x				
1.3. Valora y agradece que Dios le ha creado para ser feliz		x				
1.4. Lee y comprende el relato bíblico del Paraíso.	x					
1.5. Identifica y representa gráficamente los dones que Dios hace al hombre en la creación		x				
1.6. Expresa, oral y gestualmente, de forma sencilla, la gratitud a Dios por su amistad	x	x				
2.1. Conoce, memoriza y reconstruye relatos bíblicos de la acción de Dios en la historia		x				
2.2. Selecciona y representa distintas escenas bíblicas de la acción de Dios en la historia						
2.3. Asocia expresiones y comportamientos de los Patriarcas en los relatos bíblicos a través de recursos interactivos						
2.4. Dramatiza momentos de la vida de los Patriarcas donde se exprese la protección, el cuidado y el acompañamiento de Dios						
2.5. Escucha y describe con sus palabras momentos en los que Dios ayuda al pueblo de Israel						
3.1. Lee y expresa, verbal o gráficamente, el relato de la Anunciación						
3.2. Dramatiza la misión de los personajes que intervienen en la Anunciación						
3.3. Identifica los signos de Adviento como tiempo de espera						
3.4. Reconoce y valora la necesidad de la espera como actitud cotidiana de la vida						
3.5. Conoce el relato del nacimiento de Jesús y descubre en la actitud y palabras de los personajes el valor profundo de la Navidad						
4.1. Conoce y explica con sus palabras el sentido del Bautismo						
4.2. Identifica a los padres, padrinos, presbíteros, bautizados como pueblo generado por Jesús						
4.3. Asocia los elementos materiales del agua, la luz y el óleo con su significado sacramental						
4.4. Relaciona la unidad de la Iglesia con la unidad de los órganos de su propio cuerpo						
4.5. Señala en diferentes expresiones artísticas la representación de Dios como padre de todos						
4.6. Construye un calendario donde ubica los diferentes tiempos litúrgicos						

También es necesaria la elaboración de un perfil competencial, en el que se incluyan los estándares de aprendizaje clasificados en básicos y no básicos y las competencias a las que cada uno de ellos contribuye. Se trata de un documento de gran valor, ya que con un simple vistazo permite conocer el aspecto de la persona que más potencia la asignatura<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Es posible acceder a este modelo de plantillas a través de medios informáticos en los que existe un elenco amplio de las mismas.

## Perfil competencial

Estándares del área	Competencias a la que contribuyen						
	CL	CMCT	CD	AA	CS	SIEE	CEC

Los pasos hasta ahora descritos serían suficientes para un proceso de planificación anual de la asignatura de Religión a nivel de Centro, eso sí, siempre que no fuera una exigencia de éste el uso de una plantilla propia.

Ahora bien, no le sirve a un profesor con realizar una programación didáctica anual sin más; es necesario que ésta sea completada con la programación de aula, en la que habrá que descender a la planificación de cada unidad formativa y a la concreción del modelo de evaluación específico para que esto pueda ser público.

Por este motivo, a través de un ejemplo, que no tiene por qué se referencial, vamos a explicar los elementos imprescindibles a la hora de programar en el último nivel de concreción curricular.



Título de la Unidad nº 1: Dios quiere que el hombre sea feliz (del 13 de septiembre a 2 de octubre de 2015)				
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Peso	Instrumentos de evaluación
<b>Bloque I <u>Sentido religioso</u></b> <b>Dios, Padre de la humanidad, quiere nuestra felicidad</b>  <b>Contenidos referidos</b> <i>-Dios es Padre de los hombres, los quiere y los cuida</i> <i>-Los cuidados de Dios nos hacen felices</i> <i>-Gratitud por el cuidado que se recibe en la vida</i> <i>-Reconocimiento de situaciones felices o infelices</i> <i>-Aprecio por los que nos rodean</i>	Identificar en la propia vida el deseo de ser feliz (1)  Reconocer la incapacidad de la persona para alcanzar por sí mismo la felicidad (2)	Toma conciencia y expresa los momentos y las cosas que le hacen feliz a él y a las personas de su entorno (1.1) (CSIEP, CCEC)  Descubre y nombra situaciones en las que necesita a las personas y, sobre todo, a Dios, para vivir (2.1) (CL, CSC, CSIEP)  Conoce, enumera, describe e identifica en la vida personal los cuidados (salud, bienes, dones, amistades) de Dios (CL, CCEC)  Distingue y aprecia los cuidados de Dios como causa para ser feliz (CAA)  Da gracias oralmente o mediante gestos sencillos por las ayudas que recibe de padres, amigos, profesores (CL, CCS, CCEC)  Reconoce y describe oralmente cosas o situaciones que provocan su infelicidad (CL)  Vincula la gratitud al motivo y explica de forma sencilla la razón (CAA)		Observación directa   Expresión gráfica   Test
<b>Bloque II <u>Revelación</u></b> <b>Dios propone al hombre un camino de encuentro con Él</b>  <b>Contenidos referidos</b> <i>-El cuidado en el Paraíso</i> <i>-Lectura y comprensión del relato del Génesis</i> <i>-Respeto por las cosas que nos hacen felices</i>	3. Reconocer y apreciar que Dios busca siempre la salvación del hombre	3.1. Escucha y describe con sus palabras momentos en los que Dios ayuda al pueblo de Israel		

En el cuadro que adjuntamos se observa, en su primer apartado, que cada unidad formativa viene definida con un orden nominal, un título y una fecha de ejecución precisa.

En la segunda fila encontramos, descritos en columnas, los elementos curriculares de la asignatura, a los que sigue la determinación del peso otorgado al estándar de aprendizaje y el instrumento de evaluación con el que va a llevarse a cabo; no es necesario describir, en este momento, la técnica de evaluación que vamos a utilizar, aunque en algunos Centros han pedido ya que aparezca incluida.

Analizando más detenidamente cada columna de la plantilla de cada unidad formativa encontramos, en primer lugar, los *contenidos* presentados con un orden determinado: bloque de contenido, contenido curricular y contenido referido adaptado al grupo clase.

Para incluir los *criterios de evaluación* es necesario, simplemente, indicar la referencia curricular y establecer una conexión entre el contenido que vamos a trabajar y el criterio de evaluación que va a tomarse como referencia para el logro de dicho contenido.

Los *estándares de aprendizaje* se ponen en relación tanto con el contenido como con el criterio de evaluación. Además se indica si son básicos o evaluables y la competencia que desarrollan. Un estándar puede estar vinculado al logro de más de una competencia sin que exista ningún problema. El peso del estándar puede otorgarse dando un tanto por cierto a los estándares básicos y otro complementario a los evaluables; o sencillamente, determinando un número por el cual ha de multiplicarse el estándar según sea o no, básico o evaluable.

Y, por último, una consideración muy importante referida al instrumento de evaluación, dada la trascendencia que se está concediendo a la objetividad en el proceso evaluador: es sumamente importante definir con acierto el instrumento evaluador que va a utilizarse con el fin de evitar posibles reclamaciones<sup>6</sup>.

## 5. Conclusión

La incorporación del mundo competencial al aula supone una renovación en el planteamiento de las programaciones, ya que exige una planificación desde una perspectiva interdisciplinar. Pero no se trata de la idea simplona de trabajar todos juntos, como una forma de cooperación sin fundamento en la que cada uno aporta su aspecto específico, sino de la toma de conciencia del aspecto particular que cada materia aporta al aprendizaje global: ninguna materia por sí sola hace a un alumno competente en nada, porque la realidad nunca es unidimensional. El hecho de que todas las materias contribuyan al desarrollo de las competencias y a la consecución de unos objetivos de etapa, supone reconocer las claves intrínsecas de cada asignatura y las aportaciones que hace al desarrollo de las capacidades en la persona.

En este sentido el profesor de Religión debe ser un experto en lo específico y en lo común de su materia para poder programar bien y con eficacia, lo que exige un dominio teológico y didáctico muy amplio.

Las claves del diseño de una programación LOMCE están localizadas en aspectos en los que antes no se había reparado. Las planificaciones anteriores ponían el acento en el proceso de enseñanza-aprendizaje atendiendo fundamentalmente a unas metas y a los contenidos de un programa concreto, sin dar demasiada importancia al proceso cognitivo que el alumno realizaba; ahora, por el contrario, la gran preocupación está en el proceso que el alumno realiza a nivel mental y en su naturaleza. No se trata tanto de conseguir unos objetivos, sino de desarrollar en el alumno unas condiciones que le permitan aprender.

---

<sup>6</sup> El trabajo con rubrica como documento evaluador permite concretar en un solo formato todos estos aspectos que se están definiendo para los estándares de aprendizaje.

Este cambio en el aprendizaje pone el acento, no en el contenido del aprendizaje, sino en la estructura básica mental donde se genera el aprendizaje. Se trata de una cuestión bastante sutil, que obliga al profesor no sólo a cambiar su metodología de trabajo, como parecen indicar todos los libros de planteamiento constructivista, sino la raíz de su enseñanza, pues implica una renovación radical en la tarea docente y en la relación profesor-alumno. Para empezar desaparece la condición del educador modelo y el valor de la transmisión, en favor del descubrimiento y la acción por parte del alumno. Aunque no se trata simplemente de dejar que el alumno haga todo, mientras el profesor es un simple facilitador de estrategias, fuentes o actividades, sino de que la enseñanza estimule la raíz profunda que suscite en el alumno el deseo de aprender, una tarea difícil en un mundo en el que existe cierta pasividad a la iniciativa personal en el aprendizaje.

## 6. Bibliografía

- Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula, Infantil y Primaria (3 a 12 años)*. Barcelona: Graó
- Hernández, F.-Sancho, J. M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós
- Moral, C. (coor). (2012). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide
- Zabalza, M. A. (2000). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea