

DIDÁCTICA II DE LAS MATEMÁTICAS

Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria.

Universitat Politècnica de València (UPV)


Irene Creus Martí,

Departamento de Matemática Aplicada, Universitat Politècnica de València (UPV).

ÍNDICE:

| | |
|---|----|
| 1. Apartados de una Propuesta Pedagógica..... | 2 |
| a. Introducción y justificación..... | 2 |
| b. Contextualización de la Programación..... | 2 |
| c. Elementos Curriculares..... | 2 |
| d. Metodología. Orientaciones Didácticas..... | 4 |
| e. Elementos Transversales..... | 5 |
| f. Sistema de Evaluación..... | 6 |
| g. Temporalización..... | 6 |
| h. Bibliografía..... | 7 |
| i. Anexos..... | 7 |
| 2. Programación de Aula..... | 11 |
| a. Situaciones de Aprendizaje..... | 12 |
| 3. Prueba de Acceso a la Universidad..... | 19 |
| 4. Guía para citar en formato APA..... | 20 |
| a. Citas de Artículos de Revista..... | 20 |
| b. Citas de Libros..... | 21 |
| c. Citas de Noticias de Periódicos..... | 22 |
| 5. Bibliografía..... | 23 |

LICENCIA:

DIDÁCTICA II DE LAS MATEMÁTICAS © 2024 by Irene Creus Martí is licensed under CC BY-NC 4.0 . To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

1. Apartados de una propuesta pedagógica.

En el Decreto 102/2022 está especificado que una propuesta pedagógica debe desarrollar los elementos curriculares, los instrumentos de recogida de información sobre el nivel de logro del alumnado y las medidas de respuesta educativa para la inclusión. Siguiendo la línea de la propuesta pedagógica del IES Sedaví (2022) concretamos estos aspectos utilizando los siguientes apartados:

Introducción y justificación.

En el apartado de justificación se debe mencionar:

- a) De qué asignatura y curso es la propuesta pedagógica.
- b) Definir qué es una propuesta pedagógica y hablar sobre su utilidad, responsable que las elabora, relacionarla con otros documentos del centro, etc. **(Decreto 108/2022 si es para bachillerato y Decreto 107/2022 si es para la ESO)**

Contextualización de la programación

En el apartado de contextualización se debe mencionar:

- a) Marco legal. Indicar las leyes de carácter estatal y autonómico y hacer un breve resumen de las cosas que legisla cada ley. Ver Tabla 1.
- b) El centro educativo.
 - a. El entorno socio-cultural del IES. Localidad, cantidad de habitantes de la localidad, si aumenta/desciende la población, si los alumnos son mayoritariamente valenciano-parlantes o no, nivel de estudios de los padres, sectores en los que trabajan los familiares de los alumnos, etc. **(Esto se puede encontrar en el PEC del centro)**
 - b. El entorno escolar. Cantidad de alumnos y profesores del centro, cantidad de grupos de cada nivel, oferta educativa, recursos humanos del centro, (equipo de mediación, profesores de Orientación y Lenguaje, etc) y cualquier característica que tenga el centro. **(Esto se puede encontrar en el PEC del centro)**
- c) Características del grupo al que se dirige la programación. Se pueden mencionar otras cosas como el estado físico o psicológico de los alumnos del curso para el cual has enfocado la programación (desarrollo del pensamiento abstracto, cambios físicos, etc). **(Se debe buscar bibliografía como libros de pedagogía o psicología).**

Elementos curriculares

En el caso de la ESO, en primer lugar, hay que comentar el perfil de salida (**Anexo II del Decreto 107/2022**). En el caso del bachillerato no es necesario.

Respecto a los objetivos:

- a) Se define qué es un objetivo. (**Decreto 108/2022 para bachillerato o Decreto 107/2022 para ESO.**)
- b) Se especifican los objetivos y fines de la etapa (ESO, Bachillerato o Ciclo) que se encuentran en el **Decreto 108/2022 si es para bachillerato y Decreto 107/2022 si es para la ESO.**
- c) Se especifican los objetivos que se encuentran en **Decreto 108/2022 si es para bachillerato y Decreto 107/2022 si es para la ESO.**

Respecto a las competencias:

- d) Define lo que es una competencia clave. (**Decreto 108/2022 para bachillerato o Decreto 107/2022 para ESO.**)
- a) Explica cómo vas a hacer que los alumnos adquieran cada competencia clave. Las competencias clave son: Competencia en comunicación lingüística, Competencia plurilingüe, Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería, Competencia digital, Competencia personal, social y de aprender a aprender, Competencia ciudadana, Competencia emprendedora, Competencia en conciencia y expresión culturales. Ponemos un ejemplo ilustrativo de cada competencia:
 - a. Competencia en comunicación lingüística: se trabajarán en clase problemas con enunciados largos.
 - b. Competencia plurilingüe: se estudiarán las palabras clave de cada tema en inglés.
 - c. Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería. Se fomenta todos los días en la asignatura de matemáticas.
 - d. Competencia digital: utilización de GeoGebra.
 - e. Competencia personal, social y de aprender a aprender: utilizar ejercicios donde se indica la solución numérica del problema para fomentar la autonomía del alumno, trabajos en grupo.
 - f. Competencia ciudadana: explicar en clase el sistema electoral.
 - g. Competencia emprendedora: proponer problemas donde los alumnos deban tomar la iniciativa de probar diferentes métodos de solución.
 - h. Competencia en conciencia y expresión culturales: explicación de sistemas numéricos de otras culturas.
- e) Escribe los descriptores operativos de cada competencia clave, puedes introducirlos directamente en la tabla que se explica al final de este apartado. (**Decreto 108/2022 para bachillerato o Decreto 107/2022 para ESO**). En caso de que la propuesta pedagógica sea de primero o segundo de la ESO debes consultar **el Real Decreto 217/2022**.

Respecto a los saberes básicos:

- a) Definir qué es un saber básico. **(Decreto 108/2022 para bachillerato o Decreto 107/2022 para ESO.)**
- f) Escribir los saberes básicos, puedes introducirlos directamente en la tabla que se explica al final de este apartado. **(Decreto 108/2022 para bachillerato o Decreto 107/2022 para ESO).** En caso de que la propuesta pedagógica sea de primero o segundo de la ESO debes consultar **el Real Decreto 217/2022.**
- b) Se puede indicar en qué unidad o situación de aprendizaje se trabaja cada saber básico.

Lo más importante de este apartado:

- a) En algún momento de este apartado debe de haber una explicación redactada de la relación entre perfil de salida, objetivos, competencias clave, competencias específicas, saberes básicos, criterios de evaluación y situaciones de aprendizaje.
- g) En una tabla: identifica cada competencia específica con los descriptores de las competencias clave correspondientes, con los criterios de evaluación correspondientes y con los saberes básicos. **(Decreto 108/2022 para bachillerato o Decreto 107/2022 para ESO).** En caso de que la propuesta pedagógica sea de primero o segundo de la ESO debes consultar **el Real Decreto 217/2022.**

| Competencia Clave | Descriptores Competencia Clave | Competencia Específica | Criterios de Evaluación | Saberes básicos |
|-------------------|--------------------------------|------------------------|-------------------------|-----------------|
| | | | | |
| | | | | |

Metodología. Orientaciones didácticas

En este apartado se debe comentar:

- a. Metodología general y específica de la materia.
 - a. Comentar los principios pedagógicos del **Decreto 108/2022 si es para bachillerato y Decreto 107/2022 si es para la ESO.**
 - b. Comentar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Puesto que “Las medidas organizativas, metodológicas y curriculares que se adopten con este objetivo se regirán por los principios del diseño universal para el aprendizaje (DUA)” (Decreto 107/2022). **(Buscar bibliografía sobre el DUA).**
 - c. Explicar la metodología a utilizar.
- b. Medidas de atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo o con necesidad de compensación educativa: atención a la diversidad.
 - a. Hablar de la importancia de la inclusión **(citar el Decreto 72/2021).**
 - b. Especificar qué son las medidas de nivel I, II, III, IV. **(Ver anexo Decreto 104/2018).** Un poco de explicación de estas medidas:

- i. Nivel I: Las toma el centro y afectan a todo el alumnado. Por ejemplo: utilizar unas escaleras para subir y otras para bajar.
 - ii. Nivel II: Las toma el profesorado y afectan a toda un aula. Por ejemplo: que los alumnos se sienten en grupos o de forma individual, que los alumnos levanten la mano antes de hablar.
 - iii. Nivel III: Las toma el profesorado y afectan a un alumno. No requieren de firma de los tutores legales. Por ejemplo: en un examen avisar a un estudiante (con dificultades para gestionar el tiempo) cuándo pasa cada cuarto de hora.
 - iv. Nivel IV. Requiere de firma de los tutores legales, afecta a un alumno. Se toman después de que el departamento de orientación haya conocido al estudiante. Por ejemplo: que un estudiante lleve un material diferente al del resto de los alumnos porque lleva un nivel significativamente más bajo.
- c. Explicar qué medidas y de qué nivel vas a adoptar con diferente tipo de alumnado (discapacidad, TDHA, TEA, altas capacidades, dislexia, alumnado que no habla castellano ni valenciano, etc).
 - d. NOTA: El Decreto 72/2021 es el decreto vigente en medidas de inclusión, sin embargo, las medidas de nivel I, II, III y IV siguen vigentes (se explican en el Decreto 104/2018 y se hace referencia a ellas en la Resolución del 22 de julio de 2024).

Elementos transversales

Para la ESO. En este apartado se debe comentar:

- a. Comenta cómo vas a tratar los diferentes elementos transversales en tu asignatura. Los elementos transversales son (**punto 5 del artículo 6 del Decreto 107/2022 para la ESO**):
 - a. La comprensión lectora. Por ejemplo: enunciados de problemas largos y complejos, propuesta de libros de lectura, etc.
 - b. La expresión oral y escrita. Por ejemplo: resumen de los libros de lectura propuestos, exponer oralmente el libro leído, copiar los enunciados de los problemas, etc.
 - c. La comunicación audiovisual. Por ejemplo: realizar presentaciones utilizando diferentes herramientas para realizar la presentación.
 - d. La competencia digital. Por ejemplo: iniciación a la programación con Python, utilizar MATLAB o GeoGebra, etc.
 - e. El emprendimiento social y empresarial. Por ejemplo: realizar trabajos en grupo asignando a cada alumno un rol diferente y cambiar los roles entre los alumnos, adaptar un estudio de mercado al nivel del curso en el que impartes clase, etc.
 - f. El fomento del espíritu crítico y científico. Por ejemplo: dar herramientas a los estudiantes para que puedan encontrar sus propios fallos en los problemas que no tienen bien.
 - g. La educación emocional y en valores. Por ejemplo: calcular la probabilidad de ganar en un juego del casino para que los estudiantes vean lo bajas que son las probabilidades.

- h. Igualdad de género. Por ejemplo: exponer la vida de científicas y matemáticas importantes.
- i. La creatividad. Por ejemplo: solicitar que resuelvan un problema de diferentes formas.

Para Bachillerato. En este apartado se debe comentar:

- a. Comenta cómo vas a tratar los diferentes elementos transversales en tu asignatura. Los elementos transversales son (**punto 4 del artículo 6 del Decreto 108/2022**):
 - a. Interés y hábito por la lectura.
 - b. Capacidad de expresarse correctamente en público.

Sistema de Evaluación

Se debe comentar:

- a. El carácter de la evaluación (**Decreto 108/2022 para bachillerato o Decreto 107/2022 para ESO.**)
- b. Instrumentos de evaluación y criterios de calificación.
 - a. Cuando hables de los instrumentos de evaluación tienes que mencionar qué vas a observar para poner una nota (puntualidad, libreta, trabajos, exámenes, participación en clase, etc). Los instrumentos de evaluación deben de estar adaptados a las diferentes situaciones de aprendizaje.
 - b. Cuando hables de los criterios de calificación tienes que decir qué porcentaje de la calificación afecta a cada criterio de evaluación y en qué instrumentos de evaluación a lo largo del curso vas a observar cada criterio.
 - i. EJEMPLO: Siguiendo la línea de los criterios de calificación de 4º ESO del IES Antonio Tovar en el curso 2024-2025 se propone la siguiente forma de evaluar. Tienes tres criterios y a cada uno le das un porcentaje. Luego en diferentes instrumentos de evaluación (una pregunta de un examen, la libreta, etc) ves diferentes evidencias del criterio. Los diferentes criterios pueden tener diferente número de evidencias para ser evaluados. Puedes ver un ejemplo en las Tablas 2 y 3.
Para que la evaluación sea continua puedes poner evidencias de cada criterio a lo largo del curso. También puedes tener criterios que se evalúen sólo en un cuatrimestre, en ese caso, en los cuatrimestres donde no se ha calificado este criterio tendrías que dejar claro que faltan criterios por indicar en el boletín de notas. Otra opción, en este caso, es hacer una regla de tres y escribir la nota sobre 10, es decir, si has tenido en cuenta los criterios de evaluación que suman un 70% de la nota final y el alumno tiene un 6. El alumno tiene un 6 sobre 70%, pasa esa nota a 100% con una regla de tres y es la nota que figura en el boletín.
PARA TENER EN CUENTA: la ley actual no contempla que en un examen tengas que obtener un mínimo de 3 puntos para que cuente para la

media porque todos los instrumentos de evaluación que un alumno lleve a cabo deben de tenerse en cuenta para la nota.

- c. Evaluación del funcionamiento de la programación (la forma de evaluar, la forma de enfocar las unidades didácticas, etc) y evalúa la práctica docente.

Temporalización

Se debe comentar:

- a. Secuenciación temporal de todas las unidades didácticas.
- b. Recursos didácticos y organizativos. Si vas a utilizar proyector, aulas específicas, libros, contenidos en internet, etc.

Bibliografía

Incluye leyes que hayas citado, libros o artículos que hayas citado, etc. Se recomienda utilizar el citado en formato APA (ver Sección 4).

Anexos

Pueden incluir una situación de aprendizaje interesante que hayas diseñado o una forma que hayas pensado de tratar los elementos transversales, etc.

| Leyes Nacionales |
|--|
| <p>LOE. Ley orgánica de la educación. Ley orgánica 2/2006 del 3-5.</p> <p>LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre.</p> <p>Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.</p> <p>Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.</p> <p>Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional.</p> |
| Leyes Autonómicas. Comunidad Valenciana. |
| <p>Decreto 252/2019, de 29 de noviembre, del Consell, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional modificado por DECRETO 72/2021, de 21 de mayo, del Consell, de organización de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano. [2021/6157]</p> <p>ORDEN 19/2023, de 29 de junio, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan los procedimientos derivados del Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establecen la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria, y del Decreto 108/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establecen la ordenación y el currículo de Bachillerato, así como la organización y el funcionamiento del Bachillerato nocturno y a distancia en la Comunitat Valenciana</p> <p>DECRETO 136/2015, de 4 de septiembre, del Consell, por el que se modifican el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, y el Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que se establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana.</p> <p>ORDEN 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano.</p> <p>RESOLUCIÓN de 22 de julio de 2024, del secretario autonómico de Educación, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato durante el curso 2024-2025. (Esta cambia cada curso)</p> <p>Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. Modificado por DECRETO 72/2021, de 21 de mayo, del Consell, de organización de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano.</p> <p>Decreto 108/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establecen la ordenación y el currículo de Bachillerato.</p> <p>Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria</p> |

Tabla 1. Marco Legal

| Criterios de evaluación | Evidencias | Rúbrica Evaluación de las evidencias | | | | | Notas | Media, media ponderada, etc |
|-------------------------|--|--------------------------------------|---------------------------|--------------|------------------------------|---------------------------------|-------|-----------------------------|
| | | EX | NT | BI | SU | IN | | |
| Criterio 1 (20%) | Evidencia 1 (libreta) | Lo hace muy bien | Lo hace notablemente bien | Lo hace bien | Lo hace suficientemente bien | No lo hace suficientemente bien | 5 | 5,5 |
| | Evidencia 2 (ejercicio 1 del examen 2) | Lo hace muy bien | Lo hace notablemente bien | Lo hace bien | Lo hace suficientemente bien | No lo hace suficientemente bien | 6 | |
| Criterio 2 (40%) | Evidencia 1 (libreta) | Lo hace muy bien | Lo hace notablemente bien | Lo hace bien | Lo hace suficientemente bien | No lo hace suficientemente bien | 7 | 5 |
| | Evidencia 2 (ejercicio 2 del examen 1) | Lo hace muy bien | Lo hace notablemente bien | Lo hace bien | Lo hace suficientemente bien | No lo hace suficientemente bien | 6 | |
| | Evidencia 3 (ejercicio 3 del examen 2) | Lo hace muy bien | Lo hace notablemente bien | Lo hace bien | Lo hace suficientemente bien | No lo hace suficientemente bien | 2 | |
| Criterio 3 (40%) | Evidencia 1 (Exposición oral) | Lo hace muy bien | Lo hace notablemente bien | Lo hace bien | Lo hace suficientemente bien | No lo hace suficientemente bien | 8 | 8,25 |
| | Evidencia 2 (trabajo) | Lo hace muy bien | Lo hace notablemente bien | Lo hace bien | Lo hace suficientemente bien | No lo hace suficientemente bien | 9 | |
| | Evidencia 3 (ejercicio 3 del examen 3) | Lo hace muy bien | Lo hace notablemente bien | Lo hace bien | Lo hace suficientemente bien | No lo hace suficientemente bien | 6 | |
| | Evidencia 4 (ejercicio 2 del examen 4) | Lo hace muy bien | Lo hace notablemente bien | Lo hace bien | Lo hace suficientemente bien | No lo hace suficientemente bien | 10 | |
| NOTA FINAL | | | | | | | | 6,4 |

Tabla 2. Ejemplo de cómo calificar una asignatura. Diferentes evidencias de un mismo criterio pueden tener los mismos o distintos indicadores en la rúbrica de evaluación.

| Criterios de evaluación | Evidencias | Rúbrica Evaluación de las evidencias | | | | | Notas | Media, media ponderada, etc |
|-------------------------|--|--|---|--|--|---|-------|-----------------------------|
| | | EX | NT | BI | SU | IN | | |
| Criterio 1.1 (40%) | Evidencia 1 (ejercicio 2 del examen 1) | Comprende el enunciado de forma excelente y resuelve el problema de forma estructurada realizando todos los pasos. | Comprende el enunciado de forma notable y resuelve el problema de forma estructurada realizando todos casi todos los pasos. | Comprende bien el enunciado y resuelve el problema de manteniendo o cierta estructura en su resolución. | Comprende el enunciado suficientemente bien y resuelve el problema de manteniendo o cierta estructura haciendo suficientes pasos. | No comprende el problema y no realiza suficientes pasos en la resolución del problema como para observar una estructura. | 6 | 7 |
| | Evidencia 2 (Exposición oral) | Demuestra que comprende el problema de forma excelente y explica su resolución de forma estructurada realizando todos los pasos. | Demuestra que comprende el problema de forma notable y explica su resolución de forma estructurada realizando casi todos los pasos. | Demuestra que comprende bien el problema y explica su resolución manteniendo o cierta estructura en su resolución. | Demuestra que comprende el problema suficientemente bien y explica su resolución manteniendo o cierta estructura y haciendo suficientes pasos. | No demuestra que comprende el problema y no explica la resolución con suficientes pasos como para observar cierta estructura. | 8 | |

Tabla 3. Ejemplo de cómo sería la Tabla 2 para el criterio de evaluación 1.1 de tercero de la ESO: “Extraer la información necesaria del enunciado de problemas sencillo del ámbito social o de iniciación del ámbito profesional y científico, y estructurar el proceso de resolución en distintas etapas”. En este caso hacemos diferentes indicadores en la rúbrica de evaluación pero ambos criterios podrían tener los mismos.

2. Programaciones de Aula.

En la convocatoria de las oposiciones del curso 2025 (**Orden 1/2025, de 28 de enero**) se especifica el **formato** de una programación de aula:

- a) Extensión máxima de 60 páginas
- b) Formato DIN-A4
- c) Letra «Arial», con un cuerpo de letra de 12 puntos, sin comprimir y en interlineado de 1.5, a excepción de los títulos, números de página y portada.
- d) La portada contendrá los datos de identificación de la persona aspirante, el cuerpo y la especialidad por la cual se presenta. Esta portada, así como el índice y los anexos, no se contabilizarán en las 60 páginas.
- e) Los anexos no podrán superar las 15 páginas.
- f) En el caso de utilizar tablas o gráficos el interlineado podrá ser sencillo.
- g) En ningún caso el documento podrá contener hipervínculos.

En el artículo 22 del Decreto 107 y el artículo 23 del Decreto 108 se especifica que cada docente debe realizar la programación de aula de cada asignatura y grupo que imparte. La **definición** de la programación de aula es: “la programación de aula es el documento donde cada docente tiene que proyectar las intenciones educativas en la organización y el desarrollo de las situaciones de aprendizaje significativas. Estas se han de ofrecer al alumnado en el contexto de la vida cotidiana para dar una respuesta educativa ajustada a las características, los intereses y las necesidades colectivas e individuales” (Decreto 107). Según el Decreto 107 y el Decreto 108, la programación de aula tiene que incluir al menos los siguientes elementos:

- a) Las situaciones de aprendizaje adaptadas a las características del grupo.
- b) Los criterios de evaluación asociados a las situaciones de aprendizaje planteadas.
- c) La organización de los espacios de aprendizaje.
- d) La distribución del tiempo.
- e) La selección y la organización de los recursos y materiales.
- f) Las medidas de atención para la respuesta educativa para la inclusión.

Según la convocatoria de oposiciones del curso 2025 (**Orden 1/2025**), *la programación de aula de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria o de Bachillerato deberá especificar, al menos, los siguientes elementos: la materia y el nivel, la temporalización, el contexto del grupo y las situaciones de aprendizaje adaptadas a las características del grupo.*

Por lo tanto, teniendo en cuenta la Orden 1/2025 y el Decreto 107, una programación de aula debe contener:

- B) Materia y nivel
- C) Contexto del grupo
- D) Las situaciones de aprendizaje adaptadas a las características del grupo.
- E) Los criterios de evaluación asociados a las situaciones de aprendizaje planteadas.
- F) La organización de los espacios de aprendizaje.

- G) La distribución del tiempo.
- H) La selección y la organización de los recursos y materiales.
- I) Las medidas de atención para la respuesta educativa para la inclusión.

Situaciones de aprendizaje

Según la convocatoria de oposiciones del curso 2025 (**Orden 1/2025**), para cada situación de aprendizaje se debe indicar lo siguiente:

- a) El título, la descripción y la justificación;
- b) Las competencias específicas y los criterios de evaluación vinculados, así como la propia evaluación de la práctica docente;
- c) Los saberes básicos que hay que movilizar para la adquisición de estas competencias específicas y la organización (secuenciación de las actividades, distribución del tiempo, evaluación y medidas de respuesta para la inclusión).

En la Figura 1 podéis encontrar un ejemplo de plantilla de una situación de aprendizaje. Otros ejemplos se pueden encontrar en:

<https://portal.edu.gva.es/noucurriculum/secundaria/situacions-daprenentatge-secundaria/>

Respecto a cómo deben ser las situaciones de aprendizaje, el **Decreto 107 (página 918-919)** incluye la siguiente información sobre cómo deben ser las situaciones de aprendizaje en matemáticas:

Las situaciones de aprendizaje conectan con los “Principales retos del siglo XXI” e integran todos los elementos que constituyen el proceso de enseñanza y aprendizaje competencial. Su finalidad es promover la adquisición y el desarrollo de las competencias específicas necesarias para afrontar los principales desafíos del siglo XXI. Plantean tareas complejas en las que el alumnado despliega un conjunto de competencias y moviliza los aprendizajes que exige su abordaje. La capacidad de actuación del alumnado al enfrentarse a una situación de aprendizaje requiere, en efecto, movilizar todo tipo de saberes implicados en las competencias específicas: conceptos, procedimientos y actitudes y valores.

En el caso de las matemáticas, las situaciones de aprendizaje deben proponer un problema real o potencial cuyas tareas impliquen las capacidades y las actuaciones referidas en las competencias específicas: resolver problemas; razonar matemáticamente y establecer conexiones; modelizar y aplicar a la realidad las herramientas matemáticas; implementar algoritmos y métodos del pensamiento computacional; manejar simbolismo matemático y sus representaciones; comunicar con lenguaje matemático y sobre las matemáticas.

Algunos criterios para diseñar situaciones de aprendizaje desde esta perspectiva serían los siguientes:

- a) Las situaciones de aprendizaje deben plantear una problemática que se corresponda con una situación real y compleja que sirva para desarrollar más de una competencia.
- b) El diseño de situaciones de aprendizaje específicas en el área de matemáticas debe involucrar conceptos, procedimientos y actitudes vinculados a los sentidos matemáticos: sentido algebraico, sentido espacial, sentido de la medida, sentido numérico y sentido de la estadística y la probabilidad.

c) Las situaciones de aprendizaje deben, en la medida de lo posible, ser abiertas y poder graduarse. Es decir, deben ser suficientemente flexibles, complejas y relevantes para controlar el grado de accesibilidad y profundización que permita su uso adaptado a los diferentes niveles del alumnado.

d) Las situaciones de aprendizaje deben diseñarse para incitar a la reflexión, promover la competencia clave de aprender y aprender, y desarrollar un enfoque crítico respecto de los grandes retos de nuestro siglo.

e) Las situaciones de aprendizaje deben permitir un tratamiento interdisciplinar y conectar con otras experiencias de aprendizaje matemático fuera de la escuela, así como establecer conexiones con los diferentes temas de interés encaminados al abordaje de los principales retos del siglo XXI.

f) El diseño de las situaciones de aprendizaje debe permitir que sean abordadas tanto de manera individual como grupal, incorporando un enfoque inclusivo y técnicas de trabajo cooperativo o colaborativo.

g) El diseño de las situaciones de aprendizaje incluirá enunciados formulados de manera directa (se demanda al alumnado la respuesta a una cuestión) e indirecta (el alumnado debe definir, a partir de un texto, cuál es la pregunta y marcarse unos objetivos). Además, se deben diseñar situaciones en las que se conozca toda la información necesaria para su resolución, pero también otras en las que se requiera completar información ausente o discriminar la información relevante de la superflua.

h) El diseño de las situaciones de aprendizaje debe contemplar formatos variados: enunciados verbales con o sin ilustraciones de apoyo, enunciados con incorporación de distintas fuentes de información, y enunciados que exijan interpretar tablas o gráficos.

Respecto a cómo deben ser las situaciones de aprendizaje, el **Decreto 108 (página 1107-1108)** incluye la siguiente información sobre cómo deben ser las situaciones de aprendizaje en matemáticas orientadas a ciencias sociales:

Las situaciones de aprendizaje conectan con los “Principales retos del siglo XXI” e integran todos los elementos que constituyen el proceso de enseñanza y aprendizaje competencial. Su finalidad es promover la adquisición y desarrollo de las competencias específicas necesarias para afrontar estos desafíos. La capacidad de actuación del alumnado al enfrentarse a una situación de aprendizaje requiere, en efecto, movilizar todo tipo de saberes implicados en las competencias específicas: conceptos, procedimientos y actitudes y valores.

En el caso de Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales, las situaciones de aprendizaje deben proponer problemas reales próximas a situaciones concretas en las que el alumnado se pueda sentir implicado e incluso identificado, cuyas tareas impliquen las capacidades y las actuaciones referidas en las competencias específicas de la materia, investigando, formulando y generalizando conjeturas y propiedades matemáticas, haciendo demostraciones sencillas sobre simulaciones y modelizaciones de fenómenos relevantes del ámbito social, implementando algoritmos y métodos del pensamiento computacional. Comunicar e intercambiar ideas mostrando el conocimiento que el avance de las matemáticas ha supuesto en el progreso de la sociedad ha de formar parte de estas situaciones de aprendizaje.

Como marco general de las situaciones de aprendizaje, con el objetivo de atender a la diversidad de intereses y necesidades del alumnado, se incorporarán los principios del diseño universal, asegurando que no existen barreras que impidan la accesibilidad física, cognitiva, sensorial y emocional para garantizar su participación y aprendizaje. Algunos criterios para diseñar situaciones de aprendizaje desde esta perspectiva serían los siguientes:

a) Las situaciones de aprendizaje deben plantear una problemática, que permita la reflexión y establecer conjeturas en una situación real del ámbito social, donde la complejidad establecida de forma progresiva sirva para desarrollar más de una competencia.

b) El diseño de situaciones de aprendizaje específicas en Matemáticas debe involucrar conceptos, procedimientos y actitudes vinculados con los sentidos matemáticos –numérico, funcional, algebraico y estocástico– que permitan abordar un mismo problema mediante estrategias de resolución diferentes.

c) Las situaciones de aprendizaje deben, en la medida de lo posible, ser abiertas y poder graduarse. Es decir, deben ser suficientemente flexibles, complejas y relevantes para controlar el grado de accesibilidad y profundización que permita su uso adaptado a los diferentes niveles.

d) Las situaciones de aprendizaje deben diseñarse para incitar al desarrollo de abstracción y de pensamiento lógico-matemático, expandiendo el horizonte de interés, la autonomía e iniciativa personal promoviendo la competencia clave de aprender y aprender, que posibilite el avance y profundización dirigidos a una futura experiencia personal y profesional.

e) Las situaciones de aprendizaje deben permitir un tratamiento interdisciplinar con otras materias del ámbito social y conectar con otras experiencias de aprendizaje matemático fuera del centro, así como establecer conexiones con los diferentes temas de interés encaminados al abordaje de los principales retos del siglo XXI, además de desarrollar un enfoque crítico respecto de los mismos.

f) El diseño de las situaciones de aprendizaje debe permitir que sean abordadas tanto de manera individual como grupal, incorporando un enfoque inclusivo y técnicas de trabajo cooperativo o colaborativo cuando la actividad así lo requiera.

g) El diseño de las situaciones de aprendizaje incluirá enunciados formulados de manera directa (se demanda al alumnado la respuesta a una cuestión) e indirecta (el alumnado debe definir, a partir de un texto, cuál es la pregunta y marcarse unos objetivos). Además, se deben diseñar situaciones en las que se conoce toda la información necesaria para su resolución, pero también otras en las que se requiera completar información ausente o discriminar la información relevante de la superflua.

h) El diseño de las situaciones de aprendizaje debe contemplar formatos variados: enunciados verbales con o sin ilustraciones de apoyo, enunciados con incorporación de distintas fuentes de información, y enunciados que exigen interpretar tablas o gráficos.

Respecto a cómo deben ser las situaciones de aprendizaje, el **Decreto 108 (página 1126-1127)** incluye la siguiente información sobre cómo deben ser las situaciones de aprendizaje en matemáticas generales:

Las situaciones de aprendizaje conectan con los “Principales retos del siglo XXI” e integran todos los elementos que constituyen el proceso de enseñanza y aprendizaje competencial. Su finalidad es promover la adquisición y desarrollo de las competencias específicas necesarias para afrontar estos desafíos. La capacidad de actuación del alumnado al enfrentarse a una situación de aprendizaje requiere, en efecto, movilizar todo tipo de saberes implicados en las competencias específicas: conceptos, procedimientos y actitudes y valores.

En el caso de Matemáticas, las situaciones de aprendizaje deben proponer un problema real o un escenario relacionado con los desafíos del siglo XXI. Es decir, una situación relevante desde el punto de vista social, cultural o científico, cuyas tareas impliquen las capacidades y las actuaciones referidas en las competencias específicas: resolver problemas relacionados con situaciones de los ámbitos científico y tecnológico; investigar, formular y generalizar conjeturas y propiedades matemáticas, haciendo demostraciones y simulaciones; modelizar situaciones y fenómenos relevantes de los ámbitos científico y tecnológico; implementar algoritmos y métodos del pensamiento computacional; dominar con rigor el simbolismo matemático; comunicar e intercambiar ideas matemáticas; conocer y valorar la contribución de las matemáticas a la cultura; y gestionar y regular creencias y actitudes implicadas en los procesos matemáticos.

Como marco general de las situaciones de aprendizaje, con el objetivo de atender a la diversidad de intereses y necesidades del alumnado, se incorporarán los principios del diseño universal, asegurando que no existen barreras que impidan la accesibilidad física, cognitiva, sensorial y emocional para garantizar su participación y aprendizaje. Algunos criterios para diseñar situaciones de aprendizaje desde esta perspectiva serían los siguientes:

a) Las situaciones de aprendizaje deben plantear una problemática que promueva la reflexión y la formulación de conjeturas sobre una situación compleja, que sea relevante desde el punto de vista social, cultural o científico, relacionada con los desafíos del siglo XXI, y que sirva para desarrollar más de una competencia.

b) El diseño de situaciones de aprendizaje específicas en Matemáticas debe involucrar conceptos, procedimientos y actitudes vinculados con los sentidos matemáticos – algebraico, espacial, numérico, funcional, estocástico o computacional– que permitan abordar un mismo problema mediante estrategias de resolución diferentes.

c) Las situaciones de aprendizaje deben, en la medida de lo posible, ser abiertas y poder graduarse. Es decir, deben ser suficientemente flexibles, complejas y relevantes para controlar el grado de accesibilidad y profundización que permita su uso adaptado a los diferentes niveles.

d) Las situaciones de aprendizaje deben diseñarse para incitar al desarrollo de abstracción y de pensamiento lógico-matemático, expandiendo el horizonte de interés, la autonomía e iniciativa personal en el ámbito STEM y en otros ámbitos relevantes, y promover la competencia clave de aprender y aprender que posibilite el avance y profundización dirigidos a una futura experiencia profesional versátil y adaptable.

e) Las situaciones de aprendizaje deben permitir un tratamiento interdisciplinar con otras materias y conectar con otras experiencias de aprendizaje matemático fuera del centro, así como establecer conexiones con los diferentes temas de interés encaminados al abordaje de los principales retos del siglo XXI, además de desarrollar un enfoque crítico respecto de los mismos.

f) El diseño de las situaciones de aprendizaje debe permitir que sean abordadas tanto de manera individual como grupal, incorporando un enfoque inclusivo y técnicas de trabajo cooperativo o colaborativo cuando la actividad así lo requiera.

g) El diseño de las situaciones de aprendizaje incluirá enunciados formulados de manera directa (se demanda al alumnado la respuesta a una cuestión) e indirecta (el alumnado debe definir, a partir de un texto, cuál es la pregunta y marcarse unos objetivos). Además, se deben diseñar situaciones en las que se conoce toda la información necesaria para su resolución, pero también

otras en las que se requiera completar información ausente o discriminar la información relevante de la superflua.

h) El diseño de las situaciones de aprendizaje debe contemplar formatos variados: enunciados verbales con o sin ilustraciones de apoyo, enunciados con incorporación de distintas fuentes de información, y enunciados que exigen interpretar tablas o gráficos.

Respecto a cómo deben ser las situaciones de aprendizaje, el **Decreto 108 (página 1148-1147)** incluye la siguiente información sobre cómo deben ser las situaciones de aprendizaje en matemáticas I y II:

Las situaciones de aprendizaje conectan con los “Principales retos del siglo XXI” e integran todos los elementos que constituyen el proceso de enseñanza y aprendizaje competencial. Su finalidad es promover la adquisición y desarrollo de las competencias específicas necesarias para afrontar estos desafíos. La capacidad de actuación del alumnado al enfrentarse a una situación de aprendizaje requiere, en efecto, movilizar todo tipo de saberes implicados en las competencias específicas: conceptos, procedimientos y actitudes y valores.

En el caso de Matemáticas, las situaciones de aprendizaje deben proponer un problema real o un escenario STEM cuyas tareas impliquen las capacidades y las actuaciones referidas en las competencias específicas: resolver problemas relacionados con situaciones de los ámbitos científico y tecnológico; investigar, formular y generalizar conjeturas y propiedades matemáticas, haciendo demostraciones y simulaciones; modelizar situaciones y fenómenos relevantes de los ámbitos científico y tecnológico; implementar algoritmos y métodos del pensamiento computacional; dominar con rigor el simbolismo matemático; comunicar e intercambiar ideas matemáticas; conocer y valorar la contribución de las matemáticas a la cultura; y gestionar y regular creencias y actitudes implicadas en los procesos matemáticos.

Como marco general de las situaciones de aprendizaje, con el objetivo de atender a la diversidad de intereses y necesidades del alumnado, se incorporarán los principios del diseño universal, asegurando que no existen barreras que impidan la accesibilidad física, cognitiva y sensorial para garantizar su participación y aprendizaje. Algunos criterios para diseñar situaciones de aprendizaje desde esta perspectiva serían los siguientes:

a) *Las situaciones de aprendizaje deben plantear una problemática, que permita la reflexión y establecer conjeturas en una situación real STEM compleja que sirva para desarrollar más de una competencia.*

b) *El diseño de situaciones de aprendizaje específicas en Matemáticas debe involucrar conceptos, procedimientos y actitudes vinculados con los sentidos matemáticos: sentido algebraico, espacial, numérico, estocástico ..., que permitan abordar un mismo problema desde mediante estrategias de resolución diferentes.*

c) *Las situaciones de aprendizaje deben, en la medida de lo posible, ser abiertas y poder graduarse. Es decir, deben ser suficientemente flexibles, complejas y relevantes para controlar el grado de accesibilidad y profundización que permita su uso adaptado a los diferentes niveles.*

d) *Las situaciones de aprendizaje deben diseñarse para incitar al desarrollo de abstracción y de pensamiento lógico-matemático, expandiendo el horizonte de interés, la autonomía e iniciativa personal STEM y promover la competencia clave de aprender y aprender que posibilite el avance y profundización dirigidos a una futura experiencia profesional en el ámbito STEM.*

e) Las situaciones de aprendizaje deben permitir un tratamiento interdisciplinar con otras materias STEM y conectar con otras experiencias de aprendizaje matemático fuera del centro, así como establecer conexiones con los diferentes temas de interés encaminados al abordaje de los principales retos del siglo XXI, además de desarrollar un enfoque crítico respecto de los mismos.

f) El diseño de las situaciones de aprendizaje debe permitir que sean abordadas tanto de manera individual como grupal, incorporando un enfoque inclusivo y técnicas de trabajo cooperativo o colaborativo cuando la actividad así lo requiera.

g) El diseño de las situaciones de aprendizaje incluirá enunciados formulados de manera directa (se demanda al alumnado la respuesta a una cuestión) e indirecta (el alumnado debe definir, a partir de un texto, cuál es la pregunta y marcarse unos objetivos). Además, se deben diseñar situaciones en las que se conoce toda la información necesaria para su resolución, pero también otras en las que se requiera completar información ausente o discriminar la información relevante de la superflua.

h) El diseño de las situaciones de aprendizaje debe contemplar formatos variados: enunciados verbales con o sin ilustraciones de apoyo, enunciados con incorporación de distintas fuentes de información, y enunciados que exigen interpretar tablas o gráficos.



| PROGRAMACIÓN DE AULA: SITUACIONES DE APRENDIZAJE | | EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA, SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---------|---|-----------|-------|---------|-------|-------|-----------------|-------|-----|------|------|------|---------------|------|------------------|--|
| CURSO ACADÉMICO | | ÁREAMATERIA | | | | | | TEMPORALIZACIÓN | | | | | | NIVEL Y GRUPO | | NÚM. DE SESIONES | |
| septiembre | octubre | noviembre | diciembre | enero | febrero | marzo | abril | mayo | junio | | | | | | | | |
| SITUACIÓN DE APRENDIZAJE NÚM. _____ | | TÍTULO DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN <ul style="list-style-type: none"> Finalidad de la situación de aprendizaje Reperusión (escolar, familiar, social, personal, profesional) | | | | | | | | | | | | | | | |
| COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN VINCULADOS | | COMPETENCIAS ESPECÍFICAS CRITERIOS DE EVALUACIÓN CRITERIOS DE EVALUACIÓN AOIS VINCULADOS/ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR | | | | | | | | | | | | | | | |
| DESCRIPTORES OPERATIVOS | | CC1 | CC2 | CC3 | CC4 | CC5 | CC6 | CC7 | CC8 | CC9 | CC10 | CC11 | CC12 | CC13 | CC14 | CC15 | |
| SABERES BÁSICOS | | SEGUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES / DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO (indicar el número de sesiones de cada actividad) EVALUACIÓN <ul style="list-style-type: none"> Medios (documentación pedagógica en infantil) Instrumentos para la valoración del progreso del alumnado Tipos de evaluación (según agente, momento y propósito) Opciones múltiples MEDIDAS DE RESPUESTA PARA LA INCLUSIÓN: NIVEL II <ul style="list-style-type: none"> Metodologías Agudamientos Recursos materiales Recursos organizativos Organización de los espacios MEDIDAS DE RESPUESTA PARA LA INCLUSIÓN: NIVEL III <ul style="list-style-type: none"> Recursos materiales y personales adicionales ordinarios MEDIDAS DE RESPUESTA PARA LA INCLUSIÓN: NIVEL IV <ul style="list-style-type: none"> Recursos materiales y personales adicionales especializados | | | | | | | | | | | | | | | |
| ORGANIZACIÓN | | Motivación <ul style="list-style-type: none"> Accesibilidad emocional Considera la perspectiva cultural, de género y socioeconómica Considera la conexión con los desafíos, ODS y favorece el rol activo del alumnado Consigue la máxima implicación y participación de todo el alumnado Promueve la autorregulación y la autoevaluación, negociando con el alumnado la finalidad de la SA y compartiendo los instrumentos de evaluación desde el inicio Facilita feedback a tiempo para que el alumnado experimente el éxito, tratando los errores antes de valorar el progreso Representación <ul style="list-style-type: none"> Accesibilidad: física, sensorial y cognitiva Presenta la información al alumnado utilizando diferentes formatos Favorece la reflexión y el procesamiento de la información en diferentes niveles Proporciona múltiples modelos y pautas de técnicas de autoevaluación Acción y expresión <ul style="list-style-type: none"> Ofrece al alumnado diferentes maneras de expresión del conocimiento Lleva un seguimiento continuo proporcionando feedback | | | | | | | | | | | | | | | |



Figura 1: Ejemplo de plantilla para situaciones de aprendizaje. Material de la generalitat Valenciana y del Cefire, obtenido en [2. SITUACIONES DE APRENDIZAJE: En marcha – Formació del Professorat](#)

3. Prueba de Acceso a la Universidad

En el Capítulo 3 del Real Decreto Real Decreto 534/2024 puedes encontrar las características básicas del examen de las PAU.

La Generalitat Valenciana saca cada año una guía de las PAU donde se puede observar un esquema de la estructura de la prueba. También, publica en su web un documento donde explica la estructura del examen de cada prueba y los criterios de corrección. El sistema universitario valenciano publica un documento con las asignaturas que ponderan para cada carrera. Estos documentos pueden cambiar cada año. Es importante conocer estos documentos para ser capaces de explicar con claridad cómo será el examen de selectividad a los estudiantes.

4. Guía para citar en formato APA

En esta sección veremos cómo citar diferentes recursos. Los ejemplos de esta sección están extraídos de <https://normas-apa.org/>

Citas de Artículos de Revista

Ejemplo de los que se escribe en el texto:

1. Ejemplo de cita de un artículo de revista en el texto cuando tenemos un autor:
 - a. Según Pérez (2020), la investigación muestra que comer fruta es sano
 - b. La investigación muestra que comer fruta es sano (Pérez, 2020).
2. Ejemplo de cita de un artículo de revista en el texto cuando tenemos dos autores:
 - a. Según García y Pascual (2021), la investigación muestra que comer fruta es sano
 - b. La investigación muestra que comer fruta es sano (García y Pascual, 2021).
3. Ejemplo de cita de un artículo de revista en el texto cuando tenemos más de dos autores:
 - a. Según Colomer et al (2023), la investigación muestra que comer fruta es sano
 - b. La investigación muestra que comer fruta es sano (Colomer et al, 2023).

Ejemplo de lo que se escribe en el apartado de bibliografía:

Pérez, J. (2020). Título del artículo. Nombre de la Revista, volumen(número), páginas. <https://doi.org/xx.xxx/yyyy>

García, J., Pascual, M. (2021). Título del artículo. Nombre de la Revista, volumen(número), páginas. <https://doi.org/xx.xxx/yyyy>

Colomer, J., Martínez, M., Pascual, K. Rodríguez, M. (2023). Título del artículo. Nombre de la Revista, volumen(número), páginas. <https://doi.org/xx.xxx/yyyy>

Nota interesante

Si buscáis bibliografía en Google Scholar, y clicáis en “citar”, os sale la referencia bibliográfica escrita en diferentes formatos (observa la Figura 2).

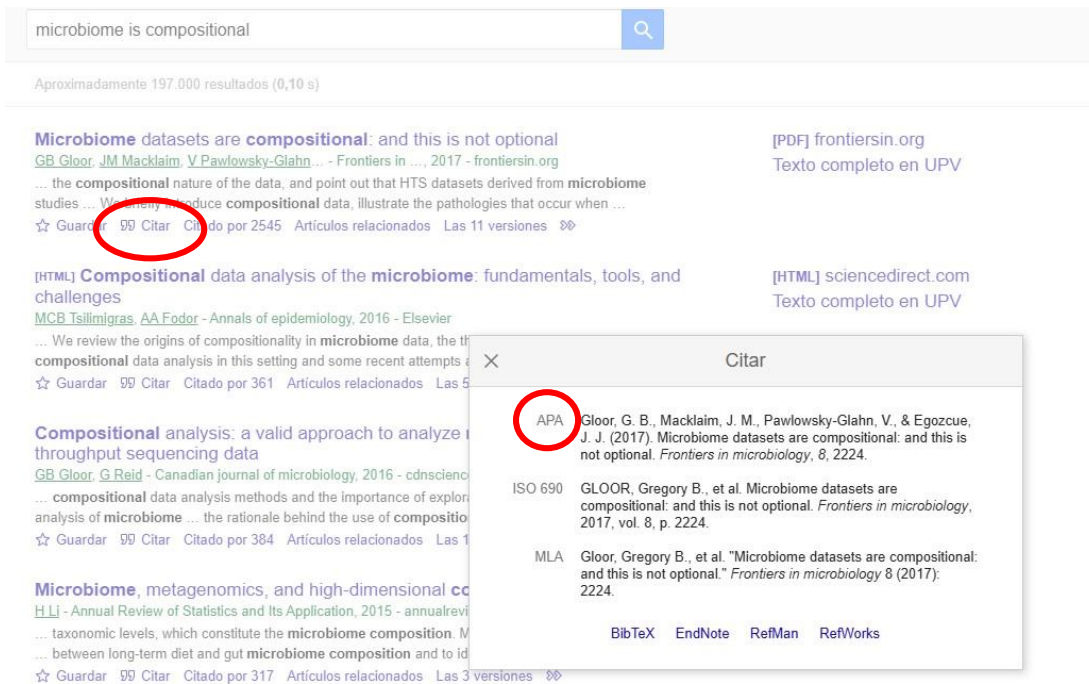


Figura 2. Se observa la cita en formato APA si clicamos en “Citar” (marcado con un círculo rojo)

Más información en:

<https://normas-apa.org/referencias/citar-revista/>

Citas de Libros

Ejemplo de los que se escribe en el texto:

1. Ejemplo de cita cuando tenemos un autor:
 - a. Según Pérez (2020), la investigación muestra que comer fruta es sano
 - b. La investigación muestra que comer fruta es sano (Pérez, 2020).
2. Ejemplo de cita cuando tenemos dos autores:
 - a. Según García y Pascual (2021), la investigación muestra que comer fruta es sano
 - b. La investigación muestra que comer fruta es sano (García y Pascual, 2021).
3. Ejemplo de cita cuando tenemos más de dos autores:
 - a. Según Colomer et al (2023), la investigación muestra que comer fruta es sano
 - b. La investigación muestra que comer fruta es sano (Colomer et al, 2023).

Ejemplo de lo que se escribe en el apartado de bibliografía:

Pérez, J. (2020). Título del libro. Editorial.

García, J., Pascual, M. (2021). Título del libro. Editorial.

Colomer, J., Martínez, M., Pascual, K. Rodríguez, M. (2023). Título del libro. Editorial.

Más información en:

<https://normas-apa.org/referencias/citar-libro/>

Citas de Noticias de Periódico

Ejemplo de los que se escribe en el texto:

1. Ejemplo de cita cuando tenemos un autor:
 - a. Según Pérez (2020), la investigación muestra que comer fruta es sano
 - b. La investigación muestra que comer fruta es sano (Pérez, 2020).
2. Ejemplo de cita cuando tenemos dos autores:
 - a. Según García y Pascual (2021), la investigación muestra que comer fruta es sano
 - b. La investigación muestra que comer fruta es sano (García y Pascual, 2021).
3. Ejemplo de cita cuando tenemos más de dos autores:
 - a. Según Colomer et al (2023), la investigación muestra que comer fruta es sano
 - b. La investigación muestra que comer fruta es sano (Colomer et al, 2023).

Ejemplo de lo que se escribe en el apartado de bibliografía:

Pérez, J. (2020, marzo 15). Título de la noticia. Nombre del Periódico, páginas.

García, J., Pascual, M. (2021, marzo 15). Título de la noticia. Nombre del Periódico, páginas.

Colomer, J., Martínez, M., Pascual, K. Rodríguez, M. (2023, marzo 15). Título de la noticia. Nombre del Periódico, páginas.

Más información en:

<https://normas-apa.org/referencias/citar-periodicos/>

5. Bibliografía

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOMLOE).

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

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

Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la ESO, el Bachillerato y la Formación Profesional.

Real Decreto 534/2024, de 11 de junio, por el que se regulan los requisitos de acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, las características básicas de la prueba de acceso y la normativa básica de los procedimientos de admisión.

Decreto 252/2019, de 29 de noviembre, del Consell, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten ESO, Bachillerato y FP.

Decreto 72/2021, de 21 de mayo, del Consell, de organización de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano.

Orden 19/2023, de 29 de junio, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, sobre el currículo de ESO y Bachillerato, y Bachillerato nocturno y a distancia.

Decreto 136/2015, de 4 de septiembre, del Consell, que modifica el Decreto 108/2014 y el Decreto 87/2015, sobre currículo de Educación Primaria, ESO y Bachillerato.

Orden 1/2025, de 28 de enero de 2025, de la Conselleria de Educación, Cultura, Universidades y Empleo, convoca un procedimiento selectivo de concurso-oposición para el ingreso y la adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos de profesores de Enseñanza Secundaria, Formación Profesional, Escuelas Oficiales de Idiomas, Música y Artes Escénicas, y Artes Plásticas y Diseño.

Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, sobre la inclusión educativa del alumnado en centros públicos.

IES Antonio Tovar (2024). Criterios de calificación de 4º ESO del IES Antonio Tovar en el curso 2024-2025. http://iesantoniotovar.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/calificacion_4_ESO.pdf

IES Sedaví, 2022. Propuesta Pedagógica de la ESO del curso 2022-2023. Departamento de castellano, IES Sedaví. Link: https://portal.edu.gva.es/iessedavi/wpcontent/uploads/sites/1647/2022/11/P_Pedagogica-LL_Cast.pdf

Resolución de 22 de julio de 2024, del Secretario Autonómico de Educación, sobre la organización y funcionamiento de centros que imparten ESO y Bachillerato durante el curso 2024-2025.

Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, sobre equidad e inclusión en el sistema educativo valenciano.

Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria.