

# Matemáticas · 3.º ESO · Comunidad

## Valenciana

Cuadernillo de trabajo del profesorado: currículo oficial, secuenciación trimestral, situaciones de aprendizaje, rúbricas competenciales, DUA y comparativa autonómica frente al BOE.

**Normativa** Decreto 107/2022, de 5 de agosto

**Generado** 03/07/2026 18:41

|                           |                        |                      |
|---------------------------|------------------------|----------------------|
| <b>10</b><br>Competencias | <b>23</b><br>Criterios | <b>74</b><br>Saberes |
|---------------------------|------------------------|----------------------|

Curso de profundización: la complejidad de los saberes básicos aumenta significativamente y se introducen criterios que exigen razonamiento abstracto y modelización. Se acerca la toma de decisiones de itinerario para 4.º ESO.

## Índice

1. Resumen normativo
  2. Competencias específicas (explicadas)
  3. Criterios de evaluación (con evidencia)
  4. Saberes básicos (con actividad de aula)
  5. Rúbricas IA por competencia (niveles 1-4)
- Sugerencias DUA por CE
  - Cómo programar paso a paso

## 1. Resumen normativo

|                           |   |
|---------------------------|---|
| <b>Materia</b>            | Matemáticas   |
| <b>Curso</b>              | 3.º ESO   |
| <b>Comunidad Autónoma</b> | Comunidad Valenciana  |
| <b>Decreto autonómico</b> | Decreto 107/2022, de 5 de agosto  |
| <b>Particularidad</b>     | En la Comunidad Valenciana existe Valencià: Llengua i Literatura como materia obligatoria con currículo propio. |

## 2. Competencias específicas

### Matemáticas

#### **CE.1 · Interpretar, modelizar y resolver problemas de la vida cotidiana y propios de las matemáticas, aplicando diferentes estr...**

##### **TEXTO OFICIAL**

Interpretar, modelizar y resolver problemas de la vida cotidiana y propios de las matemáticas, aplicando diferentes estrategias y formas de razonamiento, para explorar distintas maneras de proceder y obtener posibles soluciones.

##### **RESUMEN CLARO**

Saber enfrentarse a retos matemáticos o reales buscando soluciones propias mediante el razonamiento y la prueba de diferentes caminos.

##### **QUÉ HACE EL ALUMNADO**

El alumnado analiza situaciones problemáticas, traduce la realidad al lenguaje matemático, ensaya diversas estrategias de resolución y comprueba si los resultados obtenidos tienen sentido y coherencia.

##### **NO ES**

No es aplicar mecánicamente una fórmula dictada por el docente. No es hacer una lista de ejercicios idénticos. No es memorizar procedimientos sin entender el porqué.

##### **EJEMPLO DE ACTIVIDAD**

El alumnado diseña un presupuesto para una fiesta escolar comparando diferentes ofertas y calculando el gasto por persona según el número de asistentes.

resolver

#### **CE.2 · Analizar las soluciones de un problema usando diferentes técnicas y herramientas, evaluando las respuestas obtenidas, pa...**

##### **TEXTO OFICIAL**

Analizar las soluciones de un problema usando diferentes técnicas y herramientas, evaluando las respuestas obtenidas, para verificar su validez e idoneidad desde un punto de vista matemático y su repercusión global.

##### **RESUMEN CLARO**

Comprobar si los resultados obtenidos en un problema tienen sentido lógico, son matemáticamente correctos y encajan en el contexto real planteado.

##### **QUÉ HACE EL ALUMNADO**

El alumnado revisa sus cálculos, utiliza calculadoras o software para contrastar datos y reflexiona sobre si la solución es razonable para el mundo real.

##### **NO ES**

No es dar por bueno el primer número que sale en la calculadora. No es mecanizar algoritmos sin entender qué significan los resultados finales.

##### **EJEMPLO DE ACTIVIDAD**

Tras calcular el precio de un alquiler, el alumnado debate si el resultado es realista comparándolo con ofertas actuales de su ciudad.

evaluar

### **CE.3 · Formular y comprobar conjeturas sencillas o plantear problemas de forma autónoma, reconociendo el valor del razonamiento...**

#### **TEXTO OFICIAL**

Formular y comprobar conjeturas sencillas o plantear problemas de forma autónoma, reconociendo el valor del razonamiento y la argumentación, para generar nuevo conocimiento.

#### **RESUMEN CLARO**

Capacidad de investigar patrones, proponer teorías propias y demostrar por qué funcionan las cosas mediante la lógica y el razonamiento matemático.

#### **QUÉ HACE EL ALUMNADO**

El alumnado observa regularidades, lanza hipótesis sobre lo que ocurrirá, las pone a prueba y explica sus conclusiones usando argumentos lógicos y coherentes.

#### **NO ES**

No es aplicar mecánicamente una fórmula dada por el docente ni repetir procedimientos memorizados. No es resolver ejercicios cerrados con una única vía de solución.

#### **EJEMPLO DE ACTIVIDAD**

El alumnado investiga qué ocurre con la suma de los ángulos de diferentes polígonos, propone una regla general y justifica por qué siempre se cumple.

argumentar

### **CE.4 · Utilizar los principios del pensamiento computacional organizando datos, descomponiendo en partes, reconociendo patrones...**

#### **TEXTO OFICIAL**

Utilizar los principios del pensamiento computacional organizando datos, descomponiendo en partes, reconociendo patrones, interpretando, modificando y creando algoritmos, para modelizar situaciones y resolver problemas de forma eficaz.

#### **RESUMEN CLARO**

Enseñar a los estudiantes a descomponer problemas complejos en pasos lógicos y ordenados para encontrar soluciones matemáticas eficientes y automatizables.

#### **QUÉ HACE EL ALUMNADO**

El alumnado analiza datos, identifica patrones repetitivos y diseña secuencias de instrucciones o diagramas de flujo para resolver retos matemáticos de manera estructurada.

#### **NO ES**

No es simplemente usar la calculadora. No es necesariamente programar código informático complejo. No es memorizar fórmulas. Es estructurar el pensamiento para automatizar procesos.

#### **EJEMPLO DE ACTIVIDAD**

El alumnado diseña un algoritmo o diagrama de flujo que determine si un número es primo siguiendo una serie de pasos lógicos.

modelizar

## **CE.5 · Reconocer y utilizar conexiones entre los diferentes elementos matemáticos, interconectando conceptos y procedimientos, ...**

### **TEXTO OFICIAL**

Reconocer y utilizar conexiones entre los diferentes elementos matemáticos, interconectando conceptos y procedimientos, para desarrollar una visión de las matemáticas como un todo integrado.

### **RESUMEN CLARO**

Relacionar distintos conceptos y procedimientos matemáticos para entender la asignatura como un conjunto unido y no como temas aislados.

### **QUÉ HACE EL ALUMNADO**

El alumnado vincula nuevos aprendizajes con conocimientos anteriores, aplicando herramientas de un bloque, como el álgebra, para resolver retos de otros, como la geometría.

### **NO ES**

No es estudiar temas estancos sin relación. No es olvidar lo aprendido el curso pasado. No es ver las matemáticas como fórmulas sueltas sin coherencia.

### **EJEMPLO DE ACTIVIDAD**

El alumnado utiliza ecuaciones de primer grado para calcular las dimensiones desconocidas de una figura geométrica a partir de su área.

conectar

## **CE.6 · Identificar las matemáticas implicadas en otras materias y en situaciones reales susceptibles de ser abordadas en términ...**

### **TEXTO OFICIAL**

Identificar las matemáticas implicadas en otras materias y en situaciones reales susceptibles de ser abordadas en términos matemáticos, interrelacionando conceptos y procedimientos, para aplicarlos en situaciones diversas.

### **RESUMEN CLARO**

Consiste en ver y usar las matemáticas fuera de su propia clase, conectándolas con otras asignaturas y con problemas del día a día.

### **QUÉ HACE EL ALUMNADO**

El alumnado detecta herramientas matemáticas en contextos ajenos, como el arte o la ciencia, y las utiliza para resolver retos prácticos de la vida cotidiana.

### **NO ES**

No es resolver problemas de texto aislados ni memorizar fórmulas. Es entender que las matemáticas son una herramienta útil en cualquier ámbito de la realidad.

### **EJEMPLO DE ACTIVIDAD**

El alumnado analiza el etiquetado nutricional de varios productos para calcular porcentajes y proporciones en una dieta equilibrada de Educación Física.

conectar

## **CE.7 · Representar, de forma individual y colectiva, conceptos, procedimientos, información y resultados matemáticos, usando di...**

### **TEXTO OFICIAL**

Representar, de forma individual y colectiva, conceptos, procedimientos, información y resultados matemáticos, usando diferentes tecnologías, para visualizar ideas y estructurar procesos matemáticos.

### **RESUMEN CLARO**

Expresar ideas y datos matemáticos mediante esquemas, gráficas o herramientas digitales para organizar el pensamiento y facilitar la comprensión visual.

### **QUÉ HACE EL ALUMNADO**

El alumnado crea representaciones visuales, usa software específico y elabora diagramas para mostrar procesos y resultados, trabajando tanto de forma individual como en equipo.

### **NO ES**

No es copiar dibujos de la pizarra ni realizar cálculos aislados. No es usar la tecnología como un simple sustituto del papel sin aportar claridad.

### **EJEMPLO DE ACTIVIDAD**

El alumnado utiliza una hoja de cálculo para generar y comparar distintos tipos de gráficos estadísticos sobre el consumo de agua en el centro.

producir

## **CE.8 · Comunicar de forma individual y colectiva conceptos, procedimientos y argumentos matemáticos, usando lenguaje oral, escr...**

### **TEXTO OFICIAL**

Comunicar de forma individual y colectiva conceptos, procedimientos y argumentos matemáticos, usando lenguaje oral, escrito o gráfico, utilizando la terminología matemática apropiada, para dar significado y coherencia a las ideas matemáticas.

### **RESUMEN CLARO**

El alumnado explica sus razonamientos y procesos matemáticos de forma comprensible, usando palabras técnicas adecuadas y apoyos visuales para que otros lo entiendan.

### **QUÉ HACE EL ALUMNADO**

El alumnado expone soluciones en clase, redacta informes de problemas y utiliza gráficas o diagramas para justificar por qué ha llegado a un resultado concreto.

### **NO ES**

No es solo dar el resultado final de una operación. No es memorizar fórmulas sin sentido. No es trabajar siempre en silencio sin compartir estrategias.

### **EJEMPLO DE ACTIVIDAD**

El alumnado elabora una infografía grupal explicando los pasos seguidos para calcular el volumen de un cuerpo geométrico de su entorno cotidiano.

comunicar

## **CE.9 · Desarrollar destrezas personales, identificando y gestionando emociones, poniendo en práctica estrategias de aceptación ...**

### **TEXTO OFICIAL**

Desarrollar destrezas personales, identificando y gestionando emociones, poniendo en práctica estrategias de aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje y adaptándose ante situaciones de incertidumbre, para mejorar la perseverancia en la consecución de objetivos y el disfrute en el aprendizaje de las matemáticas.

### **RESUMEN CLARO**

Trabajar la actitud positiva y la gestión de la frustración ante los retos matemáticos, viendo el error como una oportunidad de mejora.

### **QUÉ HACE EL ALUMNADO**

El alumnado identifica sus bloqueos emocionales, persiste ante problemas difíciles sin rendirse y reflexiona sobre sus fallos para aprender de ellos con autonomía.

### **NO ES**

No es solo resolver bien las operaciones. No es ignorar los sentimientos de frustración. No es penalizar el error sin dar opción a la rectificación constructiva.

### **EJEMPLO DE ACTIVIDAD**

El alumnado analiza un examen suspendido identificando el origen de sus fallos y propone estrategias personales para afrontar el siguiente reto con confianza.

valorar

## **CE.10 · Desarrollar destrezas sociales reconociendo y respetando las emociones y experiencias de los demás, participando activa ...**

### **TEXTO OFICIAL**

Desarrollar destrezas sociales reconociendo y respetando las emociones y experiencias de los demás, participando activa y reflexivamente en proyectos en equipos heterogéneos con roles asignados, para construir una identidad positiva como estudiante de matemáticas, fomentar el bienestar personal y grupal y crear relaciones saludables.

### **RESUMEN CLARO**

Aprender a trabajar en equipo de forma respetuosa y organizada para resolver retos matemáticos, gestionando las emociones y valorando el esfuerzo propio y ajeno.

### **QUÉ HACE EL ALUMNADO**

El alumnado colabora en grupos diversos asumiendo roles específicos, comunica sus ideas con respeto, gestiona los bloqueos ante problemas difíciles y ayuda a mantener un clima de trabajo positivo.

### **NO ES**

No es simplemente estar en silencio o portarse bien. No es trabajar solo. No es que un alumno resuelva todo el ejercicio mientras los demás copian.

### **EJEMPLO DE ACTIVIDAD**

En grupos de cuatro, resuelven un desafío de estadística repartiendo roles de trabajo y evaluando después cómo han gestionado los errores y el apoyo mutuo.

mediar

### 3. Criterios de evaluación

#### Matemáticas

| Código | CE    | Criterio + evidencia y contexto  | Instrumento  |
|--------|-------|--|--|
| 1.1    | CE.10 | <p><b>Reformular problemas matemáticos de forma verbal y gráfica, interpretando los datos, las relaciones entre ellos y las preguntas planteadas.</b></p> <p>Extraer y organizar la información relevante de un problema matemático, identificando datos, incógnitas y las relaciones necesarias para comprender qué se pide resolver.</p> <p><i>Evidencia:</i> El alumnado entrega esquemas, listas de datos y planteamientos iniciales donde se identifican claramente las variables y la pregunta principal del enunciado propuesto.</p> <p><i>Contexto:</i> Resolución de situaciones problemáticas reales o simuladas donde el foco inicial es el análisis del enunciado antes de proceder al cálculo.</p> <p><i>Evitar:</i> Evaluar únicamente el resultado numérico final del ejercicio sin valorar el proceso previo de organización de datos y comprensión del enunciado.</p>   | <p><b>Examen escrito</b></p> <p>Verbo: <b>Interpretar</b></p>  |
| 1.2    | CE.10 | <p><b>Seleccionar herramientas y estrategias elaboradas valorando su eficacia e idoneidad en la resolución de problemas.</b></p> <p>Seleccionar y utilizar técnicas matemáticas diversas, como tablas, diagramas o ensayo-error, para abordar y resolver situaciones problemáticas de forma estructurada.</p> <p><i>Evidencia:</i> El alumnado entrega una resolución de problemas donde se detalla el procedimiento seguido, justificando la elección de la estrategia o herramienta matemática empleada.</p> <p><i>Contexto:</i> Sesiones de resolución de retos matemáticos donde se fomenta el uso de múltiples enfoques antes de alcanzar la solución final.</p> <p><i>Evitar:</i> Calificar únicamente el resultado numérico final ignorando la valoración de la estrategia o el proceso de resolución seguido por el estudiante.</p>  | <p><b>Rubrica produccion</b></p> <p>Verbo: <b>Aplicar</b></p>  |
| 1.3    | CE.10 | <p><b>Obtener todas las posibles soluciones matemáticas de un problema activando los conocimientos y utilizando las herramientas tecnológicas necesarias.</b></p> <p>Resolver problemas matemáticos seleccionando los conocimientos adecuados y empleando recursos tecnológicos, como calculadoras o software, para hallar y verificar la solución correcta.</p> <p><i>Evidencia:</i> El alumnado entrega una hoja de problemas o un archivo digital donde se detalla el procedimiento lógico y el uso de herramientas tecnológicas para obtener resultados.</p> <p><i>Contexto:</i> Sesiones de resolución de problemas contextualizados donde se permite y fomenta el uso de calculadoras científicas, programas de geometría dinámica o aplicaciones de cálculo.</p> <p><i>Evitar:</i> Evaluar exclusivamente el resultado numérico final sin valorar la destreza en el manejo de la herramienta tecnológica o la coherencia del proceso seguido.</p> | <p><b>Rubrica produccion</b></p> <p>Verbo: <b>Resolver</b></p> |

| Código | CE   | Criterio + evidencia y contexto  | Instrumento  |
|--------|------|--|--|
| 2.1    | CE.2 | <p><b>Comprobar la corrección matemática de las soluciones de un problema.</b></p> <p>Verificar la validez de los resultados obtenidos en problemas matemáticos, asegurando que cumplen las condiciones iniciales y son coherentes con el contexto planteado.</p> <p><i>Evidencia:</i> El alumnado entrega ejercicios y pruebas escritas donde muestra explícitamente el proceso de verificación de la solución, contrastándola con los datos y restricciones del enunciado.</p> <p><i>Contexto:</i> Actividades de resolución de ecuaciones y problemas de la vida cotidiana donde se exige validar si la solución tiene sentido físico o matemático.</p> <p><i>Evitar:</i> Evaluar únicamente el resultado final numérico sin exigir la evidencia del proceso de comprobación o la reflexión sobre la coherencia de la solución.</p>   | <p><b>Examen escrito</b></p> <p>Verbo: <b>Comprobar</b></p>    |
| 2.2    | CE.2 | <p><b>Seleccionar las soluciones óptimas de un problema valorando tanto la corrección matemática como sus implicaciones desde diferentes perspectivas (de género, de sostenibilidad, de consumo responsable...).</b></p> <p>Verificar si los resultados matemáticos son lógicos en su contexto real, analizando críticamente su impacto social, ambiental o ético mediante argumentos razonados.</p> <p><i>Evidencia:</i> El alumnado entrega una resolución de problemas donde justifica por escrito la validez de la solución y redacta una breve reflexión sobre su impacto en la sostenibilidad o el consumo.</p> <p><i>Contexto:</i> Resolución de situaciones-problema vinculadas a la vida cotidiana, como el ahorro energético o el reparto de tareas, analizando la idoneidad de los resultados obtenidos.</p> <p><i>Evitar:</i> Limitar la evaluación únicamente a la exactitud del cálculo numérico, omitiendo la valoración obligatoria sobre el contexto social, de género o de sostenibilidad.</p> | <p><b>Rubrica produccion</b></p> <p>Verbo: <b>Evaluar</b></p>  |
| 3.1    | CE.3 | <p><b>Formular, comprobar e investigar conjeturas de forma guiada estudiando patrones, propiedades y relaciones.</b></p> <p>Identificar patrones y regularidades en series numéricas o figuras geométricas para proponer una regla general y verificar su cumplimiento de forma guiada.</p> <p><i>Evidencia:</i> El alumnado realiza una hoja de investigación o informe donde describe patrones detectados, redacta una hipótesis sencilla y comprueba su validez mediante ejemplos y contraejemplos.</p> <p><i>Contexto:</i> Actividades de resolución de problemas de sucesiones, regularidades en polígonos o propiedades algebraicas donde se busca predecir el comportamiento de un sistema.</p> <p><i>Evitar:</i> Evaluar únicamente el resultado numérico final del problema, ignorando el proceso de razonamiento inductivo y la capacidad del alumno para verbalizar la conjetura.</p>   | <p><b>Rubrica produccion</b></p> <p>Verbo: <b>Analizar</b></p> |
| 3.2    | CE.3 | <p><b>Crear variantes de un problema dado, modificando alguno de sus datos y observando la relación entre los diferentes resultados obtenidos.</b></p> <p>Crear versiones nuevas de un problema matemático ya resuelto, alterando sus datos numéricos o restricciones iniciales para explorar diferentes escenarios y soluciones.</p> <p><i>Evidencia:</i> El alumnado entrega un documento o ficha de trabajo donde propone al menos dos variaciones coherentes de un problema base, especificando los cambios realizados.</p> <p><i>Contexto:</i> Actividad de extensión tras resolver un problema tipo, donde se pide al alumnado modificar las condiciones para analizar cómo cambia el resultado.</p> <p><i>Evitar:</i> Evaluar la resolución correcta del problema original en lugar de la capacidad del alumno para generar y enunciar creativamente las nuevas variantes propuestas.</p>   | <p><b>Rubrica produccion</b></p> <p>Verbo: <b>Plantear</b></p> |

| Código | CE   | Criterio + evidencia y contexto  | Instrumento  |
|--------|------|--|--|
| 3.3    | CE.3 | <p><b>Emplear herramientas tecnológicas adecuadas en la investigación y comprobación de conjeturas o problemas.</b></p> <p>Utilizar software matemático, calculadoras gráficas o aplicaciones digitales para investigar patrones, verificar hipótesis y resolver problemas de forma dinámica y visual.</p> <p><i>Evidencia:</i> El alumnado entrega archivos digitales, capturas de pantalla o informes de investigación donde se documenta el uso de software geométrico o estadístico para validar conjeturas.</p> <p><i>Contexto:</i> Sesiones de laboratorio matemático donde se usa GeoGebra para descubrir propiedades de los polígonos o calculadoras para modelizar funciones reales.</p> <p><i>Evitar:</i> Evaluar el uso de la calculadora para realizar simples operaciones aritméticas en lugar de su empleo como herramienta de exploración y validación de conjeturas.</p> | <p><b>Rubrica produccion</b></p> <p>Verbo: <b>Utilizar</b></p>       |
| 4.1    | CE.4 | <p><b>Reconocer e investigar patrones, organizar datos y descomponer un problema en partes más simples facilitando su interpretación y su tratamiento computacional.</b></p> <p>Desglosar problemas matemáticos complejos en pasos sencillos, identificando regularidades y organizando la información para facilitar una resolución lógica y estructurada.</p> <p><i>Evidencia:</i> El alumnado realiza esquemas, diagramas de flujo o guiones de resolución que muestran la descomposición del problema y la detección de patrones lógicos.</p> <p><i>Contexto:</i> Actividades de resolución de problemas de lógica o series numéricas donde se requiere explicar la estrategia y los pasos seguidos.</p> <p><i>Evitar:</i> Calificar solo la solución aritmética final ignorando la validez del proceso de descomposición y la organización lógica de los datos.</p>                 | <p><b>Rubrica produccion</b></p> <p>Verbo: <b>Analizar</b></p>       |
| 4.2    | CE.4 | <p><b>Modelizar situaciones y resolver problemas de forma eficaz interpretando, modificando y creando algoritmos sencillos.</b></p> <p>Interpretar y ajustar algoritmos o diagramas de flujo para representar situaciones matemáticas y resolver problemas de manera estructurada y eficiente.</p> <p><i>Evidencia:</i> El alumnado entrega diagramas de flujo, pseudocódigo o programas de bloques modificados que resuelven correctamente un problema matemático planteado.</p> <p><i>Contexto:</i> En el aula de informática o con dispositivos, los alumnos ajustan un código previo para que calcule raíces o resuelva sistemas de ecuaciones.</p> <p><i>Evitar:</i> Confundir la resolución tradicional de un problema aritmético con el diseño algorítmico, evaluando solo el cálculo manual en lugar de la lógica computacional.</p>   | <p><b>Rubrica produccion</b></p> <p>Verbo:<br/><b>Modelizar</b></p>  |
| 5.1    | CE.5 | <p><b>Deducir relaciones entre los conocimientos y experiencias matemáticas, formando un todo coherente.</b></p> <p>Identificar y aplicar vínculos entre distintos bloques matemáticos, como álgebra y geometría, para resolver problemas complejos de forma integrada y coherente.</p> <p><i>Evidencia:</i> El alumnado realiza tareas o proyectos donde integra procedimientos de diferentes bloques de contenidos, como el uso de funciones para modelizar situaciones geométricas o estadísticas.</p> <p><i>Contexto:</i> Resolución de problemas interdisciplinarios o situaciones de aprendizaje que requieran combinar herramientas de aritmética, álgebra y geometría simultáneamente.</p> <p><i>Evitar:</i> Evaluar la resolución de ejercicios aislados de un solo bloque temático sin exigir la integración explícita de conocimientos previos o transversales.</p>           | <p><b>Rubrica produccion</b></p> <p>Verbo:<br/><b>Relacionar</b></p> |

| Código | CE   | Criterio + evidencia y contexto  | Instrumento   |
|--------|------|--|---|
| 5.2    | CE.5 | <p><b>Analizar y poner en práctica conexiones entre diferentes procesos matemáticos aplicando conocimientos y experiencias previas.</b></p> <p>Vincular conceptos y procedimientos de distintos bloques matemáticos para resolver situaciones complejas, integrando conocimientos previos con los nuevos contenidos del curso.</p> <p><i>Evidencia:</i> El alumnado realiza resoluciones de problemas donde integra herramientas de distintos bloques, como el uso de ecuaciones para resolver problemas geométricos o estadísticos.</p> <p><i>Contexto:</i> Resolución de problemas de síntesis que requieren aplicar técnicas de álgebra, geometría y aritmética de forma simultánea y coherente.</p> <p><i>Evitar:</i> Calificar como 'conexión' el simple uso de una fórmula aislada sin que exista una integración real de diferentes saberes matemáticos.</p>  | <p><b>Examen escrito</b></p> <p>Verbo:<br/><b>Relacionar</b></p>      |
| 6.1    | CE.6 | <p><b>Proponer situaciones susceptibles de ser formuladas y resueltas mediante herramientas y estrategias matemáticas, estableciendo y aplicando conexiones entre el mundo real y las matemáticas, y usando los procesos inherentes a la investigación científica y matemática: inferir, medir, comunicar, clasificar y predecir.</b></p> <p>Identificar y modelizar problemas de la vida cotidiana mediante herramientas matemáticas, aplicando procesos de investigación como la medición, clasificación y predicción de resultados.</p> <p><i>Evidencia:</i> El alumnado entrega un informe o proyecto de investigación donde traduce una situación real a lenguaje matemático, detallando la recogida de datos y las conclusiones obtenidas.</p> <p><i>Contexto:</i> Análisis de fenómenos reales, como el consumo energético o trayectorias deportivas, donde se deben extraer datos, medirlos y proponer un modelo matemático resolutivo.</p> <p><i>Evitar:</i> Evaluar únicamente la resolución del algoritmo matemático en un examen tradicional, ignorando la fase de identificación y conexión con el contexto real.</p> | <p><b>Rubrica produccion</b></p> <p>Verbo:<br/><b>Identificar</b></p> |
| 6.2    | CE.6 | <p><b>Identificar y aplicar conexiones coherentes entre las matemáticas y otras materias realizando un análisis crítico.</b></p> <p>Resolver problemas prácticos vinculando conceptos matemáticos con contenidos de otras asignaturas, como ciencias o geografía, para demostrar la utilidad de la materia en contextos reales.</p> <p><i>Evidencia:</i> El alumnado entrega una resolución de problemas contextualizados o un informe técnico donde aplica herramientas matemáticas para explicar y resolver fenómenos propios de otras áreas de conocimiento.</p> <p><i>Contexto:</i> Realización de tareas interdisciplinares que conectan las matemáticas con la física, la biología o el arte mediante situaciones problemáticas de la vida cotidiana.</p> <p><i>Evitar:</i> Evaluar únicamente el resultado numérico del ejercicio sin comprobar si el alumno identifica explícitamente la relación conceptual con la otra materia.</p>  | <p><b>Rubrica produccion</b></p> <p>Verbo:<br/><b>Identificar</b></p> |

| Código | CE   | Criterio + evidencia y contexto   | Instrumento   |
|--------|------|---|---|
| 6.3    | CE.6 | <p><b>Valorar la aportación de las matemáticas al progreso de la humanidad y su contribución en la superación de los retos que demanda la sociedad actual.</b></p> <p>Analizar y valorar cómo los descubrimientos matemáticos han impulsado el desarrollo tecnológico y social, identificando su papel en la resolución de problemas actuales de la humanidad.</p> <p><i>Evidencia:</i> El alumnado realiza un trabajo de investigación o presentación digital donde explica la aplicación de un concepto matemático específico en un avance tecnológico o social relevante.</p> <p><i>Contexto:</i> Investigación grupal sobre el impacto de la criptografía en la seguridad digital o el uso de la estadística en la gestión de crisis sanitarias.</p> <p><i>Evitar:</i> Evaluar este criterio mediante preguntas de memoria sobre historia de las matemáticas en un examen escrito, obviando la conexión con los retos actuales.</p>   | <p><b>Rubrica produccion</b></p> <p>Verbo: <b>Analizar</b></p>    |
| 7.1    | CE.7 | <p><b>Representar matemáticamente la información más relevante de un problema, conceptos, procedimientos y resultados matemáticos visualizando ideas y estructurando procesos matemáticos.</b></p> <p>Expresar ideas y procesos matemáticos mediante diversos soportes y herramientas tecnológicas, organizando la información de forma visual para facilitar su comprensión y comunicación efectiva.</p> <p><i>Evidencia:</i> El alumnado realiza producciones digitales o gráficas, como funciones en GeoGebra o tablas estadísticas, que muestran de forma estructurada los pasos seguidos y los resultados obtenidos.</p> <p><i>Contexto:</i> Sesiones de informática o uso de dispositivos en el aula para modelizar situaciones reales mediante software de geometría dinámica o programas de cálculo.</p> <p><i>Evitar:</i> Limitar la evaluación al uso mecánico de la herramienta digital sin comprobar si la representación elegida ayuda realmente a estructurar el razonamiento matemático.</p> | <p><b>Rubrica produccion</b></p> <p>Verbo: <b>Representar</b></p> |
| 7.2    | CE.7 | <p><b>Seleccionar entre diferentes herramientas, incluidas las digitales, y formas de representación (pictórica, gráfica, verbal o simbólica) valorando su utilidad para compartir información.</b></p> <p>Crear esquemas, tablas o gráficos que faciliten la comprensión de un problema y permitan diseñar una estrategia para resolverlo con éxito.</p> <p><i>Evidencia:</i> El alumnado realiza bocetos, diagramas de flujo o representaciones gráficas que organizan los datos de un problema y muestran el camino hacia su resolución.</p> <p><i>Contexto:</i> Resolución de problemas complejos de geometría o funciones donde la visualización previa es necesaria para identificar las operaciones a realizar.</p> <p><i>Evitar:</i> Calificar únicamente la solución numérica final del problema, ignorando la validez y utilidad del modelo gráfico o esquema intermedio creado por el estudiante.</p>  | <p><b>Rubrica produccion</b></p> <p>Verbo: <b>Elaborar</b></p>    |

| Código | CE   | Criterio + evidencia y contexto  | Instrumento  |
|--------|------|--|--|
| 8.1    | CE.8 | <p><b>Comunicar ideas, conclusiones, conjeturas y razonamientos matemáticos, utilizando diferentes medios, incluidos los digitales, con coherencia, claridad y terminología apropiada.</b></p> <p>Expresar ideas, procesos y soluciones matemáticas de forma estructurada, utilizando terminología técnica y diversos soportes para explicar y justificar razonamientos de manera comprensible.</p> <p><i>Evidencia:</i> El alumnado realiza exposiciones orales, informes escritos o presentaciones digitales donde describe los pasos seguidos en la resolución de problemas, empleando símbolos y vocabulario matemático preciso.</p> <p><i>Contexto:</i> Presentación de proyectos de investigación o resolución comentada de problemas complejos donde se requiere explicar el procedimiento seguido ante el grupo.</p> <p><i>Evitar:</i> Calificar únicamente la corrección del resultado numérico final sin valorar la calidad del lenguaje técnico o la claridad en la exposición del procedimiento.</p> | <p><b>Rubrica produccion</b></p> <p>Verbo:<br/><b>Comunicar</b></p>      |
| 8.2    | CE.8 | <p><b>Reconocer y emplear el lenguaje matemático presente en la vida cotidiana y en diversos contextos comunicando mensajes con contenido matemático con precisión y rigor.</b></p> <p>Identificar y utilizar términos y símbolos matemáticos en situaciones reales para transmitir información de forma precisa, clara y rigurosa.</p> <p><i>Evidencia:</i> El alumnado realiza exposiciones o redacta textos breves donde interpreta y explica datos matemáticos extraídos de contextos cotidianos, como noticias, folletos o facturas.</p> <p><i>Contexto:</i> Análisis de textos periodísticos o recibos domésticos para explicar su contenido matemático mediante una presentación oral o un informe escrito.</p> <p><i>Evitar:</i> Calificar únicamente el resultado numérico del problema ignorando la precisión del lenguaje técnico y la claridad en la argumentación comunicativa.</p>   | <p><b>Rubrica produccion</b></p> <p>Verbo:<br/><b>Comunicar</b></p>      |
| 9.1    | CE.9 | <p><b>Identificar y gestionar las emociones propias y desarrollar el autoconcepto matemático generando expectativas positivas ante nuevos retos matemáticos.</b></p> <p>Identificar y regular las emociones ante retos matemáticos, manteniendo una actitud positiva y constructiva frente a las dificultades y errores del aprendizaje.</p> <p><i>Evidencia:</i> El alumnado realiza registros de autoevaluación o participa en dinámicas de aula donde expresa cómo afronta el bloqueo ante un problema difícil.</p> <p><i>Contexto:</i> Durante la resolución de problemas de lógica o desafíos matemáticos abiertos que requieren varios intentos antes de llegar a la solución.</p> <p><i>Evitar:</i> Calificar este criterio basándose únicamente en el resultado numérico de los ejercicios, sin valorar la persistencia o la gestión de la frustración.</p>  | <p><b>Observacion sistematica</b></p> <p>Verbo:<br/><b>Gestionar</b></p> |
| 9.2    | CE.9 | <p><b>Mostrar una actitud positiva y perseverante al hacer frente a las diferentes situaciones de aprendizaje de las matemáticas aceptando la crítica razonada.</b></p> <p>Mantener el esfuerzo ante problemas difíciles y aceptar correcciones del docente o compañeros para mejorar el proceso de resolución matemática.</p> <p><i>Evidencia:</i> El alumnado realiza las correcciones sugeridas en sus tareas y produce nuevas soluciones tras analizar los errores cometidos en problemas de lógica o cálculo.</p> <p><i>Contexto:</i> Durante la resolución de problemas complejos en clase y la posterior fase de corrección compartida o revisión de tareas individuales.</p> <p><i>Evitar:</i> Confundir la actitud positiva con la buena conducta, obviando la evaluación de la resiliencia específica frente al error matemático.</p>  | <p><b>Observacion sistematica</b></p> <p>Verbo: <b>Valorar</b></p>       |

| Código | CE    | Criterio + evidencia y contexto  | Instrumento   |
|--------|-------|--|---|
| 10.1   | CE.10 | <p><b>Colaborar activamente y construir relaciones trabajando con las matemáticas en equipos heterogéneos, respetando diferentes opiniones, comunicándose de manera efectiva, pensando de forma crítica y creativa, tomando decisiones y realizando juicios informados.</b></p> <p>Trabajar proactivamente en equipos para resolver retos matemáticos, comunicándose con respeto, asumiendo roles asignados y tomando decisiones compartidas basadas en el pensamiento crítico.</p> <p><i>Evidencia:</i> El alumnado realiza aportaciones constructivas en el grupo, cumple con las funciones de su rol y entrega una hoja de registro de trabajo cooperativo.</p> <p><i>Contexto:</i> Proyectos de aprendizaje cooperativo o resolución de problemas en pequeños grupos donde se requiere consenso y reparto de tareas.</p> <p><i>Evitar:</i> Evaluar la competencia social basándose exclusivamente en el éxito matemático del resultado final, ignorando la calidad de la interacción grupal.</p>                           | <p><b>Observacion sistematica</b></p> <p>Verbo:<br/><b>Colaborar</b></p>  |
| 10.2   | CE.10 | <p><b>Gestionar el reparto de tareas en el trabajo en equipo, aportando valor, favoreciendo la inclusión, la escucha activa, responsabilizándose del rol asignado y de la propia contribución al equipo.</b></p> <p>Colaborar activamente en equipos de trabajo matemáticos, asumiendo roles específicos, respetando las opiniones ajenas y cumpliendo con las tareas individuales asignadas para el éxito del grupo.</p> <p><i>Evidencia:</i> El alumnado realiza un registro de tareas grupales y completa una hoja de coevaluación donde se detalla su rol, sus aportaciones específicas y el cumplimiento de plazos.</p> <p><i>Contexto:</i> Resolución de problemas complejos o proyectos de investigación estadística en grupos cooperativos donde se distribuyen roles como coordinador, secretario o portavoz.</p> <p><i>Evitar:</i> Calificar este criterio basándose exclusivamente en la corrección del resultado matemático final del grupo, ignorando el proceso de interacción y responsabilidad individual.</p> | <p><b>Observacion sistematica</b></p> <p>Verbo:<br/><b>Participar</b></p> |

## 4. Saberes básicos

### Matemáticas

#### Saberes básicos del decreto

| #  | Saber oficial   | Resumen claro y actividad de aula |
|----|---|-----------------------------------|
| 1  | Concepto y significado de valor absoluto  |                                   |
| 2  | Concepto de número irracional. Aproximación y estimación acotando el error cometido   |                                   |
| 3  | Notación científica   |                                   |
| 4  | Potencias de exponente entero o fraccionario y radicales sencillos  |                                   |
| 5  | Representación de números reales en la recta real. Intervalos   |                                   |
| 6  | Interés compuesto   |                                   |
| 7  | Contribución de la humanidad al desarrollo del sentido numérico, referentes femeninos. Usos sociales y científicos de los cuerpos numéricos |                                   |
| 8  | Técnicas cooperativas para estimular el trabajo en equipo relacionado con los cuerpos numéricos   |                                   |
| 9  | Prioridad de las operaciones. Utilización de las propiedades de las operaciones   |                                   |
| 10 | Transformación de números decimales en fracciones   |                                   |
| 11 | Estimación, cálculo, simplificación e interpretación de expresiones numéricas. Relaciones inversas entre las operaciones                    |                                   |
| 12 | Potencias de números naturales, enteros, racionales o irracionales  |                                   |
| 13 | Proporcionalidad. Proporciones y porcentajes (equivalencia) Reducción a la unidad. Aumentos y reducciones                                   |                                   |
| 14 | Estrategias de cálculo mental   |                                   |
| 15 | Concepto de logaritmo decimal de un número  |                                   |
| 16 | Flexibilidad en el uso de estrategias, técnicas o métodos de resolución de situaciones problemáticas de tipo numérico                       |                                   |
| 17 | Perseverancia en el aprendizaje de los aspectos asociados al sentido numérico y de las operaciones  |                                   |

## Saberes básicos del decreto

| #  | Saber oficial  | Resumen claro y actividad de aula |
|----|--|-----------------------------------|
| 1  | Traducción de expresiones del lenguaje ordinario al algebraico, y viceversa  |                                   |
| 2  | Monomios y binomios. Operaciones con monomios y binomios Identidades notables  |                                   |
| 3  | Polinomios. Suma, resta y producto de polinomios   |                                   |
| 4  | Valor numérico. Raíces de un polinomio   |                                   |
| 5  | Ecuaciones de primer y segundo grado. Equivalencia entre expresiones algebraicas   |                                   |
| 6  | Inecuaciones de primer grado. Sistemas de inecuaciones lineales con dos incógnitas   |                                   |
| 7  | Sistemas de ecuaciones lineales con dos incógnitas. Interpretación geométrica  |                                   |
| 8  | Factorización de polinomios, búsqueda y representación de raíces   |                                   |
| 9  | Fraciones algebraicas  |                                   |
| 10 | Contribución de la humanidad al desarrollo del álgebra y sus aplicaciones, incorporando la perspectiva de género. Valoración de los usos sociales y científicos del sentido algebraico |                                   |
| 11 | Flexibilidad en el uso de varias estrategias, técnicas o métodos de resolución de situaciones problemáticas susceptibles de error en la interpretación                                 |                                   |
| 12 | Autonomía, tolerancia ante el error y perseverancia en el aprendizaje de aspectos asociados al sentido algebraico  |                                   |

## Saberes básicos del decreto

| # | Saber oficial   | Resumen claro y actividad de aula |
|---|---|-----------------------------------|
| 1 | Determinación de medidas con la elección de instrumentos adecuados, analizando la precisión y el error aproximado en cada situación                                       |                                   |
| 2 | Cambio de herramientas, técnicas, estrategias o métodos relacionados con la medida y con la estimación de magnitudes  |                                   |
| 3 | Perseverancia, iniciativa y flexibilidad en la resolución de situaciones problemáticas susceptibles de errores o de dificultades relacionados con la medida de magnitudes |                                   |

## Saberes básicos del decreto

| #  | Saber oficial  | Resumen claro y actividad de aula |
|----|--|-----------------------------------|
| 1  | Ángulos en el sistema sexagesimal y en radianes. Relaciones básicas entre sí   |                                   |
| 2  | Traslaciones, giros y simetrías  |                                   |
| 3  | Teorema de Pitágoras. Aplicaciones   |                                   |
| 4  | Elementos notables del triángulo   |                                   |
| 5  | Esfera. Coordenadas geográficas y husos horarios. Longitud y latitud de un punto   |                                   |
| 6  | Iniciación a la geometría analítica en el plano. Paralelismo y perpendicularidad. Posiciones relativas de la recta en el plano   |                                   |
| 7  | Programas informáticos de geometría dinámica   |                                   |
| 8  | Relaciones métricas en los triángulos y razones trigonométricas  |                                   |
| 9  | Iniciación a la geometría analítica en el plano. Coordenadas Vectores  |                                   |
| 10 | Geometría en contexto real (arte, ciencia, ingeniería, vida diaria) Contribución de la humanidad al desarrollo de la geometría y a sus aplicaciones, incorporando la perspectiva de género |                                   |
| 11 | Perseverancia y flexibilidad en el cambio de estrategias, representaciones o técnicas geométricas  |                                   |

## Saberes básicos del decreto

| # | Saber oficial   | Resumen claro y actividad de aula |
|---|---|-----------------------------------|
| 1 | Funciones lineales. Construcción e interpretación de la tabla de valores y de su gráfica  |                                   |
| 2 | Análisis e interpretación de funciones no lineales a partir de su gráfica                 |                                   |
| 3 | Relación entre una función y su inversa   |                                   |
| 4 | Programas informáticos de geometría dinámica e iniciación a las calculadoras gráficas     |                                   |
| 5 | Resolución de problemas y modelización mediante el estudio de funciones y sus propiedades |                                   |

| # | Saber oficial   | Resumen claro y actividad de aula |
|---|---|-----------------------------------|
| 6 | Contribución de la humanidad al desarrollo del análisis y de sus aplicaciones, incorporando la perspectiva de género. Valoración de los usos sociales y científicos del análisis matemático |                                   |
| 7 | Perseverancia y flexibilidad en el cambio de estrategias, técnicas o métodos asociados a las relaciones y a las funciones   |                                   |

### Saberes básicos del decreto

| #  | Saber oficial   | Resumen claro y actividad de aula |
|----|---|-----------------------------------|
| 1  | Uso de tablas de contingencia y diagramas de árbol para obtener el espacio muestral en experimentos compuestos  |                                   |
| 2  | Cálculo de probabilidades mediante la regla de Laplace en situaciones de equiprobabilidad, en experimentos simples y compuestos   |                                   |
| 3  | Estimación de la probabilidad de un suceso en situaciones que no permiten el uso de la regla de Laplace: experimentación y ley de los grandes números                       |                                   |
| 4  | Suceso contrario, suceso seguro y suceso imposible. Sucesos compatibles e incompatibles   |                                   |
| 5  | Unión e intersección de sucesos: concepto y propiedades   |                                   |
| 6  | Propiedades de la probabilidad  |                                   |
| 7  | Probabilidad condicionada: concepto, cálculo e interpretación Sucesos dependientes e independientes   |                                   |
| 8  | Introducción a las técnicas de recuento: regla de la suma y del producto. Aplicación al cálculo de probabilidades   |                                   |
| 9  | Introducción a la combinatoria: variaciones, permutaciones y combinaciones. Aplicación al cálculo de probabilidades   |                                   |
| 10 | Uso del cálculo de probabilidades en contextos no lúdicos: estimación de riesgos y toma de decisiones   |                                   |
| 11 | Contribución de la humanidad al desarrollo de la probabilidad y de sus aplicaciones, incorporando la perspectiva de género. Utilidad social y científica de la probabilidad |                                   |

| #  | Saber oficial   | Resumen claro y actividad de aula |
|----|---|-----------------------------------|
| 12 | Perseverancia y flexibilidad en el cambio de estrategias, técnicas o métodos probabilísticos. Aceptación de los errores de interpretación |                                   |

### Saberes básicos del decreto

| #  | Saber oficial  | Resumen claro y actividad de aula |
|----|--|-----------------------------------|
| 1  | Concepto de variable estadística (cualitativa, cuantitativa discreta y cuantitativa continua). Características y representación  |                                   |
| 2  | Diseño y fases de un estudio estadístico. Población, muestra y muestras representativas  |                                   |
| 3  | Recogida, organización, interpretación y comparación de datos en tablas de frecuencia, tablas de contingencia y gráficas de diversos tipos, con y sin TIC  |                                   |
| 4  | Cálculo e interpretación de las principales medidas de centralización (moda, mediana y media) con y sin apoyo tecnológico  |                                   |
| 5  | Cálculo e interpretación de las principales medidas de dispersión (rango, desviación media, desviación típica y varianza)  |                                   |
| 6  | Comparación de muestras de una o dos variables, a partir de las medidas de centralización y dispersión. Coeficiente de variación   |                                   |
| 7  | Uso de herramientas tecnológicas para realizar diferentes ajustes mediante regresión e interpretación de dicho ajuste. Correlación de variables  |                                   |
| 8  | Comparación de distribuciones mediante los parámetros de centralización y dispersión   |                                   |
| 9  | Diagramas de dispersión. Introducción a la correlación   |                                   |
| 10 | Contribución de la humanidad al desarrollo de la estadística y de sus aplicaciones, incorporando la perspectiva de género. Utilidad social y científica de la estadística y de la gestión de datos |                                   |
| 11 | Perseverancia y flexibilidad en el cambio de estrategias, técnicas o métodos estadísticos  |                                   |
| 12 | Interpretación de datos y estudios estadísticos. Análisis y aceptación del error   |                                   |

## 5. Rúbricas IA por competencia específica

Cada rúbrica está calibrada para esta materia y curso con descriptores observables y un ejemplo de evidencia en cada nivel. Edita los porcentajes según tu programación didáctica.

### CE.1 · 25 % Portfolio

Interpretar, modelizar y resolver problemas de la vida cotidiana y propios de las matemáticas, aplicando diferentes estrategias y formas de razonamiento, para explorar distintas maneras de proceder y ...

| Nivel | Etiqueta      | Rango   | Descriptor + ejemplo de evidencia   |
|-------|---------------|---------|---|
| 1     | No conseguido | 0-49%   | <p>Identifica datos aislados en problemas matemáticos muy sencillos con ayuda constante, sin lograr establecer relaciones entre ellos ni aplicar estrategias de resolución o herramientas tecnológicas básicas.</p> <p><i>Ejemplo: Identifica los números presentes en un enunciado de proporcionalidad, pero no logra distinguir cuál es la magnitud de referencia ni cómo operar con ellos.</i></p>   |
| 2     | En proceso    | 50-69%  | <p>Interpreta y organiza datos de problemas cotidianos de estructura simple, aplicando estrategias de resolución estándar con apoyo o guías, y obteniendo soluciones que no siempre verifica o contextualiza.</p> <p><i>Ejemplo: Plantea una ecuación de primer grado para resolver un problema de edades siguiendo un modelo previo, aunque presenta dificultades si el enunciado varía su estructura habitual.</i></p>  |
| 3     | Adquirido     | 70-89%  | <p>Interpreta, modeliza y resuelve problemas de forma autónoma, organizando datos y relaciones eficazmente, seleccionando estrategias apropiadas y utilizando herramientas tecnológicas para obtener y validar soluciones coherentes.</p> <p><i>Ejemplo: Resuelve un problema de optimización de áreas utilizando funciones, emplea una calculadora gráfica para verificar el vértice y justifica la solución en el contexto del enunciado.</i></p>                     |
| 4     | Avanzado      | 90-100% | <p>Modeliza situaciones complejas explorando múltiples vías de resolución, evalúa la eficiencia de las estrategias empleadas, conecta diferentes áreas matemáticas y transfiere el razonamiento a contextos nuevos o interdisciplinarios.</p> <p><i>Ejemplo: Analiza una factura eléctrica real modelizándola mediante funciones a trozos, compara diferentes tarifas del mercado y propone la opción más eficiente basándose en un análisis de datos riguroso.</i></p> |

**CE.2 · 20 %****Rubrica generica**

Analizar las soluciones de un problema usando diferentes técnicas y herramientas, evaluando las respuestas obtenidas, para verificar su validez e idoneidad desde un punto de vista matemático y su repe...

| Nivel | Etiqueta      | Rango   | Descriptor + ejemplo de evidencia   |
|-------|---------------|---------|---|
| 1     | No conseguido | 0-49%   | Identifica la solución numérica de un problema pero no logra verificar su corrección matemática ni su coherencia con el enunciado original sin ayuda constante del docente.<br><i>Ejemplo: El alumno obtiene un valor negativo para una medida de tiempo en un problema de cinemática y no detecta que el resultado es físicamente imposible.</i>   |
| 2     | En proceso    | 50-69%  | Comprueba la corrección matemática de las soluciones mediante cálculos básicos, aunque muestra dificultades para evaluar la validez de los resultados en contextos reales o para analizar su repercusión global.<br><i>Ejemplo: El alumno verifica que la ecuación está bien resuelta sustituyendo el valor, pero no sabe explicar si ese resultado es razonable para el presupuesto de una familia.</i>  |
| 3     | Adquirido     | 70-89%  | Verifica de forma autónoma la validez y corrección de las soluciones usando diferentes herramientas, evaluando su coherencia en el contexto planteado y analizando críticamente el alcance de los resultados obtenidos.<br><i>Ejemplo: El alumno comprueba la solución de un problema de proporcionalidad compuesta, razona por qué el resultado debe ser un número entero y evalúa cómo afecta ese dato a la planificación de un proyecto escolar.</i>   |
| 4     | Avanzado      | 90-100% | Analiza y justifica la idoneidad de las soluciones desde múltiples perspectivas y herramientas, integrando la evaluación de su impacto global y proponiendo mejoras o alternativas basadas en la validez matemática y la repercusión de los datos.<br><i>Ejemplo: El alumno utiliza software de geometría dinámica para validar una solución, analiza la sensibilidad del resultado ante cambios en las variables y redacta una conclusión sobre el impacto ambiental o social derivado de dicha solución matemática.</i> |

**CE.3 · 15 %** **Portfolio**

Formular y comprobar conjeturas sencillas o plantear problemas de forma autónoma, reconociendo el valor del razonamiento y la argumentación, para generar nuevo conocimiento.

| Nivel | Etiqueta      | Rango   | Descriptor + ejemplo de evidencia   |
|-------|---------------|---------|---|
| 1     | No conseguido | 0-49%   | <p>Muestra dificultades para identificar patrones o formular conjeturas sencillas incluso con ayuda constante. Rara vez plantea variaciones a problemas dados y requiere supervisión directa y continua para utilizar herramientas tecnológicas básicas en tareas de comprobación.</p> <p><i>Ejemplo: El alumno no logra identificar la regularidad en una serie numérica sencilla (ej. 2, 4, 8, 16...) sin que el docente le indique explícitamente la operación a realizar.</i></p>   |
| 2     | En proceso    | 50-69%  | <p>Formula y comprueba conjeturas sencillas siguiendo guías o modelos estructurados. Plantea variantes básicas de un problema modificando únicamente datos numéricos directos y utiliza la tecnología de forma puntual para realizar comprobaciones guiadas por el docente.</p> <p><i>Ejemplo: Modifica los valores de los lados de un triángulo en un problema de Pitágoras para ver si se sigue cumpliendo la relación, pero necesita un guion para organizar sus conclusiones.</i></p>   |
| 3     | Adquirido     | 70-89%  | <p>Formula y comprueba conjeturas de forma autónoma analizando patrones y propiedades. Plantea problemas nuevos modificando condiciones o datos de forma lógica y emplea herramientas tecnológicas (calculadoras, software geométrico) de manera eficaz para investigar y validar sus hipótesis.</p> <p><i>Ejemplo: Utiliza GeoGebra para investigar la suma de los ángulos internos de diferentes polígonos, formula la regla general <math>(n-2) \cdot 180</math> y verifica su validez para casos no vistos en clase.</i></p>  |
| 4     | Avanzado      | 90-100% | <p>Plantea problemas originales y conjeturas complejas reconociendo y argumentando el valor del razonamiento matemático. Integra herramientas tecnológicas avanzadas para descubrir relaciones no evidentes y justifica la validez de sus conclusiones mediante una argumentación sólida y estructurada.</p> <p><i>Ejemplo: Tras investigar patrones en sucesiones, propone un problema de aplicación real sobre el crecimiento de una población, justifica por qué el modelo elegido es el adecuado y utiliza hojas de cálculo para predecir resultados a largo plazo.</i></p> |

**CE.4 · 15 %****Rubrica generica**

Utilizar los principios del pensamiento computacional organizando datos, descomponiendo en partes, reconociendo patrones, interpretando, modificando y creando algoritmos, para modelizar situaciones y ...

| Nivel | Etiqueta      | Rango   | Descriptor + ejemplo de evidencia   |
|-------|---------------|---------|---|
| 1     | No conseguido | 0-49%   | Identifica datos aislados y sigue instrucciones algorítmicas básicas de forma guiada, pero presenta dificultades significativas para descomponer problemas o reconocer patrones recurrentes en situaciones matemáticas.<br><i>Ejemplo: Identifica los coeficientes de una ecuación de segundo grado pero no sabe seguir los pasos del algoritmo de resolución sin ayuda constante.</i>  |
| 2     | En proceso    | 50-69%  | Organiza datos básicos y descompone problemas sencillos en partes más pequeñas. Interpreta algoritmos estándar y realiza modificaciones menores bajo supervisión para adaptar la solución a casos particulares.<br><i>Ejemplo: Completa una tabla de valores para una función lineal y sigue un diagrama de flujo preestablecido para determinar si un punto pertenece a la recta.</i>  |
| 3     | Adquirido     | 70-89%  | Organiza datos de forma estructurada, reconoce patrones y descompone problemas complejos de forma autónoma. Modifica e interpreta algoritmos con eficacia para modelizar situaciones y resolver problemas matemáticos.<br><i>Ejemplo: Modifica un algoritmo de cálculo de intereses para comparar diferentes opciones de ahorro bancario, identificando el patrón de crecimiento compuesto.</i>   |
| 4     | Avanzado      | 90-100% | Crea, generaliza y optimiza algoritmos originales para modelizar situaciones complejas. Evalúa la eficacia de diferentes estrategias de descomposición y transfiere el reconocimiento de patrones a contextos interdisciplinarios.<br><i>Ejemplo: Diseña un pseudocódigo o diagrama de flujo original que automatice la clasificación de poliedros basándose en sus propiedades y lo optimiza para reducir el número de decisiones lógicas.</i> |

**CE.5 · 15 %****Rubrica generica**

Reconocer y utilizar conexiones entre los diferentes elementos matemáticos, interconectando conceptos y procedimientos, para desarrollar una visión de las matemáticas como un todo integrado.

| Nivel | Etiqueta      | Rango   | Descriptor + ejemplo de evidencia  |
|-------|---------------|---------|--|
| 1     | No conseguido | 0-49%   | <p>Identifica elementos matemáticos de forma aislada sin reconocer vínculos entre ellos. Muestra dificultades para aplicar conocimientos previos en situaciones nuevas, incluso con guía directa, tratando cada bloque de saberes como compartimentos estancos.</p> <p><i>Ejemplo: El alumno resuelve una operación con potencias pero es incapaz de relacionar ese resultado con el cálculo de un área o volumen en un contexto geométrico sencillo.</i></p>  |
| 2     | En proceso    | 50-69%  | <p>Reconoce conexiones básicas y directas entre conceptos matemáticos familiares (como fracciones y decimales) cuando se le indica explícitamente. Aplica procedimientos previos en tareas rutinarias, aunque requiere apoyo para integrar ideas de distintos bloques.</p> <p><i>Ejemplo: Identifica que una progresión aritmética puede representarse mediante una función lineal, pero necesita ayuda para trasladar los términos de la sucesión a una gráfica de puntos.</i></p>  |
| 3     | Adquirido     | 70-89%  | <p>Establece y utiliza de forma autónoma conexiones entre diferentes procesos y bloques matemáticos (álgebra, geometría, estadística). Integra conocimientos previos para abordar problemas estándar, percibiendo las matemáticas como un sistema de ideas interrelacionadas.</p> <p><i>Ejemplo: Resuelve un problema de optimización sencillo utilizando el teorema de Pitágoras para hallar una dimensión desconocida y luego aplicando una expresión algebraica para calcular el coste de materiales.</i></p>   |
| 4     | Avanzado      | 90-100% | <p>Argumenta y justifica la estructura integrada de las matemáticas, transfiriendo conceptos entre niveles y etapas con fluidez. Reflexiona sobre cómo unas ideas se construyen sobre otras y utiliza estas conexiones para resolver problemas complejos o situaciones interdisciplinarias.</p> <p><i>Ejemplo: Modela una situación real mediante una función cuadrática, relacionando sus coeficientes con las propiedades geométricas de la parábola y justificando la validez de la solución basándose en el análisis estadístico de datos previos.</i></p> |

**CE.6 · 15 %****Rubrica generica**

Identificar las matemáticas implicadas en otras materias y en situaciones reales susceptibles de ser abordadas en términos matemáticos, interrelacionando conceptos y procedimientos, para aplicarlos en...

| Nivel | Etiqueta      | Rango   | Descriptor + ejemplo de evidencia  |
|-------|---------------|---------|--|
| 1     | No conseguido | 0-49%   | <p>Muestra dificultades para identificar elementos matemáticos en contextos ajenos al aula. Requiere ayuda constante para reconocer conexiones básicas entre conceptos matemáticos y situaciones de la vida cotidiana o de otras materias.</p> <p><i>Ejemplo: El alumno no logra identificar que el cálculo de un porcentaje es necesario para entender una noticia sobre el IPC sin una indicación directa del docente.</i></p>   |
| 2     | En proceso    | 50-69%  | <p>Identifica conexiones matemáticas evidentes en situaciones reales o en otras materias cuando se le presentan de forma guiada. Aplica procedimientos básicos en problemas contextualizados siguiendo modelos previamente trabajados.</p> <p><i>Ejemplo: El alumno calcula el coste total de una lista de la compra aplicando descuentos, pero tiene dificultades para explicar cómo se relacionan esos cálculos con la economía doméstica.</i></p>   |
| 3     | Adquirido     | 70-89%  | <p>Reconoce y establece conexiones coherentes entre las matemáticas, otras materias y la realidad de forma autónoma. Formula y resuelve problemas contextualizados interrelacionando conceptos y procedimientos matemáticos con eficacia.</p> <p><i>Ejemplo: El alumno utiliza escalas y proporcionalidad para interpretar un mapa en Geografía, calculando distancias reales y tiempos de viaje de forma precisa y autónoma.</i></p>  |
| 4     | Avanzado      | 90-100% | <p>Integra y transfiere conocimientos matemáticos a situaciones complejas y diversas, proponiendo modelos matemáticos para abordar retos reales. Analiza críticamente la contribución de las matemáticas al progreso de la humanidad y a la resolución de problemas globales.</p> <p><i>Ejemplo: El alumno diseña un modelo matemático sencillo para optimizar el consumo de agua en el centro educativo, integrando estadística y álgebra, y justifica su importancia para la sostenibilidad ambiental.</i></p> |

**CE.7 · 15 %****Rubrica generica**

Representar, de forma individual y colectiva, conceptos, procedimientos, información y resultados matemáticos, usando diferentes tecnologías, para visualizar ideas y estructurar procesos matemáticos.

| Nivel | Etiqueta      | Rango   | Descriptor + ejemplo de evidencia   |
|-------|---------------|---------|---|
| 1     | No conseguido | 0-49%   | <p>Muestra dificultades para identificar o reproducir representaciones matemáticas básicas, incluso con apoyo constante, y apenas utiliza herramientas tecnológicas para visualizar conceptos o resultados.</p> <p><i>Ejemplo: Copia una tabla de valores dada en un software de geometría dinámica pero no es capaz de generar el punto o la gráfica correspondiente.</i></p>  |
| 2     | En proceso    | 50-69%  | <p>Representa conceptos y procedimientos matemáticos sencillos siguiendo modelos o instrucciones guiadas, utilizando herramientas tecnológicas de forma básica para visualizar información sin llegar a estructurar procesos complejos.</p> <p><i>Ejemplo: Introduce una función lineal en GeoGebra siguiendo un tutorial y utiliza la herramienta para identificar visualmente la pendiente y la ordenada en el origen.</i></p>  |
| 3     | Adquirido     | 70-89%  | <p>Representa de forma autónoma conceptos, procedimientos y resultados matemáticos utilizando diversas herramientas tecnológicas, empleando estas representaciones para estructurar procesos y apoyar la resolución de problemas.</p> <p><i>Ejemplo: Organiza un conjunto de datos estadísticos en una hoja de cálculo, genera el gráfico más adecuado (sectores o barras) y lo utiliza para explicar la distribución de la muestra.</i></p>  |
| 4     | Avanzado      | 90-100% | <p>Selecciona y combina con precisión diferentes modos de representación y tecnologías para modelizar situaciones, integrando la visualización como una herramienta crítica para validar resultados y comunicar procesos matemáticos complejos.</p> <p><i>Ejemplo: Crea una construcción dinámica que vincula una expresión algebraica con su representación gráfica y geométrica para investigar cómo afectan los cambios en los parámetros a la solución de un problema real.</i></p> |

**CE.8 · 15 %****Exposicion oral**

Comunicar de forma individual y colectiva conceptos, procedimientos y argumentos matemáticos, usando lenguaje oral, escrito o gráfico, utilizando la terminología matemática apropiada, para dar signifi...

| Nivel | Etiqueta      | Rango   | Descriptor + ejemplo de evidencia  |
|-------|---------------|---------|--|
| 1     | No conseguido | 0-49%   | <p>Muestra dificultades significativas para expresar ideas matemáticas, empleando un lenguaje informal o incorrecto y requiriendo ayuda constante para estructurar mensajes básicos o identificar elementos matemáticos en su entorno.</p> <p><i>Ejemplo: Intenta explicar la resolución de un problema de proporcionalidad sin utilizar términos como razón, magnitud o constante, limitándose a describir operaciones aisladas.</i></p>  |
| 2     | En proceso    | 50-69%  | <p>Comunica conceptos y procedimientos matemáticos sencillos de forma parcial, utilizando terminología básica con apoyo de guiones o plantillas, y reconociendo elementos matemáticos en situaciones cotidianas muy evidentes.</p> <p><i>Ejemplo: Describe los pasos seguidos para resolver una ecuación de primer grado utilizando términos básicos, aunque comete imprecisiones técnicas al justificar los movimientos entre miembros.</i></p>   |
| 3     | Adquirido     | 70-89%  | <p>Expresa con claridad y coherencia argumentos y procedimientos matemáticos de forma individual y colectiva, empleando la terminología técnica adecuada (oral, escrita o gráfica) y diversos medios para dar significado a las ideas en contextos conocidos.</p> <p><i>Ejemplo: Presenta un informe escrito sobre el cálculo de volúmenes de cuerpos geométricos en un contexto real, utilizando vocabulario geométrico preciso y esquemas gráficos correctos.</i></p>                      |
| 4     | Avanzado      | 90-100% | <p>Transmite con precisión, rigor y autonomía argumentos matemáticos complejos, integrando con fluidez diferentes lenguajes (simbólico, gráfico, digital) y adaptando el mensaje para dar coherencia total a las ideas en contextos variados de la vida cotidiana.</p> <p><i>Ejemplo: Expone una comparativa de ofertas de ahorro mediante funciones lineales, justificando la elección óptima con gráficas digitales, lenguaje técnico impecable y una argumentación lógica sólida.</i></p> |

**CE.9 · 15 %****Observacion sistematica**

Desarrollar destrezas personales, identificando y gestionando emociones, poniendo en práctica estrategias de aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje y adaptándose ante situaciones d...

| Nivel | Etiqueta      | Rango   | Descriptor + ejemplo de evidencia   |
|-------|---------------|---------|---|
| 1     | No conseguido | 0-49%   | <p>Muestra dificultades para identificar sus propias emociones ante retos matemáticos, abandonando las tareas de forma inmediata ante el error o el bloqueo y mostrando una actitud pasiva o negativa frente a la incertidumbre.</p> <p><i>Ejemplo: El alumno deja de trabajar y cierra el cuaderno al no obtener el resultado esperado en una operación con fracciones, sin intentar identificar el origen del fallo.</i></p>  |
| 2     | En proceso    | 50-69%  | <p>Identifica sus emociones con ayuda y persiste en la resolución de problemas sencillos, aunque requiere apoyo externo para gestionar la frustración y aceptar las críticas o los errores como parte del proceso de aprendizaje.</p> <p><i>Ejemplo: Tras cometer un error en un problema de proporcionalidad, el alumno necesita que el docente le anime y le guíe específicamente para revisar sus pasos y no abandonar la tarea.</i></p>   |
| 3     | Adquirido     | 70-89%  | <p>Gestiona sus emociones de forma autónoma y mantiene una actitud positiva y perseverante ante los retos, aceptando el error como una oportunidad de mejora y adaptándose a situaciones de incertidumbre en la resolución de problemas.</p> <p><i>Ejemplo: Al obtener un resultado incoherente en un problema de geometría, el alumno revisa de forma proactiva el procedimiento, localiza el error en la aplicación del Teorema de Pitágoras y lo corrige con actitud constructiva.</i></p>                 |
| 4     | Avanzado      | 90-100% | <p>Desarrolla un autoconcepto matemático sólido y resiliente, transformando los errores en estrategias de aprendizaje complejas y mostrando un alto grado de disfrute y perseverancia incluso ante retos globales de alta incertidumbre.</p> <p><i>Ejemplo: Ante un reto de modelización de funciones de la vida real, el alumno propone diferentes enfoques, gestiona la frustración de los intentos fallidos y utiliza esos errores para argumentar por qué una solución es más eficiente que otra.</i></p> |

**CE.10 · 15 %****Observación sistemática**

Desarrollar destrezas sociales reconociendo y respetando las emociones y experiencias de los demás, participando activa y reflexivamente en proyectos en equipos heterogéneos con roles asignados, para ...

| Nivel | Etiqueta      | Rango   | Descriptor + ejemplo de evidencia  |
|-------|---------------|---------|--|
| 1     | No conseguido | 0-49%   | <p>Muestra dificultades para integrarse en el equipo, participando de forma pasiva o ignorando los roles asignados y las opiniones de los demás durante la resolución de retos matemáticos.</p> <p><i>Ejemplo: El alumno trabaja de forma individual durante una actividad de resolución de problemas de proporcionalidad, ignorando las instrucciones del equipo y sin aportar a la tarea común.</i></p>  |
| 2     | En proceso    | 50-69%  | <p>Participa en el equipo y acepta el rol asignado de forma intermitente, requiriendo mediación docente para mantener una comunicación respetuosa o para cumplir con sus tareas específicas en el tiempo previsto.</p> <p><i>Ejemplo: Realiza la parte del cálculo que le corresponde en un proyecto de estadística tras ser instado por el profesor, aunque muestra dificultades para escuchar las propuestas de mejora de sus compañeros.</i></p>  |
| 3     | Adquirido     | 70-89%  | <p>Colabora activamente en equipos heterogéneos, asumiendo con responsabilidad su rol, respetando las emociones y aportaciones ajenas y contribuyendo de forma constructiva a la resolución del reto matemático propuesto.</p> <p><i>Ejemplo: En un reto de geometría, desempeña su función de 'coordinador' asegurando que todos los miembros aporten ideas para el diseño de la maqueta y respetando los turnos de palabra.</i></p>  |
| 4     | Avanzado      | 90-100% | <p>Promueve activamente la cohesión y el bienestar del grupo, gestionando conflictos de forma pacífica, facilitando la inclusión de todos los miembros y optimizando el trabajo colectivo mediante una comunicación asertiva y una planificación eficaz.</p> <p><i>Ejemplo: Durante una investigación sobre funciones, detecta la frustración de un compañero, le ofrece apoyo para comprender el concepto y organiza una síntesis final que integra las conclusiones de todo el equipo.</i></p> |

## Sugerencias DUA por competencia específica

Diseño Universal del Aprendizaje aplicado a cada CE en sus tres ejes: representación (cómo presento el contenido), acción y expresión (cómo demuestran lo aprendido) e implicación (cómo motivar).

### CE.1

| Eje DUA                         | Principio   | Sugerencias   |
|---------------------------------|---|---|
| <b>Representación</b>           | Proporcionar múltiples formas de representación     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar organizadores gráficos de resolución de problemas (tipo Diagrama de Polya) que empleen códigos de colores para diferenciar datos conocidos, incógnitas y restricciones del modelo.</li> <li>• Ofrecer simuladores interactivos de funciones y geometría (como GeoGebra) que permitan visualizar el cambio en el modelo matemático en tiempo real al modificar variables numéricas.</li> <li>• Presentar enunciados de problemas en niveles de abstracción creciente: desde una narrativa con apoyo de imágenes reales hasta la formalización puramente algebraica.</li> </ul>                             |
| <b>Acción y expresión</b>       | Proporcionar múltiples formas de acción y expresión | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Permitir la entrega de la resolución mediante 'screencasts' o grabaciones de audio donde el alumno explique su razonamiento lógico paso a paso en lugar de solo el resultado escrito.</li> <li>• Ofrecer la opción de resolver problemas mediante el uso de manipulativos físicos (bloques algebraicos, balanzas) o herramientas digitales de modelado antes de pasar a la notación simbólica.</li> <li>• Facilitar plantillas de autoevaluación con 'checklists' de estrategias (ensayo-error, búsqueda de patrones, simplificación) para que el alumno identifique y comunique qué camino ha seguido.</li> </ul> |
| <b>Implicación / motivación</b> | Proporcionar múltiples formas de implicación        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar tareas de 'suelo bajo y techo alto' donde el punto de entrada sea accesible para todos pero la complejidad del modelado pueda escalar según la capacidad del alumno.</li> <li>• Implementar un 'menú de problemas' con diferentes contextos de la vida cotidiana (finanzas personales, diseño de videojuegos, deportes) para que el alumnado elija el escenario que más le interese.</li> <li>• Incorporar dinámicas de validación por pares donde el objetivo no sea encontrar el error, sino comparar dos estrategias distintas de resolución para debatir cuál es más eficiente.</li> </ul>             |

### CE.2

| Eje DUA | Principio | Sugerencias |
|---------|-----------|-------------|
|---------|-----------|-------------|

|                                 |   |  |
|---------------------------------|---|--|
| <b>Representación</b>           | Proporcionar múltiples formas de representación     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar simuladores dinámicos tipo GeoGebra para mostrar simultáneamente la resolución algebraica y la representación gráfica, permitiendo observar cómo el cambio en los parámetros invalida o valida una solución en tiempo real.</li> <li>• Presentar 'mapas de procesos de verificación' que desglosen visualmente pasos críticos: comprobación de unidades, sustitución en la ecuación original y análisis de la coherencia de la magnitud (ej. ¿puede un área ser negativa?).</li> <li>• Proporcionar ejemplos resueltos con errores semánticos y técnicos intencionados (ej. una solución numéricamente correcta pero contextualmente imposible) para modelar el pensamiento crítico durante la revisión.</li> </ul>      |
| <b>Acción y expresión</b>       | Proporcionar múltiples formas de acción y expresión | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar un 'videotutorial de auditoría' donde el alumnado explique verbalmente el proceso de comprobación de su resultado y justifique por qué la herramienta elegida (hoja de cálculo, calculadora o dibujo a escala) fue la más idónea.</li> <li>• Crear una tabla comparativa de métodos de resolución donde se evalúe la precisión de cada uno (ej. método gráfico vs. método de sustitución) y se argumente cuál ofrece una solución más robusta para el problema planteado.</li> <li>• Diseñar un 'desafío de límites' donde el alumnado deba proponer variaciones en los datos iniciales del problema que harían que la solución obtenida dejara de ser válida o ética en un contexto real.</li> </ul>                    |
| <b>Implicación / motivación</b> | Proporcionar múltiples formas de implicación        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementar el rol de 'Consultor Matemático' en el aula, donde el alumnado debe validar las soluciones de otros equipos basándose en criterios de sostenibilidad o impacto global (ej. optimización de materiales en envases).</li> <li>• Vincular los problemas a situaciones de impacto social real (ODS), permitiendo que el alumnado elija sobre qué problemática investigar la validez de los datos (ej. repartos proporcionales en ayuda humanitaria).</li> <li>• Utilizar sistemas de 'autoevaluación por semáforo' basados en la seguridad que tienen sobre la validez de su respuesta, permitiendo ajustar el nivel de andamiaje o dificultad del siguiente reto en función de su propia percepción de éxito.</li> </ul> |

### CE.3

| Eje DUA | Principio | Sugerencias |
|---------|-----------|-------------|
|---------|-----------|-------------|

|                                 |   |   |
|---------------------------------|---|---|
| <b>Representación</b>           | Proporcionar múltiples formas de representación     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de simuladores dinámicos (GeoGebra) para visualizar familias de funciones o figuras geométricas, permitiendo observar qué propiedades se mantienen constantes al variar parámetros antes de formalizar la conjetura.</li> <li>• Organizadores gráficos de andamiaje lógico que desglosen visualmente el proceso de inducción: observación de casos particulares, detección del patrón, formulación de la tesis y búsqueda de contraejemplos.</li> <li>• Presentación de enunciados mediante 'historias de datos' o infografías que omiten la pregunta final, obligando al alumnado a identificar visualmente qué problemas o relaciones matemáticas pueden surgir de esa información.</li> </ul> |
| <b>Acción y expresión</b>       | Proporcionar múltiples formas de acción y expresión | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grabación de 'explicaciones en vídeo' o notas de voz donde el alumno narre el hilo argumental de su razonamiento, priorizando la coherencia de la justificación sobre el resultado numérico final.</li> <li>• Construcción de modelos de prueba mediante hojas de cálculo que funcionen como bancos de datos masivos para validar o refutar una conjetura a través del análisis de miles de iteraciones.</li> <li>• Creación de un 'muro de contraejemplos' digital (Padlet o similar) donde el alumnado publique casos específicos que invaliden afirmaciones generales propuestas por sus compañeros o el docente.</li> </ul>  |
| <b>Implicación / motivación</b> | Proporcionar múltiples formas de implicación        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinámicas de 'Juicio Matemático' donde un grupo defiende la veracidad de una conjetura y otro intenta refutarla, otorgando valor social y competitivo al rigor de la argumentación.</li> <li>• Implementación de retos de 'Open Middle' donde el objetivo es fijo pero el camino para llegar a la solución es abierto, permitiendo que cada alumno ajuste la complejidad de los números o variables utilizados.</li> <li>• Proyectos de 'Problem Posing' basados en contextos reales del entorno del alumno (consumo energético, estadísticas de redes sociales), donde ellos mismos deben formular la pregunta de investigación en lugar de solo resolverla.</li> </ul>                             |

## CE.4

| Eje DUA | Principio | Sugerencias |
|---------|-----------|-------------|
|---------|-----------|-------------|

|                                 |   |  |
|---------------------------------|---|--|
| <b>Representación</b>           | Proporcionar múltiples formas de representación     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar diagramas de flujo paralelos a la resolución algebraica tradicional para visualizar la lógica secuencial en la resolución de sistemas de ecuaciones lineales.</li> <li>• Emplear hojas de cálculo con celdas vinculadas y códigos de colores para mostrar cómo la modificación de un dato (variable) altera automáticamente el patrón de una progresión aritmética o geométrica.</li> <li>• Presentar problemas de geometría tridimensional mediante el desglose físico y digital (software de geometría dinámica) de figuras complejas en poliedros simples para ilustrar la descomposición algorítmica.</li> </ul> |
| <b>Acción y expresión</b>       | Proporcionar múltiples formas de acción y expresión | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar la creación de un 'manual de instrucciones' o pseudocódigo que explique el proceso lógico seguido para resolver un problema de optimización de funciones.</li> <li>• Permitir la entrega de un programa de bloques (tipo Scratch) o una macro de calculadora que automatice el cálculo de parámetros estadísticos a partir de un conjunto de datos brutos.</li> <li>• Diseñar un mapa conceptual interactivo que identifique y conecte los patrones recurrentes encontrados en diferentes familias de funciones (lineales, cuadráticas, inversas).</li> </ul>   |
| <b>Implicación / motivación</b> | Proporcionar múltiples formas de compromiso         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrecer la elección de contextos reales para el modelizado, como el análisis de datos de redes sociales, el cálculo de trayectorias en videojuegos o la gestión de recursos en un simulador ambiental.</li> <li>• Implementar dinámicas de 'búsqueda de errores' (debugging) donde los alumnos deban identificar y corregir el fallo lógico en un algoritmo de resolución predefinido por el docente.</li> <li>• Plantear retos de 'ingeniería inversa' donde, partiendo de una solución final compleja, el alumnado deba reconstruir los pasos lógicos y las subtarefas necesarias para alcanzarla.</li> </ul>               |

## CE.5

| Eje DUA               | Principio                                       | Sugerencias  |
|-----------------------|---|--|
| <b>Representación</b> | Proporcionar múltiples formas de representación | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar organizadores gráficos de 'Andamiaje Conceptual' que vinculen explícitamente la transición de la aritmética (fracciones) al álgebra (expresiones racionales) mediante códigos de color.</li> <li>• Emplear simulaciones dinámicas en GeoGebra que muestren en tiempo real la conexión entre la variación de parámetros en una función lineal y su impacto directo en la pendiente de la recta.</li> <li>• Presentar esquemas de 'Mapas de Dependencia' que visualicen cómo el Teorema de Pitágoras es la base para entender la distancia entre puntos en el plano cartesiano y la trigonometría básica.</li> </ul> |

| Eje DUA                         | Principio   | Sugerencias   |
|---------------------------------|---|---|
| <b>Acción y expresión</b>       | Proporcionar múltiples formas de acción y expresión | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar un 'Muro de Conexiones' donde el alumnado deba resolver un mismo problema de proporcionalidad mediante tres vías: una tabla de valores, una razón aritmética y una función gráfica.</li> <li>• Solicitar la creación de un 'Árbol Genealógico de Saberes' en el que expliquen por escrito o mediante audio qué conceptos previos (potencias, áreas, ecuaciones) han necesitado para abordar un nuevo contenido.</li> <li>• Permitir la entrega de proyectos de síntesis donde se demuestre la aplicación de la estadística y la probabilidad en un contexto de geometría (ej. probabilidad geométrica en dianas).</li> </ul> |
| <b>Implicación / motivación</b> | Proporcionar múltiples formas de implicación        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantear retos de 'Arqueología Matemática' donde los alumnos deban identificar y rescatar una propiedad aprendida en 1.º o 2.º de ESO para desbloquear la solución de un problema complejo de 3.º.</li> <li>• Implementar 'Contratos de Aprendizaje' donde el alumno elija investigar la conexión de las matemáticas con un área de su interés (música, videojuegos o deportes) para encontrar patrones comunes.</li> <li>• Organizar debates sobre la 'Economía de Pensamiento', analizando cómo el uso del álgebra simplifica y conecta múltiples casos aritméticos aislados en una sola fórmula universal.</li> </ul>             |

## CE.6

| Eje DUA                   | Principio   | Sugerencias   |
|---------------------------|---|---|
| <b>Representación</b>     | Proporcionar múltiples formas de representación     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar modelos matemáticos mediante simuladores interactivos de física (como PhET) para visualizar la relación entre funciones lineales y el movimiento rectilíneo uniforme.</li> <li>• Utilizar infografías comparativas que vinculen fórmulas algebraicas con contextos biológicos, como el cálculo del Índice de Masa Corporal o la tasa metabólica basal.</li> <li>• Ofrecer conjuntos de datos reales extraídos de noticias actuales en formatos diversos (tablas dinámicas, gráficos circulares y archivos CSV) para el análisis estadístico de problemas sociales.</li> </ul>  |
| <b>Acción y expresión</b> | Proporcionar múltiples formas de acción y expresión | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar una 'Auditoría Matemática' de una factura eléctrica real, permitiendo al alumnado elegir entre un informe escrito, una hoja de cálculo explicativa o un videotutorial sobre el desglose de costes.</li> <li>• Diseñar un plano a escala de un espacio del centro educativo utilizando software de geometría dinámica o maquetación física, justificando los cálculos de semejanza y proporción empleados.</li> <li>• Crear un itinerario de 'Matemáticas en la Calle' mediante una aplicación de mapas, donde identifiquen y resuelvan problemas geométricos o de optimización encontrados en la arquitectura local.</li> </ul> |

| Eje DUA                         | Principio                                    | Sugerencias   |
|---------------------------------|--|---|
| <b>Implicación / motivación</b> | Proporcionar múltiples formas de implicación | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Permitir la elección del área de interés para el proyecto final de estadística entre temas como e-sports, tendencias en redes sociales o impacto medioambiental de la moda rápida.</li> <li>• Plantear retos de 'Consultoría Matemática' donde el alumnado asuma roles profesionales (arquitectos, economistas, nutricionistas) para resolver problemas reales con niveles de dificultad técnica ajustables.</li> <li>• Organizar debates basados en la 'Matemática de la Verdad', analizando cómo el uso de diferentes escalas en gráficos de prensa puede manipular la percepción de una misma noticia económica.</li> </ul> |

## CE.7

| Eje DUA                   | Principio   | Sugerencias   |
|---------------------------|---|---|
| <b>Representación</b>     | Proporcionar múltiples formas de representación para percibir y comprender la información matemática.     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar applets interactivos de GeoGebra que vinculen simultáneamente la expresión algebraica, la tabla de valores y la gráfica de funciones lineales y cuadráticas para visualizar cambios en tiempo real.</li> <li>• Facilitar plantillas de hojas de cálculo configuradas para transformar automáticamente datos estadísticos de encuestas en diversos tipos de diagramas (sectores, barras, histogramas) mediante la manipulación de variables.</li> <li>• Ofrecer guías visuales en formato de mapa mental interactivo que desglosen los algoritmos de resolución de sistemas de ecuaciones utilizando códigos de colores para identificar cada paso del proceso.</li> </ul> |
| <b>Acción y expresión</b> | Proporcionar múltiples formas de acción y expresión para demostrar el manejo de los procesos matemáticos. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar un videotutorial o 'screencast' donde el alumnado explique el proceso lógico seguido para resolver un problema de proporcionalidad geométrica utilizando una pizarra digital interactiva.</li> <li>• Diseñar una infografía digital que sintetice las propiedades de los cuerpos de revolución, integrando capturas de pantalla de modelos 3D creados y manipulados por el propio alumnado.</li> <li>• Construir un simulador dinámico en software de geometría para demostrar visualmente la validez de teoremas geométricos, como el de Pitágoras, mediante la descomposición de áreas.</li> </ul>  |

| Eje DUA                         | Principio   | Sugerencias   |
|---------------------------------|---|---|
| <b>Implicación / motivación</b> | Proporcionar múltiples formas de implicación para captar el interés y mantener el esfuerzo. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Permitir la elección del soporte tecnológico (calculadora gráfica, hoja de cálculo o software de diseño) para presentar las conclusiones de una investigación sobre el análisis de facturas eléctricas reales.</li> <li>• Organizar una galería digital de soluciones donde el alumnado realice una evaluación entre pares, comentando la claridad y eficacia de las representaciones visuales de los otros equipos.</li> <li>• Plantear retos de modelización matemática vinculados a intereses personales, como representar la trayectoria parabólica de un lanzamiento en un videojuego o analizar estadísticas de redes sociales.</li> </ul> |

## CE.8

| Eje DUA                         | Principio   | Sugerencias   |
|---------------------------------|---|---|
| <b>Representación</b>           | Proporcionar múltiples formas de representación     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar organizadores gráficos de doble entrada que vinculen el lenguaje natural, el lenguaje algebraico y la representación geométrica de un mismo concepto (ej. una identidad notable).</li> <li>• Emplear glosarios dinámicos con códigos de color donde los términos técnicos (coeficiente, grado, pendiente) se resalten sistemáticamente en los enunciados y ejemplos resueltos.</li> <li>• Proporcionar guiones de pensamiento (thinking routines) que modelicen mediante iconos y palabras clave los pasos lógicos para construir una argumentación matemática sólida.</li> </ul>                                     |
| <b>Acción y expresión</b>       | Proporcionar múltiples formas de acción y expresión | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Permitir la entrega de 'screencasts' o grabaciones cortas donde el alumnado explique verbalmente el proceso de resolución de un problema mientras manipula un software de geometría dinámica.</li> <li>• Diseñar plantillas de 'andamiaje de escritura' que incluyan conectores lógicos específicos (puesto que, por consiguiente, dado que) para redactar las conclusiones de una investigación estadística.</li> <li>• Crear un panel de 'traducción técnica' en el aula donde los alumnos deban transformar expresiones coloquiales en terminología matemática precisa antes de la entrega final de un proyecto.</li> </ul> |
| <b>Implicación / motivación</b> | Proporcionar múltiples formas de implicación        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementar debates de 'validación de errores' donde los alumnos deben defender o refutar un argumento matemático erróneo utilizando un lenguaje formal para ganar puntos de equipo.</li> <li>• Ofrecer opciones de contextos temáticos para la comunicación de resultados (ej. elegir entre un informe técnico de finanzas, un guion de podcast sobre ciencia o un hilo de red social sobre arquitectura).</li> <li>• Utilizar rúbricas de autoevaluación centradas en la precisión terminológica que permitan al alumnado monitorizar su propio progreso en la adquisición del lenguaje matemático.</li> </ul>               |

## CE.9

| Eje DUA                         | Principio   | Sugerencias  |
|---------------------------------|---|--|
| <b>Representación</b>           | Proporcionar múltiples formas de representación     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelado visual de 'Mapas de Errores Productivos': presentar problemas de álgebra resueltos con fallos comunes (ej. errores de signo en ecuaciones de segundo grado) usando códigos de colores para distinguir el error del proceso correcto.</li> <li>• Infografías de 'Rutas de Salida' ante el bloqueo: diagramas de flujo que ofrezcan alternativas cuando un procedimiento falla (ej. 'si no puedes despejar la incógnita, intenta representar la función gráficamente' o 'descompón el problema en partes más simples').</li> <li>• Uso de organizadores gráficos de 'Metacognición Matemática' que desglosen los pasos de un problema complejo, permitiendo al alumnado visualizar el progreso global aunque se detenga en un cálculo específico.</li> </ul> |
| <b>Acción y expresión</b>       | Proporcionar múltiples formas de acción y expresión | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diarios de aprendizaje en formato audio o vídeo: el alumnado explica no solo la solución de un problema de geometría, sino las emociones sentidas durante el proceso y qué estrategia usó para superar la frustración.</li> <li>• Portafolio de 'Segundas Oportunidades': entrega de tareas donde la calificación se basa en la capacidad de identificar, categorizar (error de cálculo, de lectura o conceptual) y corregir sus propios fallos previos.</li> <li>• Creación de 'Guías de Supervivencia' para compañeros: productos (pósteres, podcasts o presentaciones) donde expliquen trucos personales para gestionar la incertidumbre al enfrentarse a problemas de estadística o probabilidad.</li> </ul>  |
| <b>Implicación / motivación</b> | Proporcionar múltiples formas de implicación        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementación de tareas de 'Suelo bajo y techo alto': retos matemáticos accesibles para todos al inicio pero con niveles de complejidad crecientes, permitiendo que cada alumno regule su nivel de desafío y persevere.</li> <li>• Dinámicas de 'Caza de Errores' bonificadas: convertir la detección de fallos en los ejemplos del docente o en libros de texto en un reto gamificado que premie la capacidad crítica sobre la ejecución perfecta.</li> <li>• Simulaciones de 'Matemáticas en Crisis': proyectos basados en situaciones reales con variables cambiantes (ej. presupuestos que varían por imprevistos), donde el éxito dependa de la adaptación al cambio y no de una respuesta única.</li> </ul>  |

## CE.10

| Eje DUA | Principio | Sugerencias |
|---------|-----------|-------------|
|---------|-----------|-------------|

|                                 |   |  |
|---------------------------------|---|--|
| <b>Representación</b>           | Proporcionar múltiples formas de representación     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar 'Tarjetas de Rol Matemático' con apoyos visuales y frases tipo para la comunicación (ej. 'No entiendo este paso, ¿puedes explicarlo de otra forma?'), facilitando que el alumnado con dificultades de interacción sepa cómo intervenir técnicamente.</li> <li>• Presentar los retos matemáticos mediante 'Mapas de Empatía del Problema', donde antes de resolver, el grupo analiza qué emociones les genera el enunciado (frustración, curiosidad, seguridad) y qué conocimientos previos aporta cada miembro.</li> <li>• Utilizar organizadores gráficos de 'Flujo de Decisión Grupal' que modelicen visualmente cómo llegar a un consenso cuando existen dos procedimientos matemáticos distintos para resolver una misma ecuación o problema geométrico.</li> </ul> |
| <b>Acción y expresión</b>       | Proporcionar múltiples formas de acción y expresión | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear un 'Diario de Aprendizaje Cooperativo' en formato digital o físico donde el grupo no solo entregue la resolución del reto, sino una breve reflexión sobre cómo gestionaron un bloqueo matemático y qué rol fue clave para superarlo.</li> <li>• Realizar 'Auditorías de Pares' donde un equipo revisa el proceso de otro utilizando una rúbrica de comunicación asertiva, evaluando la claridad de la explicación matemática y el respeto a las ideas divergentes durante la resolución.</li> <li>• Grabar 'Micro-tutoriales de Resiliencia' en los que cada equipo explique un error común cometido durante una investigación estadística y cómo la colaboración grupal permitió corregirlo, normalizando el error como parte del proceso.</li> </ul>                    |
| <b>Implicación / motivación</b> | Proporcionar múltiples formas de implicación        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementar 'Desafíos de Relevancia Social' donde los equipos deban usar funciones o estadística para resolver un problema real del centro (ej. optimización del consumo eléctrico), vinculando el éxito matemático al bienestar de su comunidad.</li> <li>• Establecer un sistema de 'Puntos de Dinámica Saludable' que premie explícitamente la escucha activa y el apoyo mutuo durante las sesiones de resolución de problemas, permitiendo que estos puntos desbloqueen pistas para los retos más complejos.</li> <li>• Organizar 'Asambleas de Identidad Matemática' al finalizar cada quincena, donde los alumnos elijan y compartan el momento en que se sintieron más competentes, reforzando su autoconcepto positivo frente a la materia.</li> </ul>                  |

## Cómo programar paso a paso

Hoja de ruta de 7 pasos para construir tu programación didáctica desde el decreto hasta la rúbrica final.

### Paso 1 · Leer el decreto vigente 1-2 horas

Localiza el decreto autonómico que desarrolla el currículo de Matemáticas en 3.º ESO. Imprime o descarga la tabla de criterios de evaluación y saberes básicos. Verifica si tu CCAA ha añadido algún criterio propio o ha agrupado saberes de forma distinta.

**Tip:** Busca en la web de la consejería la versión consolidada del decreto, no el borrador. Fíjate en el anexo de Matemáticas: a menudo incluyen orientaciones metodológicas que te ahorrarán trabajo.

### Paso 2 · Listar las CE y criterios 1 hora

Extrae las 10 competencias específicas (CE) y sus 23 criterios de evaluación. Crea un documento donde cada CE lleve asociados sus criterios. Por ejemplo, CE1 suele referirse a resolución de problemas; criterio 1.1 explicar estrategias usadas.

**Tip:** No copies manualmente: usa una tabla Excel o una hoja de cálculo. Nombra cada criterio con el código oficial (p.ej. MAT.3.CE1.1) para cruzar luego con los saberes.

### Paso 3 · Priorizar criterios e instrumentos 1-2 horas

Decide qué criterios evaluarás con qué instrumento: pruebas escritas, rúbricas de proyectos, registros de observación. En Matemáticas, al menos un 50% de los criterios deben ser evaluados con pruebas objetivas (problemas, ejercicios). El resto mediante situaciones de aprendizaje, trabajos o portfolios.

**Tip:** No pondères cada criterio por igual: dale más peso a los que integran varias CE (p.ej. criterios de modelización frente a los de cálculo mecánico).

### Paso 4 · Distribuir saberes por trimestre 2-3 horas

Distribuye los 94 saberes básicos (agrupados en 6 bloques: Sentido numérico, Álgebra, Medida, Geometría, Estadística y Probabilidad, Sentido socioafectivo) a lo largo de los tres trimestres. Cuida la progresión: primero sentidos numérico y algebraico, luego geometría y medida, finalmente estadística y probabilidad. Deja el bloque socioafectivo transversal.

**Tip:** Los saberes de Sentido socioafectivo (gestión emocional, trabajo en equipo) son obligatorios cada trimestre, pero no los evaluarás con examen: documéntalos en programación y evalúa con rúbrica de observación.

### Paso 5 · Diseñar una SDA tipo por trimestre 2-3 horas

Redacta una situación de aprendizaje (SDA) por trimestre que integre varios saberes y criterios. Por ejemplo, en el primer trimestre, una SDA de diseño de un presupuesto familiar que trabaje números enteros, fracciones, porcentajes y estimaciones. Incluye producto final, criterios de evaluación, agrupamientos y herramientas digitales.

**Tip:** Las SDA deben ser realistas: no más de 3 criterios por SDA para que seas capaz de evaluar con rúbrica. En Matemáticas, las SDA funcionan bien con problemas contextualizados (p.ej. organización de un viaje, optimización de costes).

### Paso 6 · Establecer ponderaciones del departamento 1 hora

Acuerda con tu departamento los porcentajes de cada criterio en la calificación final. Por ejemplo: CE1 (resolución de problemas) 20%, CE2 (razonamiento) 15%, etc. Luego distribuye ese peso entre los instrumentos: prueba escrita 60%, SDA 30%, observación 10%. Asegura que todos los criterios están evaluados al menos una vez.

**Tip:** En la memoria final, si algún criterio no se evaluó por falta de tiempo, justifícalo y prográmalo para el curso siguiente. Mejor dejar uno sin calificar que forzar una nota sin evidencias.

### Paso 7 · Documentar atención a la diversidad y recuperación 1 hora

Incluye en la programación medidas generales (apoyos, ampliaciones) y específicas (adaptaciones curriculares) para alumnado con NEAE. Define cómo recuperar: pruebas específicas por criterios no superados, o entrega de tareas complementarias. No olvides el plan de refuerzo para quienes promocionan con materias pendientes.

**Tip:** No escribas 'se adaptarán las actividades' genéricamente. Enumera recursos concretos: tutoriales de Khan Academy, calculadora gráfica GeoGebra, problemas graduados por niveles. La inspección valora la concreción.