

**PRINCIPIOS, RECURSOS, ESTRATEGIAS
PARA EL ASESORAMIENTO A LOS
CENTROS EDUCATIVOS SOBRE LA
APLICACIÓN DE LA LOE Y LAS
COMPETENCIAS BÁSICAS.**

ÍNDICE

páginas

I.- PRINCIPIOS

- Modelo de asesoramiento y de formación..... 3-5

II.- LA TOMA DE DECISIONES:

- A) Técnicas de análisis de grupo y diagnósticas 5-13
B) Pasos del proceso de toma de decisiones por consenso 13-15

III.- RECURSOS, INSTRUMENTOS PARA VISUALIZAR LAS CCBB.

- A) Las CCBB en la LOE 16
B) La adquisición de las competencias básicas 17-21
C) La metodología 22-27
D) Evaluar las competencias 28-36
E) Las tareas 37-39

IV.- LOS DOCUMENTOS PROGRAMÁTICOS

- Proyecto Educativo y Programación Didáctica 40-50.
- Unidades Didácticas 51-59

V.- OTRAS PROPUESTAS DE PLANIFICACIÓN CURRICULAR

- Diseño problematizador 60
- Aprendizaje por proyectos ... 60-64
- Los pequeños proyectos en Educación Infantil... 64-65
- LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE..... 66-71

I.- PRINCIPIOS.

- **Sobre el modelo de Asesoramiento**: a nuestro juicio, siguiendo a Nieto y Portela, (1999) el asesoramiento en educación constituye un proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientado a la resolución de problemas de los centros educativos. De manera más amplia definimos ***el asesoramiento como los procesos interactivos de colaboración con el profesorado y/o los centros educativos con la finalidad de prevenir posibles problemas, participar y ayudar en la solución de los que puedan existir y cooperar en la consecución de una mayor mejora educativa a partir de procesos colaborativos que posibiliten la innovación y el cambio educativo.***

Este Centro de Profesores propone un **modelo de asesoramiento colaborativo de apoyo curricular orientado hacia los procesos**, centrado en problemas y en su relación de colaboración entre expertos, profesorado y centros. Por ello las actuaciones de asesoramiento deben encaminarse cada vez más a :

- Expandir la capacidad del profesorado para diagnosticar y abordar sus problemas.
- Posibilitar el cambio planificado centrándose en las actitudes, valores y procesos grupales del centro educativo.
- Desarrollar habilidades y actitudes de comunicación.
- Desarrollar habilidades de resolución de problemas.
- Desarrollar formación desde situaciones de simulación a situaciones reales de resolución de problemas.
- Facilitar procesos de trabajo grupal conjunto.
- Desarrollar relaciones de colaboración con sujetos relacionados con los centros educativos.
- Desarrollar relaciones de paridad entre expertos y profesores de cara a la resolución de problemas.

Por consiguiente, el modelo de actuación propuesto reconoce la capacidad y recursos de los propios centros y de su profesorado para la resolución de sus problemas y la contribución de los asesores/as a su expansión, desarrollo y capacitación. Se trata de insistir mucho más en la vinculación con los centros y en su implicación en procesos que faciliten el propio desarrollo interno de los mismos, de manera que la labor de asesoramiento no pueda ser considerada al margen de una política de **desarrollo del currículo, de formación del profesorado y de desarrollo y mejora de los centros y de sus condiciones de trabajo pedagógico.**

Como apunta Bolívar (1999), se trata de “trabajar con”, en lugar de “intervenir en”, de “desarrollar”, más que de “aplicar”. El asesor se convierte de esta manera en un facilitador del desarrollo de innovaciones educativas, a la vez que dinamizador de la acción didáctica de un centro, proporcionando apoyo y recursos, promoviendo un trabajo cooperativo que incremente la colaboración estableciendo un clima propio para el desarrollo profesional.

En el asesoramiento se trataría de resolver los problemas de forma conjunta y colaborativa, asumiendo las aportaciones de otros profesionales del centro o externos al mismo y caminando hacia un trabajo coordinado que se articule desde los supuestos de complementariedad. La finalidad última de la intervención asesora es la de proporcionar al profesorado los instrumentos de reflexión y análisis de su práctica docente, de forma que pueda afrontar las tareas profesionales de una manera más consciente, crítica y eficaz.

De lo anteriormente expuesto, las actuaciones de asesoramiento deben encaminarse cada vez más hacia modelos cercanos al proceso/no directividad.

- **Sobre la formación permanente:**

- a) **Es poco probable que las iniciativas de arriba-abajo que no conectan con los fines morales del profesorado y sólo exigen docilidad consigan el compromiso con el profesorado.**
- b) **Formación desde dentro para analizar situaciones problemáticas.**
- c) **Análisis crítico de casos.**
- d) **Diagnosticar las situaciones problemáticas conflictivas**
- e) **Elaboración (desarrollo, seguimiento colectivo y evaluación)del Plan de actuación para la solución de la situación problemática.**

FORMADOR/ ASESOR ACADÉMICO O EXPERTO	FORMADOR/ASESOR COLABORATIVO O DE PROCESO
Espera que el profesorado confíe en sus conocimientos y sabiduría superiores para identificar, aclarar y resolver sus problemas.	Colabora con el profesorado en la identificación de las necesidades formativas y la resolución de sus problemas.
Realiza una comunicación unidireccional. El profesorado no sabe, el asesor o asesora sí. Mientras éste habla, el profesorado escucha y obedece; puede preguntar pero difícilmente cuestionar.	La empatía, el trabajo en grupo y la comunicación con el profesorado son bidireccionales y sumamente importantes para comprender las situaciones desde su punto de vista.
Entiende y maneja las situaciones en las que se encuentra exclusivamente en términos de categorías de conocimiento especializado.	La práctica profesional se basa en una comprensión holística de las situaciones educativas.
El juicio profesional del asesor o asesora se basa en un estereotipo intuitivo más que en la reflexión de las situaciones reales. Su perspectiva es la única realmente válida.	El juicio profesional es producto de la autorreflexión de todos. Éste es el medio para superar los juicios y las respuestas estereotipadas.
Los cambios aparecen de vez en cuando y pueden ser planificados. Tiene sentido en una sociedad concebida como un estado estable e invariable.	El cambio social y educativo siempre es posible, aunque a veces su planificación sea bastante complicada. Tiene sentido en una sociedad dinámica, imprevisible y basada en el cambio.
Actúa como fuente experta de conocimiento pertinente.	Participa en un proceso colaborativo de resolución de situaciones problemáticas.
La adquisición del conocimiento proposicional ("saber qué") y el desarrollo de la competencia profesional son dos procesos diferentes. El primero se puede adquirir fuera del trabajo, mientras que el segundo sólo se puede desarrollar a partir de la experiencia directa.	La adquisición del conocimiento pertinente y útil no se puede separar del desarrollo de la competencia profesional, concebida ésta como un conjunto de capacidades de actuación en la práctica en situaciones sociales y educativas complejas.

II.- LA TOMA DE DECISIONES.

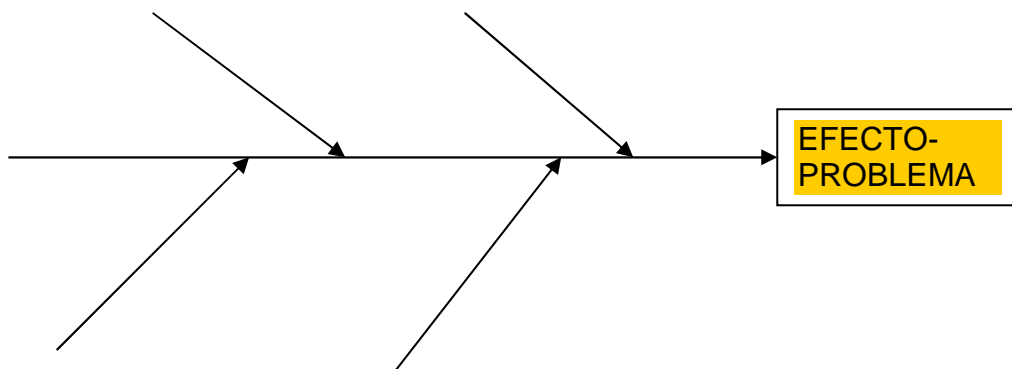
Iniciar procesos de cambio para la mejora en los centros docentes conlleva realizar previamente evaluaciones diagnósticas de la realidad educativa que fundamenten, dentro de la autonomía pedagógica, **LA TOMA DE DECISIONES**.

A).- Algunas técnicas de análisis del grupo y diagnósticas.

1.- El Mapa situacional: permite recoger información sobre aspectos a mejorar y la viabilidad o disponibilidad a la hora de afrontarlos. El grupo sitúa cualquier propuesta en relación a los siguientes espacios.

PROPUESTA:	CONOCEN	NO CONOCEN
QUIEREN		
NO QUIEREN		

2.-Análisis de Causa-Efecto. Mediante el diagrama de “**espina de pez**” de **Ishikawa**, se trata de identificar un resultado insatisfactorio (Efecto) y de identificar los factores (causas) que lo originan. Se utilizan cuatro tipos de factores. **Personales, procedimentales, funcionales (tiempo-espacio) y materiales.**



3.- TÉCNICA DAFO:

La técnica **DAFO** responde a las siglas de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades. Es una técnica que se aplica en los estudios prospectivos sobre dinámicas sociales participativas.

Desde 1994 se está adoptando en Europa por grupos cada vez más numerosos con aplicaciones en muy diversos ámbitos sociales y económicos. Esta técnica alcanza en los últimos años una gran relevancia en **la planificación estratégica y en el diagnóstico de necesidades, sin olvidar las propuestas de intervención de forma consensuada y participativa.**

Esta metodología es útil cuando se pretende impulsar transformaciones estructurales y dinamizar el cambio, elaborar proyectos de acción, así como crear redes y tramas de colaboración.

La técnica DAFO se desarrolla en base a cuestiones que se plantean a grupos de expertos con el propósito de que diagnostiquen la situación presente, proyecten situaciones futuras y prevean acciones posibles considerando los condicionantes tanto en positivo como en negativo que rodea la temática a abordar. Tradicionalmente se concreta en preguntas que corresponden a criterios internos (Fortalezas y Debilidades) y externos (Oportunidades y Amenazas).

	DEBILIDADES	AMENAZAS	
CONDICIONANTES INTERNOS			CONDICIONANTES EXTERNOS
	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES	

4.- LA “V” HEURÍSTICA DE GOWIN

Una “V HEURÍSTICA” es un diagrama que se utiliza como ayuda **para resolver un problema o entender un procedimiento**. La técnica de la “V heurística” fue desarrollada en principio para ayudar a estudiantes y profesores a clarificar la naturaleza y los objetivos del trabajo en el laboratorio de ciencias. La V fue el resultado de veinte años de búsqueda por parte de Gowin de un método para ayudar a los estudiantes a comprender la estructura del conocimiento y las formas que tienen los seres humanos de producir conocimiento. Nos ayuda a identificar los componentes del conocimiento, esclarecer sus relaciones e interpretarlos de forma clara y compacta.

El diagrama V de Gowin presenta en su estructura elementos que potencialmente desarrollarán en los aprendices su curiosidad y sobre todo su capacidad de relacionar hechos naturales o artificiales con sus ideas, que traerán como consecuencia el desarrollo de habilidades como la observación, el descubrimiento de problemas, la búsqueda de información y documentación, su verificación, la extracción de conclusiones, la comunicación de sus resultados así como la valoración del mismo. La suma de todo derivará en aprendizajes significativos generalizables a cualquier situación o problema.

ESTRUCTURA		
DOMINIO CONCEPTUAL	PREGUNTAS CENTRALES	DOMINIO METODOLÓGICO
<p>Modos de ver el mundo Filosofía-Teorías Principios: reglas conceptuales que gobiernan la conexión entre las pautas existentes en los fenómenos. Tienen forma de proposiciones. Se derivan de afirmaciones previas sobre conocimientos. Constructos: Ideas que respaldan teorías fiables pero sin referentes directos en los acontecimientos o en los objetos. Estructuras conceptuales: subconjuntos de teorías que se utilizan directamente en la investigación. Enunciados de regularidades o definiciones conceptuales: signos o símbolos compartidos socialmente que indican regularidades en los acontecimientos</p>		<p>Juicios de valor Interpretaciones, explicaciones, generalizaciones. Resultados: representaciones de los datos en tablas, gráficos, diagramas,.. Transformaciones: hechos ordenados gobernados por las teorías de la medida y de la clasificación. Hechos: el criterio, basado en la confianza en el método, de que los registros de los acontecimientos y objetos son válidos. Registro de acontecimientos y objetos.</p>
	<p>Acontecimientos/Objetos: fenómenos de interés aprendidos mediante conceptos y registros de datos: sucesos, objetos.</p>	

EJEMPLO:

ESTRUCTURA		
DOMINIO CONCEPTUAL	PREGUNTAS CENTRALES	DOMINIO METODOLÓGICO
<p>PENSAR:</p> <p>¿Cómo se puede estudiar el problema?</p> <p>¿Qué teorías explican el problema?</p> <p>Conceptos propios del problema</p>	<p>¿QUÉ QUIERO HACER?</p>	<p>HACER:</p> <p>Valoro mi trabajo para....(funcionalidad).</p> <p>¿Qué aprendí?</p> <p>Organizo la información conseguida: MAPA CONCEPTUAL</p> <p>Pasos para resolver el problema:</p>
	<p>Acontecimientos/Objetos:</p> <p>PROBLEMA DE ESTUDIO</p>	

5.- TÉCNICA DELPHI.

Esta herramienta tiene por objeto conocer la opinión de un grupo de personas expertas o especialmente interesadas sobre el diagnóstico, la evaluación o la planificación de una situación o tema concreto. Han de ser, además personas motivadas, puesto que la duración de la técnica puede oscilar entre los 45 y 70 días.

Su desarrollo consiste en hacer llegar a los expertos una serie de cuestionarios, informándose en cada uno de ellos de los resultados del precedente. De este modo se puede llegar a un consenso sin necesidad de abrir un proceso de discusión y debate, puesto que las personas consultadas no tienen un contacto directo entre ellas.

Teniendo en cuenta que el número de personas que no contestan o abandonan el proceso es elevado y que al menos se ha de contar con unas 15 personas para que los resultados sean consistentes, los cuestionarios han de ser claros, concisos y con una presentación cuidada y agradable para facilitar su contestación (no se debe olvidar una carta de presentación explicando los objetivos de la técnica y agradeciendo la colaboración y el tiempo de dedicación prestados). La debida cumplimentación de los cuestionarios, además, no debe suponer más de 30 minutos para las personas contactadas.

El proceso a seguir consiste en enviar un primer cuestionario y tras recoger y analizar las respuestas, hacer llegar las conclusiones acompañadas de un segundo cuestionario para matizar o priorizar dichas respuestas. Tras analizar la información de este segundo cuestionario se ha de enviar un tercero donde aparezcan las conclusiones generales y la posibilidad de que se puedan hacer valoraciones sobre las conclusiones.

Finalmente se elaborará un informe donde se resuma el objeto de estudio, los pasos seguidos durante el proceso y los resultados obtenidos. Evidentemente, este informe deberá llegar a las personas que han participado durante el proceso, acompañado de una carta de agradecimiento.

No puede considerarse como una herramienta o técnica grupal, salvo que se lleve a cabo de forma simultánea con alguna reunión presencial con el grupo de expertos contactados.

6.- CIRCULOS DE CALIDAD. (del ámbito de la empresa al de la formación-educación).

Historia de los círculos de calidad

Los círculos de calidad son el resultado de un conjunto de ideas y técnicas norteamericanas, basadas en las teorías de Maslow, Mc Gregor, Likert, Herzberg, Argyris, etc., que no alcanzaron el éxito en su propia tierra pero sí lo tuvieron en Japón, para luego, paradójicamente, volver a los Estados Unidos y extenderse posteriormente por todo el mundo.

Al comienzo de la década de los cincuenta, W. Edward Deming y Joseph Juran llevan a Japón criterios norteamericanos para establecer el control de calidad mediante gráficas de control por muestreo. En 1962, Kaoru Ishikawa comienza el desarrollo masivo de cursos y materiales para poner en marcha los círculos de calidad.

Las causas concretas de por qué en Japón y en esta época los círculos tienen tanto éxito parecen poderse explicar por los siguientes fenómenos:

- Durante la Segunda Guerra Mundial, la escasez de mano de obra y personal cualificado, sobre todo en el sector siderúrgico, hace que muchos obreros asuman funciones de supervisión, administrativas, de control, etc., con relativo éxito.
- En Japón, la escasez de recursos naturales ocasiona una fuerte dependencia comercial del exterior para sobrevivir, lo cual obliga al país a realizar un aumento espectacular de la producción, que entre otras consecuencias tuvo serios problemas de calidad, cosa conocida a nivel mundial sobre los productos japoneses.
- La situación de derrota del Japón después de la contienda hizo que tuviera que buscar ayuda exterior para reflotar su economía y mejorar la calidad.

En este contexto, las ideas importadas por Deming y Juran germinaron y, posteriormente, dieron su fruto cuando entre 1962 y 1976 Ishikawa llevó a cabo un programa de implantación de círculos de calidad que en 1980 afecta a diez millones de trabajadores japoneses. En los años setenta los círculos de calidad salen del Japón, en 1973 la empresa norteamericana Lockheed los implanta en sus factorías.

Formación del círculo de calidad

El primer trabajo de un círculo de calidad es familiarizarse con técnicas para trabajar en grupo y para resolver problemas. Estas técnicas pueden ser enseñadas por el facilitador o por personal ajeno a la empresa.

Una vez que se han aprendido estas técnicas, cada persona identificará los problemas que tiene en su trabajo. En el inicio de los círculos la identificación de los problemas surge de forma bastante generalizada, respecto a problemas bien conocidos por todos y que con el paso del tiempo han permanecido latentes. Lógicamente y en cuanto a cantidad de ideas se refiere, este es el momento más productivo de estos grupos. De todos los problemas presentados, el grupo selecciona uno para analizarlo en equipo.

El análisis de los problemas se realiza con técnicas como: el Diagrama de Ishikawa, el Análisis de Fuerzas de Lewin, el Brainstorming o Torbellino de Ideas, la Metodología de Sistemas, etc. Un ejemplo de estas técnicas lo vemos representado en el cuadro I.

Cuadro I: Método 4 x 4 de resolución de problemas (*)

ETAPAS	SOBRE EL PROBLEMA ELEGIDO	LAS CAUSAS QUE LO ORIGINAN	LAS SOLUCIONES A APLICAR	LA PUESTA EN PRÁCTICA
RECOGER	RECOGER LA INFORMACIÓN	TODAS LAS POSIBLES CAUSAS	TODAS LAS SOLUCIONES	SEÑALAR OPERACIONES, MEDIOS
CLARIFICAR	PONER EN ORDEN LA INFORMACIÓN	CLASIFICARLAS	ORDENARLAS POR FAMILIAS	FIJAR TAREAS Y PLAZOS
EVALUAR	VALORARLA	VALORAR LO MÁS IMPORTANTE	VALORAR PARA RETENER LA MÁS IMPORTANTE	ORGANIZAR EL MEJOR PLAN
VALIDAR	VISTO BUENO AL PLANTEAMIENTO	VERIFICAR SI REALMENTE ES LA CAUSA	COMPROBARLA Y EXPONERLA AL RESPONSABLE	PRESENTAR PLAN AL RESPONSABLE
OBJETIVO	PROBLEMA DEFINIDO	CAUSA LOCALIZADA	SOLUCIÓN RETENIDA	REALIZACIÓN PREVISTA

(*) "La participación y el trabajo en grupo" Revista: MAPFRE SEG., nº 48, 1992.

Estas técnicas permiten analizar los problemas mediante su representación gráfica en forma de histogramas y diagramas lo cual permite precisar más los problemas y sus causas. Por último, el grupo establecerá criterios para solucionar el problema analizado y propondrá sugerencias

Definición

Es un pequeño grupo de trabajadores que realizan un trabajo igual o similar en un área de trabajo común, que se reúnen voluntaria y periódicamente, y son entrenados para seleccionar y analizar problemas y posibilidades de mejora relacionados con su trabajo, recomendar soluciones y presentarlas a la dirección, y si ésta lo aprueba, llevar a cabo su implantación.

Atributos del Círculo de Calidad.

- La participación es voluntaria.
- Son grupos pequeños, de 4 a 6 personas. (según tamaño de la institución).
- Los miembros del Círculo de Calidad realizan el mismo trabajo o trabajos relacionados lógicamente, es decir, suelen formar parte de un equipo que tiene objetivos comunes.
- Se reúnen periódicamente para analizar y resolver problemas que ellos mismos descubren o que le son propuestos a su jefe.
- Cada círculo de calidad tiene un responsable del funcionamiento del círculo.
- Todo el que participa en un círculo de calidad recibe formación o información acorde con el grado de participación que tenga en el sistema.

Propósitos de los Círculos de Calidad.

- Contribuir a desarrollar y perfeccionar la empresa (institución) en calidad, innovación, productividad,...etc
- Lograr que el lugar de trabajo sea cómodo y rico en contenido. Los círculos aspiran a lograr que el lugar del trabajo sea más apto para el desarrollo de la inteligencia y la creatividad del trabajador.
- Aprovechar y potenciar al máximo todas las capacidades del individuo.

Principios de los Círculos de Calidad:

- Reconocimiento a todos los niveles de que nadie conoce mejor una tarea, un trabajo o un proceso que aquél que lo realiza cotidianamente.
- Respeto al individuo, a su inteligencia y a su libertad.
- Potenciación de las capacidades individuales a través del trabajo en grupo.
- Referencia a temas relacionados con el trabajo.

Condiciones de los Círculos de Calidad:

- Participación voluntaria.
- Formación permanente.
- Trabajo en grupo.
- Grupo democrático.
- Respeto al compañero: las ideas y mejoras surgidas son patrimonio del equipo y no de un individuo aislado.
- Grupo reducido.
- Reuniones cortas y en tiempo de trabajo.
- Respetar el horario.
- Reconocimiento explícito y formal por parte de la institución.
- Apoyo de la Dirección.

Actividades de un Círculo de Calidad:

- **Solución de Problemas:** fundamentalmente el Círculo es un grupo solucionador de problemas. El proceso de solución de problemas se convierte en una secuencia integrada de acciones y empleo de técnicas. Para solucionar dichos problemas hay que pasar por unas etapas.

1.- Identificar una lista de posibles problemas a tratar. Se suele emplear la técnica de "brainstorming" para obtener un listado lo suficientemente amplio que permita dar una visión ajustada del estado actual del área de trabajo.

2.- Seleccionar un problema a resolver, a través del consenso, la asignación de puntuaciones por parte de los miembros del círculo, a través del análisis y diagrama de Pareto .

(El diagrama de Pareto es una gráfica en donde se organizan diversas clasificaciones de datos por orden descendente, de izquierda a derecha por medio de barras sencillas después de haber reunidos los datos para calificar las causas. Usando el Diagrama de Pareto se pueden detectar los problemas que tienen más relevancia mediante la aplicación del principio de Pareto (pocos vitales, muchos triviales), es decir, que hay muchos problemas sin importancia frente a solo unos graves.

Por lo general, el 80% de los resultados totales se originan en el 20% de los elementos. El DR. Juran aplicó este concepto a la calidad, obteniéndose lo que se hoy se conoce como la regla 80/20. Según este concepto, si se tiene un problema con muchas causas, podemos decir que el 20% de las causas resuelven el 80% del problema y viceversa, el 80% de las causas solo resuelven el 20% del problema. Se recomienda su uso para identificar oportunidades para mejorar, para buscar las causas principales de los problemas y establecer la prioridad de las soluciones,...).

- 3.- Clarificar el problema: se trata de que todos los miembros comprendan por igual el significado e implicaciones del problema seleccionado.
- 4.- Identificar y evaluar causas (diagramas causa-efecto, ya comentados).
- 5.- Identificar y evaluar soluciones: el círculo tratará de confeccionar un listado de soluciones potenciales, evaluadas por el grupo en función de criterios determinados.
- 6.- Decidir una solución.
- 7.- Desarrollar un Plan de implantación de la solución (cómo será ejecutada).
- 8.- Presentar el Plan a la Dirección.
- 9.- Implantar el Plan: si la Dirección aprueba el Plan presentado, los miembros del Círculo se responsabilizarán de su implantación en su área de trabajo.
- 10.- Evaluar los resultados de la solución propuesta.
- 11.- Optimizar los resultados de la solución. No se trata de únicamente de solucionar problemas, sino de prever su ocurrencia en zonas que aún no los han sufrido.
- 12.- Vuelta a identificar una lista de problemas.

Evaluación de la viabilidad de un programa de Círculos de Calidad

La evaluación de la viabilidad se basa en el supuesto de que los “Círculos de Calidad no son aptos para cualquier organización” y, por tanto, para reducir el riesgo de fracaso. Fitzgerald y Murphy proponen un método para evaluar la receptividad de la organización al cambio en base a tres niveles:

1.- Nivel de mantenimiento: hace referencia al grado de satisfacción de la dirección con la forma en que la organización opera actualmente. A menor satisfacción mayor posibilidad de admitir los cambios.

2.- Nivel sinérgico: se pretende medir la condición que existe cuando los individuos han encontrado formas de trabajar en armonía. Las actitudes organizacionales positivas y la existencia de grupos de trabajo armoniosos facilitarán el cambio.

3.- Nivel ambiental: hace referencia a la influencia que ejercen las fuerzas externas a la organización. Cuanto mayores son las presiones ambientales externas, mayor es la probabilidad de cambio.

Puntos focales de los Círculos de Calidad.

- CALIDAD.
- PRODUCTIVIDAD.
- MEJORA DE COSTES.
- MOTIVACIÓN.
- INTEGRACIÓN.
- REORGANIZACIÓN.

B) PASOS DEL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES POR CONSENSO

PASOS DEL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES POR CONSENSO

(en forma igualitaria, no sexista y no violenta)

Puntos de partida:

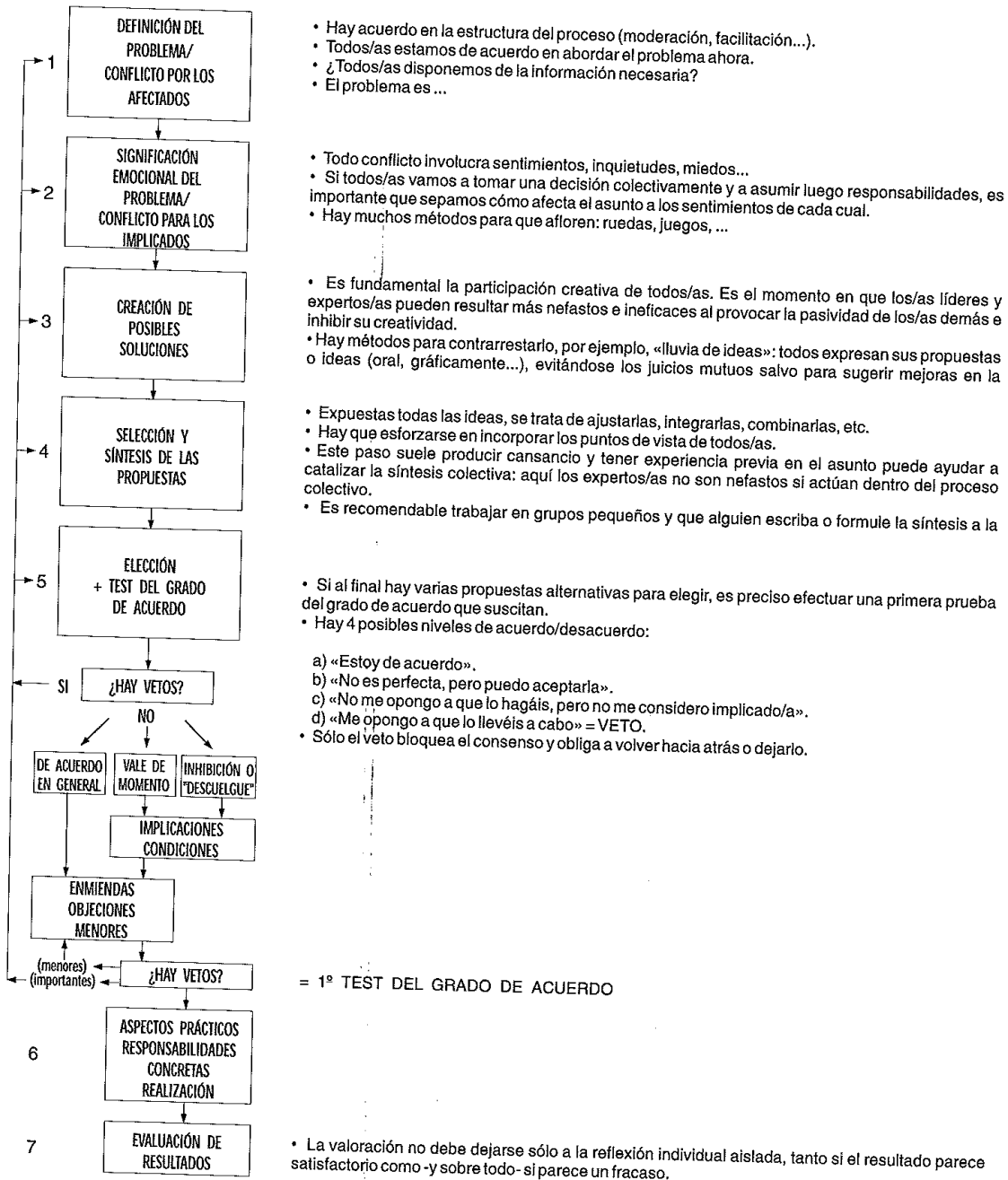
- **NOVIOLENCIA:** no es la ausencia de conflictos, sino el saber abordarlos con la convicción de que pueden resolverse sin violencia.
- **OBJETIVO:** alcanzar un consenso (decisión colectiva que competa a todas las personas implicadas).
- **SE DA POR SUPUESTO:** que todas las personas que participan en el proceso quieren actuar conjuntamente, de acuerdo con consensos alcanzados, resolviendo los conflictos de forma no violenta.
- **EL PROCESO INVOLUCRA LOS SENTIMIENTOS, LAS IDEAS Y LOS ACTOS DE TODOS.**

Principales dificultades que suelen entorpecer el consenso

- Constricciones externas que dificultan o impiden un proceso creativo colectivo (falta de tiempo o lugar adecuado, sentirse amenazado/a, exclusión de posibilidades por factores arbitrarios...). Si son graves, es preferible aplazar la realización del proceso.
- Opacidad de la estructura del proceso de toma de decisiones, y/o del asunto objeto de discusión. Es fundamental la claridad, sobre todo en lo referente al procedimiento colectivo a seguir, pues en caso contrario se crea desasosiego y/o se recurre a los hábitos aprendidos y a sus estructuras implícitas jerárquicas, patriarcales, que recurren al líder o al experto/a y sumen en la pasividad o inhibición a los demás (mujeres, no-expertos, jóvenes, ...), impidiendo la creatividad individual y colectiva.
- Angustias individuales heredadas del pasado. La reacción ante problemas y situaciones nuevas está condicionada por experiencias anteriores y, sobre todo las negativas, suelen distorsionar la percepción. En el presente, en la parte consciente eso nos permite aprender, pero por la inconsciente genera miedos, aprensiones, etc. Tanto las experiencias conscientes anteriores como las angustias inconscientes emergen en todo proceso de decisiones y de resolución de conflictos. El paso 2 del proceso es particularmente importante para permitir que afloren los sentimientos individuales.
- Un grupo muy tormentoso. En este sentido hay formas de dinamizar la toma de decisiones, para implicar a todos/as en el proceso: grupos de afinidad, «*fish-bowl*» (pecera), barómetro de valores, ...

© Cuadernos de Pedagogía: Grasa, Rafael/Cascón, Paco

7 PASOS DEL PROCESO DE DECISIÓN CONSENSUADA COLECTIVA



III.- RECURSOS, INSTRUMENTOS PARA VISUALIZAR LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LOS DOCUMENTOS DE PLANIFICACIÓN CURRICULAR:

A) Las competencias básicas en la LOE.

- ⓐ Las competencias forman parte de los aspectos básicos del currículo que se establecen en las enseñanzas mínimas.
- ⓐ Las enseñanzas mínimas siguen incluyendo, junto a las competencias, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- ⓐ Las competencias básicas, sin embargo, orientan y determinan el resto de elementos del currículo, que han de considerarse en su formulación y alcance. Sin embargo, el desarrollo de las competencias sólo se realiza teniendo en cuenta la contribución de cada área para el logro de las mismas.
- ⓐ De manera destacada, las competencias básicas son un referente principal tanto para la evaluación y promoción del alumnado como para las medidas de atención a la diversidad y las evaluaciones generales de diagnóstico.
- ⓐ ¿Qué aporta el concepto de “competencia” a la educación?

Las competencias básicas, que se incorporan por primera vez a las enseñanzas mínimas, permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación satisfactoria a la vida adulta y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

1. Integrar los diferentes aprendizajes: formales, informales y no formales.
2. Permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva en diferentes situaciones y contextos.
3. Orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Real Decreto de Enseñanzas Mínimas de ESO

B) La adquisición de las competencias básicas:

La adquisición de las competencias básicas

En el aula, con las materias

Los contenidos

A través de los contenidos

Y de la metodología

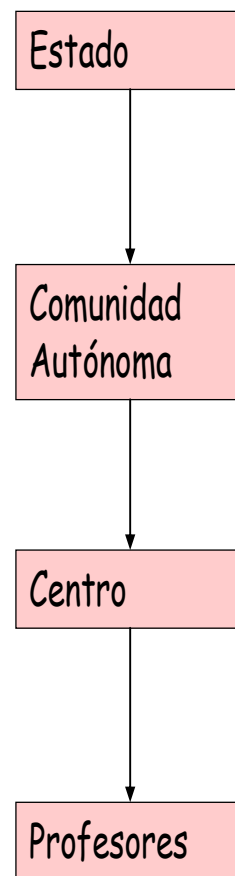
- Desde cada área se contribuye a desarrollar diferentes competencias
- Cada competencia se alcanza a través del trabajo en varias áreas
- No hay una relación directa o excluyente entre áreas y competencias básicas.
- Hay algunas competencias que tienen un carácter más transversal.

Competencias básicas y organización

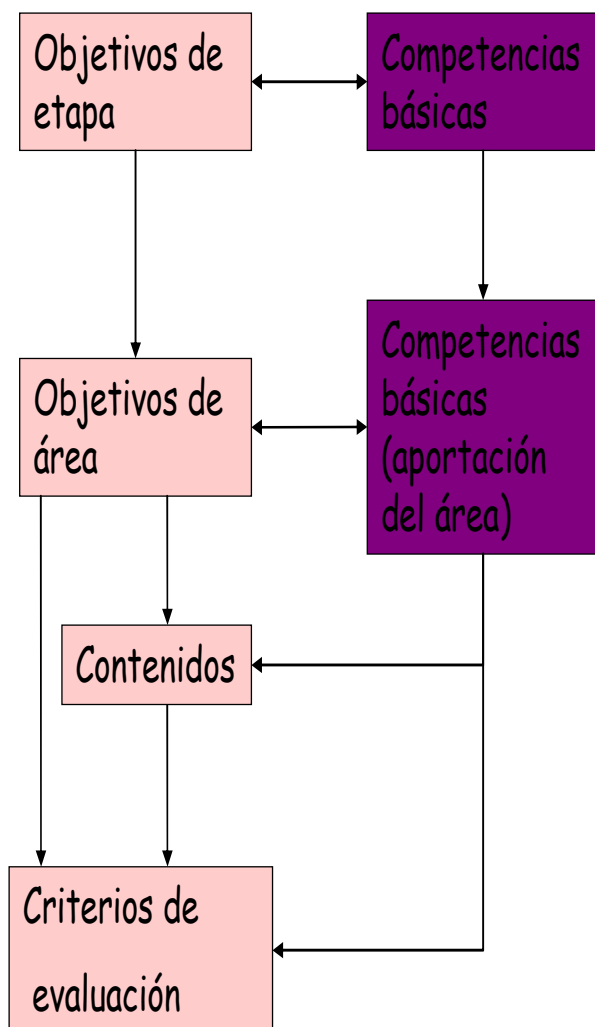


Competencias básicas y currículo

- Son una referencia en todos los niveles de decisión sobre el currículo
- Forman parte de las **enseñanzas mínimas** de la educación obligatoria,
- Constituyen un referente de la **promoción** de ciclo en primaria y de la **titulación** en la educación secundaria obligatoria.
- Sirven de referencia en las **evaluaciones de diagnóstico**



4. Competencias básicas y currículo



Las competencias básicas facilitan la toma de decisiones sobre:

- La selección de objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- La importancia relativa de cada uno de ellos.
- La orientación metodológica.
- La evaluación.



Programar desde las competencias básicas exige:

1. Revisar los objetivos.
2. Reescribir los contenidos.
3. Reinventar la metodología.
4. Replantear la evaluación

16

Reescribir los contenidos

1. Priorizar y enriquecer los bloques de contenido con nuevos escenarios y formatos.
2. Analizar el desarrollo de la Competencias en otras materias.
3. Revisar la secuenciación para garantizar la coherencia del proceso de enseñanza y el aprendizaje.
4. Además: impulsar actividades complementarias en escenarios reales y talleres.

¿Reinventar la metodología desde las competencias básicas?

EL DESARROLLO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: ORIENTACIONES METODOLÓGICAS.

El enfoque de competencias básicas, alejado de la interpretación conductista y entendido desde una interpretación que se asienta en enfoques constructivistas y socioculturales, trae consigo una serie de cambios en los centros educativos. Dichos cambios afectan muy particularmente al proceso de enseñanza-aprendizaje y, en concreto, a la metodología. En este sentido, es necesaria una redefinición de las relaciones entre los aspectos que componen los procesos relacionados con el cómo enseñar: el currículo, el profesorado y el alumnado.

Desde esta perspectiva y teniendo en cuenta tanto las características de las competencias básicas como los principios pedagógicos expuestos con anterioridad, se establecen a continuación algunas orientaciones metodológicas concretas que se consideran relevantes en el marco de un enfoque que considera el desarrollo y la adquisición de las competencias básicas por parte de los alumnos/as como un elemento fundamental que debe orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Priorizar la reflexión y el pensamiento crítico del alumnado, así como la aplicación del conocimiento frente al aprendizaje memorístico.

Un alumnado reflexivo relaciona nuevos conocimientos con los que ya sabe, establece relaciones entre las diferentes áreas y materias, adapta los conocimientos a sus propias necesidades y convierte el pensamiento en acción. En este sentido, el objetivo no es sólo saber, sino saber aplicar lo que se sabe y hacerlo en diferentes contextos y situaciones. Desde esta perspectiva, la explicación de por qué aprendemos lo que aprendemos y en qué medida lo podemos aplicar a diferentes contextos facilita la significatividad de lo aprendido, su aplicabilidad y su mejor aceptación por parte del alumnado.

Propuesta de diferentes situaciones de aprendizaje que pongan en marcha en el alumnado procesos cognitivos variados.

El profesorado ha de ser consciente de que, en el marco de un currículo basado en la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas, el proceso de enseñanza-aprendizaje no debe orientarse exclusivamente hacia el aprendizaje memorístico. En este sentido, debe reflexionar sobre la importancia de desarrollar el funcionamiento cognitivo global del alumnado frente al desarrollo de únicamente algunas destrezas. Dichos procesos cognitivos son, entre otros: reconocer, analizar, discriminar, aplicar, resolver, establecer semejanzas y diferencias, localizar, identificar...

Contextualización de los aprendizajes.

El tratamiento y desarrollo de los objetivos y contenidos debe trabajarse de manera contextualizada y a través de metodologías que los conecten con la realidad. De esta manera, los contextos se configuran como verdaderas redes de aprendizaje y de intercambio cultural. Los aprendizajes que se adquieren relacionados con la realidad vital tienen un carácter más significativo y perdurable para el alumnado.

La desconexión entre lo que se aprende y las necesidades reales de los alumnos/as en su contexto cotidiano conduce a la escasa valoración de dichos aprendizajes y a la desmotivación. Por ello, es de interés llevar a cabo actuaciones tales como relacionar los aprendizajes con la vida cotidiana, vincular dichos aprendizajes con el entorno próximo (social, natural, cultural...) del alumnado, incorporar sus vivencias y experiencias en el ámbito sociocultural al proceso de enseñanza-aprendizaje, aprovechar las oportunidades de aprendizaje creadas en el contexto del aula y fuera de ella, y potenciar la intervención de

otros profesionales en el aula en actividades relacionadas con tareas que se desarrollen en el entorno. En este sentido, se debe ofrecer a los alumnos/as la oportunidad de encontrarse con un nuevo aprendizaje más allá de la enseñanza inconexa de áreas y materias, que les permita transferir sus aprendizajes a contextos distintos al escolar.

Utilización de diferentes estrategias metodológicas, con especial relevancia del trabajo a partir de situaciones-problema.

Esta forma de trabajar supone potenciar la autonomía de los alumnos/as, de tal manera que éstos/as sean capaces de tomar decisiones sobre su propio aprendizaje; ser receptivo a los puntos de vista del alumnado en cuanto a temas, propuestas, aspectos para el debate; proponer tareas relacionadas con la solución de problemas reales en contextos auténticos que reflejen su funcionalidad para otras situaciones, etc. Todo ello con el objetivo de que el alumno/a desarrolle diferentes procesos cognitivos.

Alternancia de diferentes tipos de actuaciones, actividades y situaciones de aprendizaje, teniendo en cuenta las motivaciones y los intereses del alumnado.

La utilización de diferentes actividades, actuaciones y situaciones debe ser entendida como una forma de cambiar un modelo transmisivo en el que el profesor/a monopoliza el tiempo de clase y el alumno/a se limita sólo a ser receptor. Esta variedad de situaciones de aprendizaje puede concretarse en acciones tales como la elaboración de proyectos y la organización del trabajo por centros o temas de interés claves para resolver problemas cotidianos. Dichos proyectos y centros de interés deben ser diseñados, estimulados, provocados, guiados y reconducidos por el profesorado.

Potenciación de una metodología investigativa.

La investigación, por parte del alumnado, propicia el desarrollo de la autonomía personal además de aproximar al alumno/a a los procedimientos propios del método científico. En este sentido, se pueden llevar a cabo actuaciones tales como identificación y caracterización de problemas; establecimiento de hipótesis, por parte del alumnado, en relación con los problemas planteados; planificación de la investigación; investigación del problema y aplicación y generalización, poniendo a prueba el resultado de dicha investigación en situaciones y contextos diferentes a los que han sido objeto de trabajo.

Potenciación de la lectura y el tratamiento de la información como estrategia de aprendizaje.

Un alumno/a que lee, que investiga, que busca información y la relaciona, de forma crítica, con otras informaciones procedentes de diferentes fuentes, es un alumno/a más autónomo, capaz de construir su propio aprendizaje con las ayudas que sean necesarias. En este sentido es esencial la utilización de diversas fuentes de información y documentación, incluido el entorno, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fomento del conocimiento que tiene el alumnado sobre su propio aprendizaje.

Es importante conseguir que el alumnado se implique directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que sea agente activo de su propio aprendizaje y que sea capaz de aprender a aprender; es decir que sea capaz de marcarse sus propios objetivos en relación con la programación que se haya establecido; conocer las características de su propio aprendizaje; organizar y planificar el trabajo personal como estrategia para progresar en su aprendizaje; plantearse interrogantes, contrastar información; comprobar y contrastar resultados, y ser capaz, progresivamente, de evaluar su propio proceso de aprendizaje (autoevaluarse).

Fomento de un clima escolar de aceptación mutua y cooperación.

Se hace necesario un clima escolar adecuado que proporcione al alumno/a seguridad, bienestar y confianza; que potencie su autoconcepto, autoestima, competencia personal y social, confianza en sí mismo y en los demás; que favorezca la interacción en grupos heterogéneos y la mediación y resolución de conflictos. Asimismo, se debe potenciar un clima de participación, colaboración y respeto entre los alumnos/as y entre éstos/as y el profesorado. El conocimiento de sí mismo y de los demás es, además, la base para una relación adecuada con el entorno.

Enriquecimiento de los agrupamientos en el aula y potenciación del trabajo colaborativo entre alumnado y profesorado y entre el propio alumnado.

Los agrupamientos juegan un papel muy relevante en el cómo enseñar. El alumnado desarrolla diferentes capacidades en función del tipo de agrupamiento en el que se encuentre. Es, por tanto, necesaria una diferente organización física del aula en función de la actividad y del tipo de agrupamiento. En ese sentido, se pueden poner en marcha, entre otros, el trabajo individual, por parejas, en pequeño grupo; la asamblea...

Los agrupamientos homogéneos no existen. En todos los grupos existe una variabilidad natural que hace que éstos sean por naturaleza diversos. Conviene variar el tipo de agrupamientos, sobre todo teniendo en cuenta la eficacia de aquéllos en los que convivan alumnos/as de características diversas o muy diversas y el enriquecimiento que esto supone para el desarrollo personal y social del alumnado.

La capacidad para funcionar en grupos sociales heterogéneos es, además, una de las competencias básicas que, de una u otra forma, se incluye en los informes que diversos organismos internacionales (OCDE, Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea...) han elaborado a este respecto. Un ambiente socialmente heterogéneo y enriquecido contribuye a la adquisición, por parte del alumnado, de la competencia social y ciudadana, que está incluida entre las competencias básicas que se contemplan en el currículo derivado de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Asimismo, es de interés contar con referencias heterogéneas para valorar a los demás y aprender de ellos/as; el alumno/a no debe tener como único referente de su aprendizaje al profesorado: se puede aprender también de los iguales. En este sentido, se han de desarrollar procesos de interacción, comunicación e interrelación, así como fomentar escenarios colaborativos y deliberativos, tutorías entre iguales, etc.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: Slavin, apoyándose en la estructura de las recompensas, define el aprendizaje cooperativo como *“técnicas de clase en las cuales los estudiantes trabajan en pequeños grupos en actividades de aprendizaje y reciben recompensas o reconocimiento de acuerdo con la productividad del grupo”*. Por otro lado, atendiendo a la estructura de las metas, Jonson y Johson, definen *“interacción cooperativa”* como aquella en la que los objetivos de cada individuo tienen cabida en los objetivos del conjunto y son independientes en vistas al logro de los objetivos del grupo.

Modelos y técnicas de aprendizaje cooperativo.

Esta concepción del trabajo en grupo se fundamenta en cuatro perspectivas teóricas: la Vygotskiana, la de la ciencia cognitiva, la teoría social del aprendizaje y la teoría piagetiana. Vemos, pues, que la fundamentación teórica conviene a todas las variedades del Aprendizaje Cooperativo, que Slavin trata de diferenciar a partir de las cinco dimensiones siguientes:

- **Grado de interdependencia de las recompensas.**
- **Grado de interdependencia de la tarea.**
- **Grado de responsabilidad individual (referida principalmente a las notas).**
- **Grado de estructura impuesta por la persona docente o por la propia tarea.**
- **Grado de utilización de la competición (que puede llegar hasta la no-competición).**

a) **EL ROMPECABEZAS (Jigsaw)** Aronson, 1978: **Es especialmente útil para las áreas de conocimiento en las que los contenidos son susceptibles de ser fragmentados en diferentes partes. Consiste en la formación de grupos heterogéneos de 4 a 6 alumnos cada uno. El material objeto de estudio se fracciona en tantas partes como miembros tiene el equipo, de manera que, cada uno de sus miembros recibe un fragmento de la información del tema. Cada miembro del equipo prepara su parte a partir de la información facilitada por el profesor o recogida de otras fuentes. Posteriormente, con los integrantes de los otros equipos que han estudiado la misma sección, forma un “grupo de expertos” en el que se intercambian la información, ahondan en los conceptos claves, construyen esquemas y mapas conceptuales, clarifican las dudas planteadas, etc. A continuación, cada uno de ellos retorna a su equipo de origen y se responsabiliza de explicar al grupo la parte que él ha preparado. Así pues, todos se necesitan mutuamente y se ven abocados a cooperar, porque cada uno de ellos dispone sólo de una pieza del rompecabezas y sus compañeros de equipo tienen las otras, imprescindibles para culminar con éxito la tarea propuesta.**

b) **GRUPOS DE INVESTIGACIÓN (Group-Investigation, basado en Sharan y Colaboradores).** **Es una técnica afín a la anterior, pero más compleja. Implica los siguientes pasos:**

- **Elección y distribución de subtemas. Los alumnos eligen en función de sus aptitudes o intereses.**
- **Constitución de grupos dentro de la clase: libre elección, heterogeneidad, el número ideal oscila entre 3 y 5.**
- **Planificación del estudio del subtema: objetivos, procedimientos, distribución de tareas, etc.**
- **Desarrollo del plan.**
- **Análisis y síntesis: los alumnos analizan y evalúan la información obtenida. La resumen y la presentarán al resto de la clase.**
- **Presentación del trabajo. Al grupo clase. Debate, aclaración de dudas, ampliaciones, etc.**
- **Evaluación: el profesor y los alumnos realizan conjuntamente la evaluación del trabajo en grupo y la exposición.**

c) **STAD (Student Team-Achievement Divisions)**

En esta técnica y la siguiente (TGT), a diferencia de las anteriores, se da una cooperación intragrupal y una competencia intergrupala.

En el sistema conocido como STAD se constituyen grupos heterogéneos de 4 o 5 miembros y el profesor presenta un tema a todo el grupo clase. Después los alumnos trabajan formando equipo durante varias sesiones de trabajo: se formulan preguntas, amplían la información, discuten, elaboran esquemas , clarifican conceptos,.. y se aseguran de que todos los miembros del grupo han aprendido el material curricular propuesto. Al final, el profesor evalúa nuevamente a cada alumno individualmente. La puntuación obtenida por cada estudiante se compara con sus notas anteriores. Si las igualan o superan, reciben unos puntos que, sumados, generarán la nota grupal. Las puntuaciones obtenidas por cada equipo se hacen públicas. Esta técnica origina algunos aspectos competitivos pero, al mismo tiempo, asegura que cada alumno pueda contribuir igualmente al éxito de su grupo en función de sus posibilidades.

d) **TGT (Teams-Games Tournaments).**

Esta práctica es muy similar a la anterior, sólo que en lugar de exámenes individuales al final de cada tema se realiza un torneo en el que los alumnos de los diferentes grupos pugnan entre sí.

Se forman equipos de tres alumnos distribuidos de manera equitativa en función de su nivel de rendimiento. La filosofía de dicho torneo académico es la de proporcionar a todos los miembros del grupo iguales oportunidades de contribuir a la puntuación total con la ventaja de que cada alumno competirá con otro de similar nivel.

e) Tutoría entre iguales.

Este recurso se sustenta en la colaboración que un alumno dispensa a un compañero de clase que ha formulado una demanda de ayuda. Se trata de una estructura cooperativa recurriendo a la dualidad: parejas de alumnos de un mismo grupo. Para que la tutoría entre iguales ayude a mejorar el rendimiento de los alumnos implicados, tienen que darse las siguientes condiciones (Serrano y Calvo, 1994) :

- El alumno tutor debe responder a las demandas de ayuda de su compañero.
- La ayuda que proporcione el tutor a su compañero debe adoptar la forma de explicaciones sobre el proceso de resolución de un problema, y nunca debe proporcionarle soluciones ya hechas.

f) Co-op Co-op . Cooperación Cooperación (Kagan).

Está orientado a tareas complejas, donde el alumno toma el control de lo que hay que aprender. Cubre los siguientes pasos:

- Diseño de experiencias iniciales y discusiones para despertar la curiosidad y creatividad.
- Conformación de grupos heterogéneos.
- Integración grupal: manejo de habilidades de cooperación y de comunicación del equipo.
- Selección del tema.
- Selección de subtemas.
- Preparación y organización individual de subtemas.
- Presentación de subtemas en rondas de alumnos al interior del equipo.
- Presentación de cada uno de los equipos al gran grupo.
- Evaluación (por parte de los compañeros del equipo de clase y del profesor).

g) Cooperación guiada o estructurada (O`Donnell y Dansereau)

El trabajo se realiza en díadas (parejas) con un nivel similar con respecto a la tarea. El profesor divide el tema en ejercicios y los miembros de la díada desempeñan de manera alternada los roles de aprendiz recitador y oyente examinador. Pasos:

- Ambos compañeros leen o revisan los ejercicios del texto guía.
- El participante A repite la información sin ver el texto.
- El participante B le da retroalimentación sin mirar el texto guía.
- Ambos trabajan la información.
- Ambos leen el texto guía.
- Los dos intercambian los roles para la segunda fase.
- A y B continúan de esta manera hasta completar el tema o el texto guía.

EL CONTRATO DIDÁCTICO (Educación Secundaria, preferentemente).

El contrato didáctico o pedagógico, también llamado pacto, es una estrategia didáctica que según H. Przesmycki (1993) “ es un acuerdo negociado después de un diálogo entre dos partes que se reconocen como tales para conseguir un objetivo que puede ser cognitivo, metodológico o de comportamiento”. Los componentes que lo caracterizan son:

- Libertad de decisión.
- La negociación de los elementos del contrato.
- El compromiso de cumplir los acuerdos.

Existen distintos tipos de contratos didácticos: de recuperación, de resolución de conflictos, para la elaboración de un proyecto, de evaluación, para el colectivo de clase en el establecimiento de normas. La demanda del contrato comporta estos aspectos:

- El análisis por el alumno y por el profesor de la situación.
- Una propuesta (para conseguir un objetivo que puede ser cognoscitivo, metodológico o actitudinal).
- La libertad de decisión de aceptarlo o no. Una negociación.

En la negociación se tiene que tener presente:

- **Análisis de la situación (este análisis permite dibujar conjuntamente los objetivos del contrato.. La participación del alumno en la definición del objetivo es el primer paso en su responsabilización y motivación).**
- **Elaboración de las propuestas (hace falta explicitar los elementos negociables y los que no lo son).**
- **Elaboración de un programa (donde se tiene que especificar la duración, los medios materiales, estructurales, el tipo de producción final, las ayudas que pide el alumno, es decir, elaborar un programa de realización de las acciones que respondan a la mayoría de las preguntas: *¿cuándo?*, *¿cómo?*, *¿dónde?*, *¿con quién?*, *¿con qué medios?*).**
- **Compromisos para su cumplimiento.**

Como conclusión, en el marco de la regulación continua de los aprendizajes, el contrato es un instrumento eficaz tanto para el alumnado como para el profesorado.

- **Es eficaz para el alumnado, ya que son motivadores (pueden expresar sus opiniones, escoger opciones y tomar iniciativas), facilitan la autorregulación de los aprendizajes, favorecen el que se avance en el aprendizaje de la autonomía.**
- **Es eficaz para el profesorado, ya que son un buen instrumento para facilitar la atención a la diversidad y con ello para aplicar una pedagogía diferenciada.**

Búsqueda, selección y elaboración de materiales curriculares diversos.

La selección y uso de materiales y recursos didácticos constituye un aspecto esencial de la metodología. El profesorado debe implicarse, con la colaboración del alumnado, en la elaboración y diseño de diferentes tipos de materiales, adaptados a los distintos niveles y a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. En este sentido, cabe destacar que el libro de texto no debe constituir el principal y único recurso didáctico, sino que se debe potenciar el uso de una variedad de materiales y recursos, considerando especialmente la integración de las bibliotecas (del centro, del aula, del entorno, virtuales...) y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Coordinación metodológica y didáctica de los equipos docentes.

No puede concebirse el proceso de enseñanza-aprendizaje sin una adecuada coordinación entre los/las docentes sobre las estrategias metodológicas que se utilicen. Los centros educativos deben plantearse una reflexión común y compartida sobre la eficacia de las diferentes concepciones metodológicas.

El alumnado debe percibir que el profesorado utiliza una metodología basada en criterios comunes y consensuados que caractericen a todas las áreas y materias. Es decir, no tiene sentido que el alumnado de un centro participe de estrategias metodológica inconexas y faltas de continuidad, cuando no contradictorias, a lo largo de su escolaridad.

Esto implica la necesidad de asentar en los centros criterios metodológicos firmes compartidos por todo el profesorado y por el alumnado, recogidos de forma expresa en el Proyecto Educativo.

Asimismo, es fundamental la importancia del diálogo y el debate entre los profesores/as para poner de manifiesto las diversas culturas profesionales, con el fin de potenciar la coordinación metodológica del profesorado y progresar hacia una construcción colaborativa del conocimiento.

Evaluar las competencias básicas

Condiciones previas:

- a) Determinar los **criterios de evaluación** que se consideran indicadores válidos de cada una de las competencias.
- b) Determinar con toda claridad **las tareas** que proporcionarán a los alumnos la oportunidad de adquirir y manifestar las competencias que van a ser evaluadas.
- c) **Diversificación de las situaciones e instrumentos de evaluación** y potenciación de su carácter formativo:

En un marco de incorporación de las competencias básicas en el currículo, se hace muy necesaria una reflexión sobre qué características debe tener la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Evaluar competencias es, en sí misma, una tarea compleja, puesto que éstas pueden adquirirse y desarrollarse no sólo a través de los aprendizajes formales, sino también a través de los no formales e informales. En este sentido, es de interés diferenciar entre la evaluación como proceso y la calificación.

La evaluación, que debe ser concebida como un proceso continuo e integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha de proporcionar información para reorientar dicho proceso, ya sea manteniendo aquellos aspectos que nos permiten conseguir buenos resultados, ya sea modificando aquellos otros que interfieran en un adecuado progreso del alumnado.

En el contexto de un currículo basado en la adquisición, por parte del alumnado, de competencias básicas, se debe tener en cuenta la poca relevancia de las pruebas e instrumentos que evalúan sólo conocimientos. Consecuentemente, se deben diversificar las técnicas, situaciones e instrumentos de evaluación, considerando, entre otros, los siguientes:

- la observación de alumnado, tanto en el trabajo individual como en el grupal
- el análisis del trabajo cotidiano de los alumnos/as, a través de cuadernos, fichas de trabajo, proyectos...
- la valoración de la participación en las actividades de aprendizaje
- la calidad de las aportaciones y sugerencias en el marco de tareas de grupo (debates, intercambios, asambleas...)
- la valoración de la colaboración entre el alumnado
- la realización de las tareas (en clase, en casa, en otros contextos...)
- pruebas orales y escritas, que deberán garantizar la valoración de aspectos no sólo conceptuales sino también relacionados con los valores y actitudes, con los procedimientos y habilidades.
- **EL PORTAFOLIO**: La carpeta del alumno o portafolio vendría a recoger en un solo conjunto los trabajos realizados por el alumno en el proceso de aprendizaje y resolución de tareas.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES CENTRADOS EN EL PROCESO

Llama la atención la distancia que existe entre la realidad de las prácticas evaluativas y los avances teóricos y metodológicos que hoy nos presenta la literatura de la evaluación. ¿No será que la evaluación implica además de un cambio teórico, un cambio de actitud?

1.- Bases para una fundamentación de la concepción actual de la evaluación

El siglo XX ha sido un periodo decisivo en la evolución de la evaluación educativa. En el ámbito del aprendizaje, desde la primera conceptualización científica de Tyler, seguido por los avances ofrecidos por Bloom y sus colaboradores, - evaluación diagnóstico, formativa y sumativa - y la contribución de Popham - la evaluación criterial -, el significado y las prácticas evaluativas han cambiado en un intento por adaptarse a las nuevas demandas educativas y sociales. La evaluación a la que nos referimos, se caracteriza por:

- a- Substituir el concepto de momento por el de continuidad.
- b- Tomar en cuenta no solamente los procesos formalizados de enseñanza-aprendizaje, sino todas aquellas situaciones que favorecen la formación, ya estén planificadas o no.
- c- Estar abierto a lo imprevisto, a objetivos no planeados y a mejoras surgidas en el proceso.
- d- Ser adaptativa respecto a los instrumentos y estrategias utilizadas, de modo que proporcione informaciones útiles no sólo de lo aprendido, sino de aquello que ha resultado más relevante.

2.- Nuevo enfoque de la evaluación del aprendizaje

Los avances científicos y técnicos que han conllevado diferentes formas de proyección profesional y personal y los avances en el campo del aprendizaje, dirigen a la acción formativa a plantearse nuevos eslabones en la evaluación de los aprendizajes. A continuación reflejamos los más relevantes.

2.1. De la evaluación formativa a la evaluación formadora

Si la evaluación formativa es una respuesta a la iniciativa docente, se centrada en la intervención del profesor, tanto en la información facilitada como en la recogida de información, la evaluación formadora arranca del propio discente; esto es, se fundamenta en el autoaprendizaje; la evaluación formativa es una respuesta a la iniciativa docente, mientras que la evaluación formadora responde a la iniciativa del discente. La actuación docente de enseñar no garantiza el aprendizaje, sino que es un facilitador del mismo mientras que el autoaprendizaje lleva implícito en su naturaleza la consecución del mismo. El aprendizaje está garantizado porque surge del propio sujeto: la reflexión o valoración que hace de sí mismo el sujeto tiene garantía de ser positiva, cosa que no siempre ocurre cuando viene desde fuera. La evaluación formadora proviene desde dentro.

El cuadro 2 muestra las características propias de cada tipo de evaluación

<i>EVALUACION FORMATIVA</i>	<i>EVALUACIÓN FORMADORA</i>
<ul style="list-style-type: none"> ◆ <i>Intervención docente</i> ◆ <i>Iniciativa del docente</i> ◆ <i>Surge del proceso de enseñanza</i> ◆ <i>Proviene de fuera</i> ◆ <i>Repercute en el cambio positivo desde “fuera”</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ <i>Parte del propio discente y/o orientada por el docente</i> ◆ <i>Iniciativa del discente</i> ◆ <i>Surge de la reflexión del discente</i> ◆ <i>Proviene de dentro</i> ◆ <i>Repercute en el cambio positivo desde “dentro”</i>

CUADRO 2 – Características de la evaluación formativas y de la evaluación formadora.

2.2. De la evaluación uniforme a una evaluación multicultural

La evaluación debe ser comprensiva e inclusiva de lo multicultural considerando como multicultural - en la concepción de Banks (1997) - no sólo las diferencias étnico-culturales sino las de género, clase social, medio... aunándolo con las diferencias en las capacidades individuales y de grupos y con las de motivación.

Con ello incluimos la interactividad de los aprendizajes que se realizan y la relación con el contexto. Ello significa que el proceso evaluativo no está al margen de ideologías, de los valores socioculturales, de las creencias y de los sentimientos de los sujetos y su individualidad.

Atendiendo al modo de evaluar y a los recursos o instrumentos que se utilizan, la evaluación ha de romper los moldes de la homogeneidad y la uniformidad, propias del modelo productivo, para ofrecer modelos adaptativos y polivalentes, más coherentes con una visión diferenciada e inclusiva.

. Es interesante resaltar aquí el trabajo de Sabirón y otros (1999) sobre la deconstrucción y reconstrucción de la teoría y práctica evaluativa. Los autores apuestan por la naturaleza de “acto de comunicación” que representa la evaluación. Desde esta perspectiva defienden el uso de instrumentos y procedimientos de evaluación que tengan un carácter dialógico (debates críticos, entrevistas, asambleas....) de manera que contribuyan a que los alumnos se forjen unos patrones de pertenencia a grupos humanos y estimulen procesos de socialización favorecedores de la comunicación del respeto y de la cooperación.

2.3. De una evaluación centrada en el control a una evaluación centrada en el aprendizaje.

La evaluación ha de ser entendida como un proceso que promueve el aprendizaje y no como un control externo realizado por el profesorado sobre lo que hace el alumno y cómo lo hace.

Evaluar no es “demostrar” sino “perfeccionar” y “reflexionar”. La evaluación debería convertirse en un proceso reflexivo donde el que aprende toma conciencia de sí mismo y de sus metas y el que enseña se convierte en guía que orienta hacia el logro de unos objetivos culturales y formativos.

2.4. De una evaluación técnica centrada en directrices estándar a una evaluación participativa y consensuada

La evaluación ha de ser fruto de acuerdos intersubjetivos (estudiantes y profesorado) de manera que el conocimiento válido que determina sea fruto de acuerdos dialógicos (Sabirón y otros, 1999)

Si tratáramos de simplificar las ideas expuestas podemos decir que el énfasis en las nuevas tendencias de evaluación es la participación de las personas siendo una de las mejores garantía de utilidad para el aprendizaje y el aprendizaje de la evaluación.

EVALUACIÓN TRADICIONAL	EVALUACIÓN PARTICIPATIVA
Responsabilidad profesional: “se hace para ...”.	Responsabilidad compartida: “se hace con ...”
El poder en el profesor	El poder emana del consenso
El profesor como evaluador legitima su función de enseñanza	El alumno como evaluador aprende a conocer y a dirigir su proceso de aprendizaje
Relaciones limitadas al sistema de evaluación	Énfasis en la cooperación colaboración en el transcurso del proceso de aprendizaje
Evaluación centrada en los resultados	Evaluación centrada en los procesos
El alumno es pasivo	El alumno es activo y cooperativo en su evaluación

QUADRO 3 – La evaluación tradicional contrastada con la evaluación participativa

3-La naturaleza de la evaluación como “empowerment”

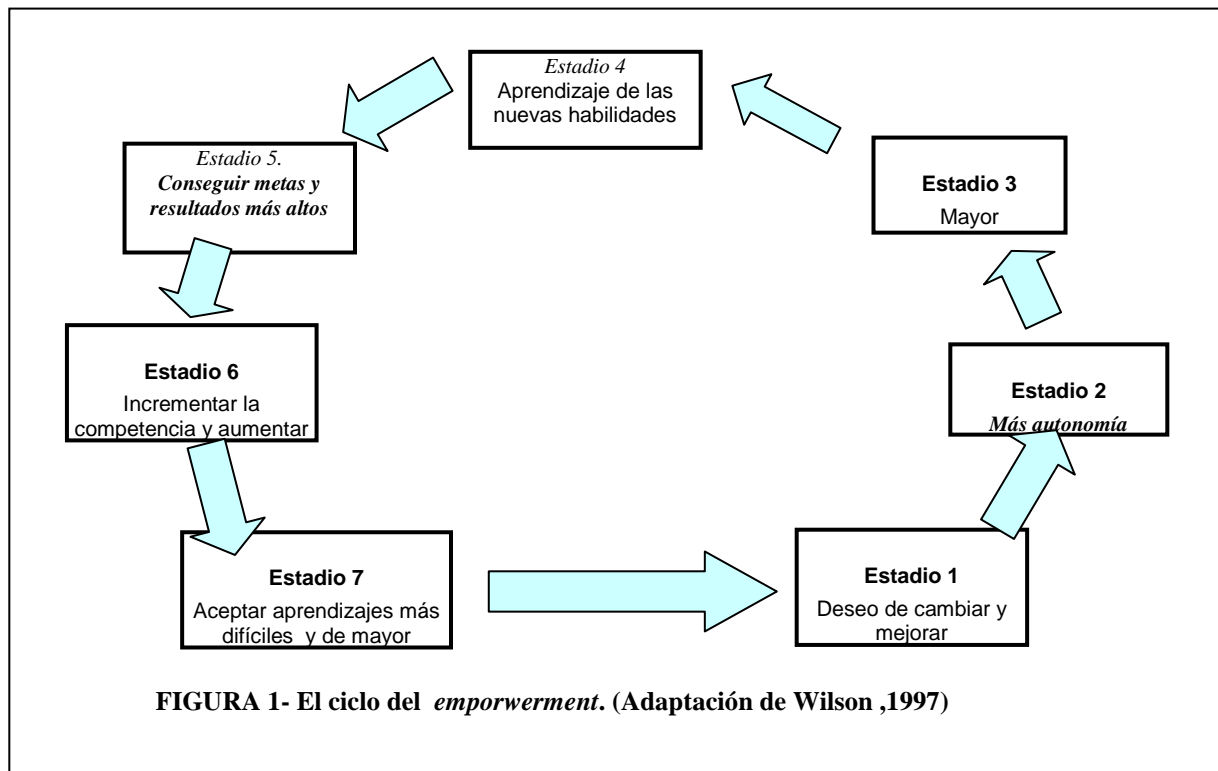
Uno de las potencialidades de la evaluación que en la actualidad se enfatiza es su capacidad para el *empowerment* (Fetterman, Kafyarian y Wandersma, 1996). Es decir, reconocer los beneficios del propio proceso de evaluación para el desarrollo de habilidades que permiten a las personas mejorar por sí mismas sus actuaciones. De esta manera, a medida que el alumnado aprende a **autoevaluarse** también aprende a saber identificar y expresar sus necesidades, a establecer objetivos y expectativas, a realizar un plan de acción para conseguirlos, a identificar recursos, establecer los pasos lógicos y necesarios para conseguir los objetivos, a valorar los logros, etc.

En esta perspectiva, el papel del profesor como evaluador es más el de un facilitador que contribuye a la formación de sus estudiantes a ser cada vez más hábiles para conducir sus propias evaluaciones. En la perspectiva del “empowerment” el agente de la evaluación deja de ser exclusivamente el profesor.

El alumnado individualmente o en grupo, pasa a tener un papel fundamental, de tal manera que se da un traspaso progresivo de la responsabilidad de la evaluación desde el profesorado al alumnado. Para esto es necesario que el alumnado haga suyo los objetivos del aprendizaje, participe en el establecimientos de sistema y criterios de evaluación y sobre todo tenga capacidad para planificar su evaluación, utilizar autónomamente

procedimientos evaluativos y seleccionar las evidencias que muestran los logros conseguidos.

Este círculo del empowerment es una manera de describir el proceso a través del cual es estudiante, aprendiendo a autoevaluar el proceso de aprendizaje consigue mejores resultados de sí mismo así como satisfacción personal.



4-Estrategias de evaluación centradas en el proceso del aprendizaje.

Recogiendo las ideas expresadas se infiere que es preciso utilizar estrategias en que el alumnado

- se sienta como agente activo en su propia evaluación
- aprenda a evaluar sus propias acciones y aprendizajes
- utilice técnicas de autoevaluación y sea capaz de transferirlas en diversidad de situaciones y contextos
- sepa adaptar y/o definir modelos de autoevaluación en función de valores, contextos, realidades sociales, momentos, etc.

4.1. El portafolio

El portafolio es una colección selectiva deliberada y variada de los trabajos del alumno donde se reflejan sus esfuerzos, progresos y logros en un periodo de tiempo y en alguna área específica. (Villarini, 1996)

El alumno al desarrollar esta estrategia proyecta la diversidad de aprendizajes que ha interiorizado. En este modelo se detectan los aprendizajes positivos, las situaciones problema, las estrategias utilizadas en la ejecución de tareas....

El portafolio se compone normalmente de materiales obligatorios y opcionales seleccionados por el profesor y el alumno que hacen referencia a diversos objetivos y estrategias cognitivas. Esta dirigido a la práctica diaria académica y puede contemplar, además, aprendizajes indirectos de formación. La determinación de los materiales se efectúa con unos criterios de selección, de evaluación y de validez y ha de estar organizado (tipología de estrategia, unidades de contenidos...de forma mixta...) considerando una amplia diversidad de tareas.

Existen diferentes tipos de portafolios. Una clasificación, quizás la más utilizada, es la que se presenta en función de su uso. En esta perspectiva podemos enumerar tres tipos:

- El portafolio de trabajo con el cual el alumno y el profesor evalúan y comprueban el progreso de aprendizaje (revisión diaria). Para realizar el trabajo, el alumnado, individualmente, selecciona una muestra de los materiales más representativos; el profesor/a no necesariamente debe dominar el proceso de selección de los materiales. En este portafolio, el profesorado puede añadir muestras, registros, anotaciones... Los tutores, los padres, los supervisores... pueden adjuntar comentarios.**
- El portafolio de presentación responde a la selección de los mejores trabajos por parte del estudiante. Los trabajos de progreso no están incluidos en este portafolio; tampoco los trabajos diarios. Cada alumno tiene su portafolio de presentación.**
- El portafolio de recuerdo esta formado por todos aquellos materiales no incluidos en el portafolio de presentación y a través de los cuales se han realizado aprendizajes de base o esenciales. Frecuentemente es utilizado conjuntamente con el portafolio de presentación para realizar la evaluación ya que contiene trabajos que informan sobre la realización de distintas tareas.**

Son muchas las aportaciones del portafolio para el profesor, orientador de aprendizajes, y para el alumno, sujeto que ha de aprender unos contenidos y a autoevaluarse. En experiencias realizadas en niveles universitarios pero que creemos extensible a otros niveles educativos, destacamos los siguientes:

- da a conocer el progreso de aprendizaje, lo que se está aprendiendo realmente y lo que debería aprenderse, considerando la individualidad del alumno
- aporta el significado real de un trabajo colaborativo "profesor/alumno" facilitando la reflexión conjunta
- implica la orientación del proceso enseñanza-aprendizaje.
- enfatiza lo que conoce el alumno, la alumna
- aporta al alumno el aprendizaje de la evaluación y de la autoevaluación con diversidad de técnicas
- puede dar a conocer resultados a otros alumnos, a otros profesores y supervisores (prácticum).

4.2. El diario reflexivo

El diario es una excelente estrategia evaluativa para desarrollar habilidades metacognitivas. Consiste en reflexionar y escribir sobre el propio proceso de aprendizaje. Las representaciones

que hace el alumno de su aprendizaje pueden centrarse en uno o varios de los siguientes aspectos:

- el desarrollo conceptual logrado,
- los procesos mentales que se siguen
- los sentimientos y actitudes experimentadas

La reflexión del estudiante puede abarcar el aprendizaje de una sesión o limitarse a una tarea en particular.

El diario prevé la oportunidad de involucrarnos en una experiencia de autoanálisis con tres preguntas básicas: ¿qué he aprendido de nuevo con esta tarea o después de esta sesión de clase?, ¿cómo lo he aprendido? y ¿qué sentimientos me ha despertado el proceso de aprendizaje?. Es un diálogo con nosotros mismos en el que aprendemos de nuestros propios procesos mentales.

El diario es también una estrategia excelente para la transferencia de los aprendizajes. Se anima al alumnado que en su proceso de autorreflexión y autovaloración establezca conexiones con lo adquirido en otro aprendizaje y en otros contextos.

Esta estrategia puede plantearse de forma totalmente libre y abierta o enmarcada con cuestiones orientadoras. En el primer caso, el estudiante es completamente libre de seleccionar el contenido de sus reflexiones; en el segundo caso, pueden darse algunas preguntas que ayuden al alumnado a organizar sus reflexiones. A continuación exponemos algunas de ellas:

- ¿Cuáles de las ideas discutidas en la sesión de hoy me parecieron más importantes?
- ¿Cuáles necesito clarificar? ¿Qué tengo que hacer para clarificarme?
- ¿Sobre qué aspectos de los tratados hoy me gustaría saber más?
- ¿Qué dificultades he encontrado hoy para adquirir lo que se ha trabajado?
- ¿De lo discutido en clase que es lo que tengo ahora más claro?
- ¿Cómo ha sido mi participación en la sesión de hoy?
- ¿Me siento satisfecho o satisfecha de la sesión de hoy?

Cuando se trata de realizar una tarea concreta, Villarini (1996) aconseja estructurar la reflexión con preguntas dirigidas a los tres niveles de autoanálisis referidos. El cuadro 7 expone ejemplos de preguntas para estimular la reflexión y la construcción de respuestas dirigidas a distintos componentes del proceso de aprendizaje.

TIPOS DE PREGUNTA	CUESTIÓN ILUSTRATIVA
AUTORREGULACIÓN (examen de las actitudes, dedicación y atención que se pone al efectuar una tarea)	- ¿Me interesa resolver el problema? ¿Por que no? - ¿Cuánto tiempo le he dedicado? - ¿Es suficiente? - Está toda mi atención en la situación que quiero resolver?
CONTROL DE LA ACCIÓN (análisis de la planificación, curso de acción y evaluación)	- ¿Cómo inicio la tarea? - ¿Cómo la estoy haciendo? - ¿Cuál ha sido el resultado?
CONTROL DEL CONOCIMIENTO (analizar el conocimiento que se tiene y el que se necesita y las vías de acción)	- ¿Qué información necesito? - ¿Qué proceso conozco que me pueda ayudar en esta tarea? - ¿Cuál es el camino más efectivo para realizar la tarea?

CUADRO 7–Tipos de pregunta y ejemplos de cuestiones a realizar en el diario reflexivo

4.3 El mapa conceptual

Los mapas conceptuales propuestos por (Novack y Gowin, 1984) son diagramas que expresan las relaciones entre conceptos generales y específicos de una materia, reflejando la organización jerárquica entre ellos. **Es una técnica que se utiliza tanto en la enseñanza (Ontoria, 1992) como en la evaluación y favorece el desarrollo organizado y funcional de los conceptos claves de una materia o disciplina.**

El diagrama que se establece con los mapas conceptuales muestran jerarquías, interrelaciones, ramificaciones, entrecruzamientos y palabras de enlace que proporcionan

una representación comprensiva e integradora del contenido nuclear de un campo de conocimiento.

Esta estrategia utilizada como recurso de evaluación permite analizar las representaciones que el estudiante va elaborando de los conceptos de una asignatura y valorar su habilidad para integrarlos en un esquema mental comprensivo.

El mapa conceptual se revela como una estrategia cognitiva muy potente cuando se utiliza desde el inicio, durante el desarrollo y al final de una unidad de aprendizaje, ya sea en el estudio de un tema, de un conjunto de temas relacionados o de toda una asignatura. De esta manera, no solo el profesor sino también el propio estudiante –y esto es lo importante a destacar –, puede analizar y valorar el proceso de aprendizaje realizando al inicio del aprendizaje y al final la elaboración del mapa conceptual. En un principio es un instrumento excelente de evaluación diagnóstica a fin de conocer –para el profesor- y de toma de conciencia –para el alumno- del punto de partida de un aprendizaje.

Algunos de los criterios que el profesor ha de evaluar son los siguientes:

- cantidad y calidad de los conceptos o contenidos reflejados.
- jerarquía establecida correctamente.
- relaciones correctas establecidas entre dos conceptos utilizando con precisión las palabras de enlace.
- interrelaciones entre conceptos que a modo de ramificaciones relacionan conceptos de diferentes niveles de la jerarquía o en el mismo nivel pero de ramas originarias distintas.

MATRICES DE VALORACIÓN (RÚBRICAS)

RUBISTAR, HERRAMIENTA PARA CONSTRUIR MATRICES DE VALORACIÓN

La evaluación, elemento básico en todo proceso educativo, se ha visto limitada en la práctica, casi por completo, a la realización de exámenes estructurados con el fin de medir el aprendizaje de contenidos, en todo tipo de materias. Esta modalidad de evaluación, aunque tiene aspectos valiosos cuando se la aplica correctamente, se queda corta para mostrar con mayor claridad las actitudes de los estudiantes así como su grado de aprendizaje, comprensión y competencia.

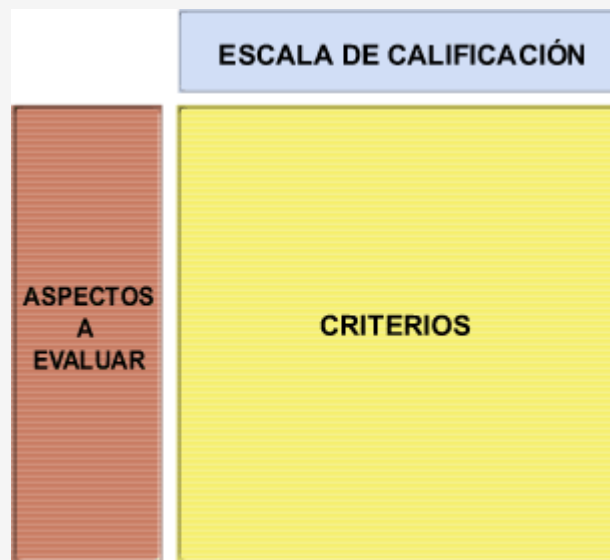
Debido a estas y otras limitaciones de la evaluación tradicional, la Valoración Integral está tomando fuerza, ya que cumple con cuatro objetivos principales para el proceso de aprendizaje: constituirse en parte integral de dicho proceso; suministrar al estudiante información precisa sobre las áreas en las que debe mejorar; indicar al maestro los cambios que debe realizar con el fin de mejorar sus métodos; y ofrecer a la institución información sobre los avances del estudiante.

Dentro del sistema de Valoración Integral, las [Matrices de Valoración](#) (Rúbricas / Rubric en inglés) se están utilizando cada día más. Por medio de ellas se facilita la calificación del desempeño del estudiante en áreas que incluyen matemáticas, ciencias, escritura, lenguas extranjeras e incluso música.

La Matriz de Valoración es útil como apoyo en el proceso de Valoración Integral o como instrumento de evaluación para otorgar una calificación. En el primer caso permite que el profesor muestre a sus estudiantes los diferentes niveles de logro que se pueden alcanzar en un trabajo e indicarles específicamente lo que deben hacer para alcanzar los niveles más altos. Adicionalmente, habilita a los estudiantes para que evalúen sus propias realizaciones. Como instrumento de evaluación, permite a los profesores hacer una apreciación justa e imparcial de los trabajos de sus estudiantes mediante una escala que proporciona una medida clara de las habilidades y del desempeño de los estudiantes.

En su construcción se debe ubicar la escala para calificar los criterios en la fila superior. En la primera columna, se ponen los aspectos o categorías a evaluar (objetivos que se desea

alcanzar). Por último, en las celdas centrales se describen con la mayor precisión posible, los criterios para evaluar esos aspectos o temas



En la escala de calificación de los criterios (fila superior) puede emplearse una gradación que incluya: 'Muy Competente', 'Competente', 'Aceptable', 'No Aceptable' y 'No Aplica'. También puede utilizarse una escala progresiva que vaya de 'Excelente' a 'Pobre' o expresarse en forma numérica. Cuando en la escala de calificación se utilicen números o letras (4, 3, 2, 1; D, C, B, A), es conveniente agregar una tabla de convenciones que especifique lo que significa cada uno de los grados de la escala.

Con el fin de apoyar a los docente en el diseño de sus propias Matrices de Valoración, EDUTEKA recomienda la utilización de [Rubistar](#), herramienta de Internet con versión en español, que indudablemente le ayudará a iniciarse en el desarrollo de esas Matrices.

Rubistar Ofrece:

- Matrices típicas para muchos casos en distintas materias.
- La posibilidad de modificar esa Matriz típica, para adaptarla a las necesidades particulares del maestro y de la situación. Las modificaciones pueden ir desde elementales hasta radicales.
- Le ayuda a no tener que partir de cero al construir una Matriz, aportándole ideas tanto en los aspectos o categorías, como en los criterios con los que se van a evaluar.

Enseñar por competencias: tareas

- **¿Qué es una tarea?** (Marco Común Europeo de Referencia)

Una tarea se define como cualquier **acción intencionada** que un individuo considera necesaria **para conseguir un resultado concreto** en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.

Esta definición comprendería **una amplia serie de acciones** como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupos.

EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA
<ul style="list-style-type: none"> •Diseñar un mural con fotografías para presentarse •Completar un álbum de fotos familiares •Rellenar una ficha de clase con fotos familiares •Redactar un decálogo de normas para la convivencia y el respeto en clase •Jugar a la lotería (para aprender los números) •Construir un reloj en cartulina •Diseñar un calendario con los días, los meses y las estaciones •Vestir muñecos recortables según la estación •Dramatizar una llamada al médico de urgencias •Escribir tarjetas o cartas breves con presentaciones, descripciones o narraciones de experiencias vividas •Elaborar un pequeño diccionario •Entrevistar en clase a un experto en animales... 	<ul style="list-style-type: none"> •Preparar una visita guiada al centro •Escribir letreros con el vocabulario del aula •Rellenar el horario escolar individual •Exposición de carteles con descripciones de personas, monumentos o paisajes del país de origen •Rellenar formularios propios de la escuela (becas, instancias, etc.) •Preparar un currículum vitae para un trabajo •Dominó gastronómico •Preparar una dieta equilibrada •Redactar la biografía de un personaje famoso •Emitir el informativo meteorológico a través de la radio escolar •Diseñar murales de las distintas áreas curriculares (el paso de sólido a líquido,...) •Escribir un decálogo para la salud •Planear el viaje de fin de curso •...

- ANALIZAR (REVISAR) NUESTRA PRÁCTICA DIARIA
- RESEÑAR ELEMENTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS
- ANALIZAR NUESTRAS PROPUESTAS DE ACTIVIDADES Y TAREAS DE LOS ALUMNOS
- REPLANTEAR/ REORGANIZAR LAS TAREAS
- REVISAR/ MODIFICAR LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Competencias y tareas: una conexión esencial

La configuración de las pruebas de diagnóstico de los aprendizajes que se realiza en el marco del Proyecto OCDE/PISA constituye un referente válido para comprender y valorar el impacto que puede llegar a tener el desarrollo del currículo orientado hacia las competencias básicas.

En el marco del Proyecto PISA una tarea surge de la confluencia entre tres componentes:

- a) **competencias** que necesitan ser ejercitadas (p.e., recuperar información escrita a partir de un texto),
- b) **contenidos** que deben haber sido asimilados (p.e., familiaridad con conceptos científicos o diversos géneros de escritura), y
- c) **contextos** en los que se aplican las competencias y los conocimientos (p.e., tomar decisiones con respecto a la propia vida personal o la comprensión de los asuntos mundiales).

PLANTILLA DE TAREAS Y EJEMPLIFICACIONES

Se trata de una plantilla que se puede utilizar para **diseñar una tarea y ponerla en relación con los diferentes elementos del currículo.**

A la hora de diseñar una tarea habría que tener en cuenta:

- 1 - Situación de aprendizaje: describir la etapa, nivel, área, finalidad y otros aspectos significativos del contexto.
- 2 - Tipo de actividades y secuencia: describir actividades variadas que favorezcan el desarrollo de distintas competencias.
- 3 - Relacionar la tarea con distintos elementos curriculares: objetivos de etapa, competencias, áreas, objetivos de área, contenidos, contexto, tipos de soporte y criterios de evaluación.

(ver ejemplificaciones de programación por tareas en la ponencia de José María Navarro).

IV.- DOCUMENTOS PROGRAMÁTICOS:

LOS NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR:

1º) Legislación y Reglamentación curricular: referentes curriculares del Proyecto educativo y de las programaciones didácticas.

- Constitución Española, artículo 27.
- Ley Orgánica de Educación, Ley 2/2006 de 3 de mayo.
 - o Elementos del currículo.
 - o Objetivos generales de las enseñanzas.
 - o Principios metodológicos.
 - o Líneas esenciales de atención a la diversidad.
- Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas para todo el territorio nacional (65 %):
 - o Configuración de las competencias básicas.
 - o Contribución de las áreas, materias al desarrollo de las competencias básicas.
 - o Objetivos generales de las áreas y materias.
 - o Bloques de contenidos por ciclos educativos.
 - o Criterios de evaluación.
- Decretos de Currículo oficial de Castilla-La Mancha (65 % + 35 %):
 - o Reglamentación de cada una de las etapas educativas.
 - o Anexo I: competencias básicas.
 - o Anexo II: Áreas y Materias:
 1. Introducción a las áreas o materias (incluye desarrollo competencias básicas).
 2. Objetivos generales de cada área o materia.
 3. Contenidos por ciclos (Infantil y Primaria) o por cursos (Secundaria).
 4. Criterios de evaluación.
 - o Propone una posible organización de las áreas o materias por ámbitos:
 1. **Primaria:**
 - **Ámbito I:** Áreas para la comprensión y relación con el mundo:
 - Conocimiento del Medio.
 - Matemáticas.
 - Educación para la Ciudadanía.
 - **Ámbito II:** Áreas para la comunicación y expresión:
 - Educación Artística.
 - Educación Física.
 - Área de Lengua Española y Literatura.
 - Primera y Segunda Lengua Extranjera.
 - **Ámbito III:** Hora de lectura: Objetivos y contenidos por ciclos.
 2. **Secundaria:** (para los dos primeros cursos de la etapa) Anexo III.
 - **Ámbito I científico – experimental:** matemáticas, ciencias naturales y educación física.
 - **Ámbito II científico – social:** matemáticas, ciencias sociales, geografía e historia, y educación para la ciudadanía y los derechos humanos.
 - **Ámbito III cultural y artístico:** materias artísticas básicas y optativas y educación física (componente expresivo).
 - **Ámbito IV Lingüístico:** Lengua Española y Literatura y Lenguas extranjeras.
 - **Ámbito V Tecnológico:** tecnologías y materias optativas, matemáticas y algunos contenidos de ciencias naturales.

- o Anexos III y IV: Orientaciones para el desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizaje:
 1. Proyecto Educativo, Programaciones Didácticas.
 2. La Tutoría: con el alumnado, con las familias y coordinación equipos docentes.
 3. Actividades extracurriculares,
 4. Organización y coordinación departamentos didácticos y de orientación, otros centros y servicios de apoyo.

2º) Los Documentos programáticos del Centro con carácter curricular:

- PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO:
 - o Define la identidad del centro y el modelo de alumno/a que quiere educar.
 - o Adecuación de los objetivos generales de las etapas que se imparten en el centro.
 - o Contiene las Programaciones Didácticas que concretan los currículos establecidos por las administraciones educativas.
- PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS:
 - o Concretan los currículos establecidos por las administraciones didácticas.
 - o Son el referente de las Unidades Didácticas en las que se concreta, de acuerdo con la unidad temporal establecida, el proceso de enseñanza – aprendizaje.
 - o Instrumentos específicos de planificación, desarrollo y evaluación del currículo.

3º) Programaciones de aula o Unidades Didácticas:

- Conjunto de unidades didácticas diseñadas para un área, materia o ámbito en cada uno de los cursos y niveles en que se dividen las enseñanzas del sistema educativo.
- Secuenciadas, graduadas en dificultad y temporalizadas para un curso académico.

LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO

1º) LOS OBJETIVOS: expresados en forma de capacidades:

- Objetivos generales de Etapa o Ciclo Formativo FP:
 - o Se establecen para todas las etapas y modalidades del sistema educativo.
 - o Se indican los directamente relacionados con el área, materia, ámbito o módulo que vayamos a trabajar en la programación didáctica.
 - o Deben ser adecuados a la contextualización, teniendo en cuenta las prioridades establecidas en el Proyecto Educativo de Centro.
- Objetivos generales de área, materia, ámbito o módulo:
 - o Persiguen la consecución de capacidades y habilidades específicas.
 - o Desglosan el contenido de los objetivos generales.
 - o Abarcan los contenidos seleccionados en la programación.
 - o Se contextualizan conforme a las prioridades establecidas en el Proyecto Educativo.

2º) LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: identificadas a través de las competencias-clave de la UE:

- Definición: conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para la realización del desarrollo personal, escolar y social que se han de desarrollar a través del currículo.
- Caracterizan de forma precisa la formación que deben recibir los estudiantes.
- Aprendizajes imprescindibles orientados a la aplicación de saberes adquiridos.
- Finalidades de las competencias básicas:
 - o Integran los diferentes aprendizajes formales e informales.

- o Ponen en relación los diferentes tipos de contenido: conceptos, procedimientos y actitudes.
- o Identifican componentes curriculares de carácter imprescindible.
- Cada área, materia y / o ámbito contribuye al desarrollo de las competencias básicas.
- Cada competencia básica se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas, materias o ámbitos.
- Denominación oficial de las competencias básicas:
 1. **Competencia en comunicación lingüística.**
 2. **Competencia matemática.**
 3. **Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico.**
 4. **Tratamiento de la información y competencia digital.**
 5. **Competencia social y ciudadana.**
 6. **Competencia cultural y artística.**
 7. **Competencia para aprender a aprender.**
 8. **Autonomía e iniciativa personal.**
 9. **Competencia emocional (añadida por el currículo de Castilla-La Mancha).**

3º) LOS CONTENIDOS: subdivididos a su vez en bloques, algunos de ellos comunes:

- Son elementos de una realidad compleja y variada.
- Son instrumentos a utilizar para conseguir el desarrollo de competencias en el uso de las capacidades a conseguir.
- Los tres tipos de contenidos se presentan integrados para facilitar la elaboración de la programación:
 - o Conocimientos o conceptos:
 1. Sintetizan brevemente qué es lo que hay que aprender.
 2. Se organizan a través de elementos significativos y funcionales.
 3. Se pueden desglosar en diferentes apartados.
 - o Procedimientos:
 1. Hacen referencia a la adquisición y aprendizaje de los conceptos.
 2. Dan lugar a situaciones de aprendizaje significativo:
 - Partiendo de los conocimientos previos del alumno.
 - El alumno extrae de ellos alguna utilidad práctica.
 - Se formulan mediante técnicas, estrategias y normas de realización de tareas.
 - o Actitudes y valores:
 1. Fomentan valoraciones y comportamientos en los procesos de enseñanza – aprendizaje.
 2. Persiguen el espíritu constructivo, de colaboración y cooperación en las tareas.
 3. Ayudan a la consecución de actitudes positivas de interés, curiosidad, aprecio y respeto por el aprendizaje y por los demás.

4º) LOS MÉTODOS PEDAGÓGICOS: elemento curricular **no** prescriptivo:

- Características pedagógicas de la programación didáctica:
 - o Metodología activa: diseño de muchas actividades y multitarea.
 - o Metodología participativa: todos los alumnos son partícipes de los aprendizajes.
 - o Metodología integradora: se relacionan contenidos anteriores y posteriores.
 - o Metodología globalizadora: se relacionan contenidos de varias áreas o materias de forma interdisciplinar.
- Principales modelos de enseñanza usados en metodología didáctica:

- o Modelos cognitivos:
 1. AUSUBEL (organizadores previos).
 2. BRUNER (adquisición de conceptos).
 3. PIAGET (desarrollo cognitivo).
- o Modelos conductuales:
 1. Control de contingencias.
 2. Desarrollo del autocontrol del alumno.
 3. Ejercicios de práctica básica.
- o Otros modelos mixtos: ABP (aprendizaje basado en problemas).
- o Estrategias metacognitivas: técnicas para aprender a aprender.
- Principios pedagógicos establecidos en la legislación:
 - o Infantil (LOE, artículo 14).
 - o Primaria (LOE, artículo 19).
 - o Secundaria obligatoria (LOE, artículo 26).
 - o Bachillerato (LOE, artículo 35)
- Materiales y recursos utilizados en los procesos de enseñanza – aprendizaje.
- Organización del tiempo: temporalización y secuenciación tanto de sesiones como unidades didácticas.
- Organización del espacio: distribución de los alumnos, disposición del aula o aulas utilizadas y fórmulas de agrupamiento de alumnos.

5º) LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

- TEORÍA DE LA EVALUACIÓN: proceso continuo, sistemático y flexible:
 - o Orientado a seguir la evolución de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos.
 - o Significa la adecuación de la acción educativa a los logros conseguidos en los procesos de aprendizaje de los alumnos.
 - o Contribuye a la mejora de la práctica educativa:
 1. Adapta los procesos de enseñanza a los de desarrollo del aprendizaje.
 2. Gestiona el logro de competencias básicas en las evaluaciones de diagnóstico.
 - o Debe contemplar varios momentos: evaluación inicial, continua y sumativa y evaluación final (y promoción de ciclo, etapa o curso según proceda).
 - o Debe atender a varios agentes evaluadores:
 1. Heteroevaluación (intervención de un tercero), por ejemplo en programas de calidad.
 2. Coevaluación: evaluación realizada conjuntamente alumno – profesor.
 3. Autoevaluación: componente evaluativo realizados solamente por el alumno.
- CRITERIOS DE EVALUACIÓN: aquellos establecidos por el currículo oficial:
 - o Facilitan la labor evaluadora.
 - o Proporcionan información sobre el tipo y grado de aprendizajes alcanzados o que se deben alcanzar en relación con los objetivos propuestos.
 - o Son un referente fundamental en el grado de adquisición de las competencias básicas:
 1. Identifican aquellos contenidos que han de actuar como indicadores graduados en niveles de dificultad.
 2. Elaboración de instrumentos de evaluación ajustados:
 - Para conocer lo que el alumno sabe o no sabe, así como las circunstancias en las que aprende.

3. Hay que obtener una calificación diferenciada parcial (de cada evaluación):
 - Los criterios deben ser consensuados por el equipo docente.
 4. El alumno debe conocer lo antes posible su calificación para utilizar los mecanismos de refuerzo oportunos.
- CRITERIOS DE CALIFICACIÓN: deben responder a criterios objetivos:
- o Permiten al profesorado informar de forma directa cuáles son las circunstancias que determinan el resultado de la calificación:
 - o Herramientas eficaces para la calificación:
 1. Incorporación de instrumentos de evaluación que permitan la corrección inmediata e incorporen aprendizajes a través del error.
 2. Información a lo largo de todo el proceso evaluador mediante informes descriptivos individualizados.
 3. Desarrollo descriptivo del grado de desarrollo de competencias básicas así como la consecución de objetivos (desde la excelencia a la insuficiencia).
 4. Se deben hacer públicos a la comunidad educativa.
- NIVELES DE COMPETENCIA QUE, CON RELACIÓN A LOS CONTENIDOS MÍNIMOS, SE DEBEN ALCANZAR:
- o Cada objetivo (capacidad, habilidad o destreza) de cada área o materia, ámbito o módulo, tiene unos niveles o grados de consecución.
 - o El grado de consecución efectivo de los aprendizajes mínimos se considera la **competencia** alcanzada por el alumno en el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje.
 - o Se ponen en relación los objetivos, los contenidos mínimos y las competencias básicas establecidas en la programación y alcanzadas a través de ejercicios de evaluación:
 1. Instrumentos fácilmente medibles mediante escalas de valoración.
 2. Empleo de porcentajes en relación a los componentes evaluados.
 3. Se deben hacer públicos a la comunidad educativa.

ESQUEMA

A) LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS:

- Instrumentos específicos de planificación, desarrollo y evaluación curricular de cada área.
- Elaboradas por los Equipos de Ciclo y aprobadas por el Claustro de Profesores:
- **Incluirán los siguientes apartados:**
 - a. **INTRODUCCIÓN:**
 - Prioridades establecidas en el Proyecto educativo.
 - Características del alumnado.
 - Características propias del área.
 - b. **DESARROLLO CURRICULAR:**
 - Objetivos.
 - Competencias básicas.
 - Contenidos secuenciados por cursos.
 - Criterios de evaluación.
 - c. **METODOLOGÍA DIDÁCTICA:**
 - Métodos de trabajo.
 - Organización de tiempos, agrupamientos y espacios.
 - Materiales y recursos didácticos.
 - Medidas de atención a la diversidad del alumnado:
 - 3. Medidas generales de aplicación a todo el alumnado del centro.
 - 4. Medidas ordinarias de apoyo y refuerzo educativo.
 - 5. Medidas extraordinarias de adaptación curricular o de acceso al currículo.
 - d. **ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS:**
 - Para responder a los objetivos y contenidos del currículo.
 - Reflejándose el espacio, tiempo y recursos que se utilicen.
 - e. **PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN:**
 - Instrumentos y Métodos de evaluación.
 - Criterios de calificación.
 - Criterios de recuperación.
 - Niveles de competencia que, en relación con los contenidos mínimos, se deben alcanzar en cada una de las áreas y los ciclos.
 - f. **PLAN DE EVALUACIÓN INTERNA DEL CENTRO en relación a las programaciones didácticas** en el ámbito 1 *Proceso de enseñanza – aprendizaje*, Dimensión 2ª *Desarrollo del currículo*, Subdimensión 1 *Las programaciones didácticas*, indicando:
 - Indicadores.
 - Criterios.
 - Procedimientos.
 - Temporalización.
 - Responsables.
- Garantizarán coordinación y equilibrio entre los distintos grupos mismo nivel educativo.
- Garantizarán continuidad aprendizajes a lo largo de cursos, ciclos y etapas.
- **Otros contenidos que incluirán las programaciones didácticas:**
 - Habilidades de comprensión lectora, expresión oral y escrita.
 - Comunicación audiovisual y tecnologías de la información y comunicación.
 - **EDUCACIÓN EN ACTITUDES Y VALORES:**
 - No discriminación.
 - Convivencia.

- Uso activo del ocio.
- Comportamientos saludables.
- Conservación del entorno:
 - Especialmente patrimonio histórico, artístico, cultural y natural identidad Castilla-La Mancha.

▪ LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS:

▪ Definiciones:

- Instrumento de planificación, desarrollo y evaluación de cada una de las áreas del currículo.
- Instrumento de planificación curricular para hacer explícitas las intenciones del sistema educativo.
- Proceso de toma de decisiones mediante el cual el docente prevé su intervención educativa de forma deliberada y sistemática.

▪ Características:

- **Adecuación** al contexto donde se desarrolla, a las características del alumnado.
- **Concreción** en un plan de actuación para que sea un instrumento útil.
- **Flexibilidad** porque el plan de actuación es abierto para que pueda ser revisado parcialmente.
- **Viabilidad** para que pueda ser adecuada a sus funciones:
 - se ajuste al tiempo disponible.
 - cuente con los espacios y recursos previstos.
 - las actuaciones estén al alcance de todos los alumnos a los que va dirigida.

▪ Funciones:

- Planifica el proceso de enseñanza – aprendizaje para evitar las actuaciones improvisadas.
- Asegura la coherencia vertical y horizontal del desarrollo curricular en el centro docente.
- Proporciona elementos de análisis, reflexión, revisión y evaluación de la práctica docente.
- Facilita la implicación de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje.
- Atiende la diversidad de intereses, motivaciones, características, ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado.
- Referente de las Unidades Didácticas:
 - Concretan, de acuerdo con la unidad temporal establecida, el proceso de enseñanza – aprendizaje.

▪ La programación didáctica se organiza en Unidades Didácticas:

- Para cada uno de los cursos y para cada una de las áreas.
- Su estructura y duración debe ser definida por el profesorado.
- Se organizan en torno al conocimiento del entorno más cercano del alumno.

▪ INTRODUCCIÓN:

▪ Prioridades del Proyecto Educativo:

- Se establecen para algunas áreas o ámbitos de conocimiento (áreas instrumentales, lectura comprensiva, bilingüismo, secciones europeas, programas europeos, etc):
 - El centro apuesta por una determinada especialización curricular
- Se hacen constar las referencias establecidas en el Proyecto Educativo para el área:
 - Preferencia por las áreas instrumentales o uso de las TIC.

- Atención concreta a alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

▪ **Características de los alumnos:**

- Se indica la edad a la que va dirigida la programación.
- Se especifican las características psicoevolutivas del alumno en dicha edad:
 - Desarrollo cognitivo y del lenguaje.
 - Ámbitos y logros psicomotores: finos, gruesos, etc.
 - Desarrollo afectivo social.
- Se concretan las características de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo que se pueden atender:
 - Alumnos con necesidades educativas especiales.
 - Alumnos con altas capacidades intelectuales.
 - Alumnos con incorporación tardía al sistema educativo español
 - Alumnos con dificultades específicas de aprendizaje.
 - Alumnos con historial escolar o contexto social en situación de desventaja.

▪ **Características del área:**

- Se señalan las características del área contenidas en el currículo oficial.
- Se indica la contribución del área al desarrollo de las competencias básicas.

▪ **EL DESARROLLO CURRICULAR PRESCRIPTIVO:**

▪ **Objetivos:**

- Capacidades que deben desarrollar los alumnos como resultado de la intervención educativa, asociadas a construcción de conceptos, uso de procedimientos, desarrollo de actitudes dirigidas al aprendizaje de normas.
- Se indican los relacionados con los de **etapa** y los objetivos del **área** en cuestión.

▪ **Competencias básicas:**

- Demuestran el nivel de desarrollo alcanzado por los alumnos.
- Se indican los aprendizajes imprescindibles para cada una de las competencias básicas.
- Todas las áreas contribuyen al desarrollo de las competencias básicas.

▪ **Contenidos:**

- Elementos que desarrollan la competencia en el uso de las capacidades.
- Se presentan integrados para facilitar la programación:
 - Conceptos a aprender.
 - Procedimientos a utilizar.
 - Actitudes a desarrollar
- El profesorado tiene que establecer su secuenciación en cada uno de los cursos:
 - Proceso gradual y coherente de los aprendizajes con grado de dificultad.
- Las tecnologías de la información y la comunicación: herramienta para el aprendizaje.
- El Plan de Lectura se configura como elemento globalizador:
 - Fomenta el hábito y el placer por la lectura.
 - Mejora las competencias básicas comunicativas.
 - Se indican técnicas que favorezcan la lectura comprensiva.

- Componentes de trabajo en todas las áreas:
 - INFANTIL: desarrollo progresivo:
 - Desarrollo afectivo.
 - Movimiento y hábitos de control corporal.
 - Manifestaciones de la comunicación y el lenguaje.
 - Pautas elementales de convivencia y relación social.
 - Descubrimiento características físicas y sociales del medio viven los niños.
 - Aproximación a una primera lengua extranjera.
 - Experiencias de iniciación temprana con las TIC.
 - PRIMARIA:
 - La comprensión lectora.
 - La expresión oral y escrita.
 - La comunicación audiovisual.
 - Las tecnologías de la información y la comunicación.
 - La educación en valores.
 - SECUNDARIA:
 - Acceso de todo el alumnado a una educación común.
 - Especial atención al desarrollo y adquisición de las competencias básicas.
 - Correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas.
 - Promover el hábito de la lectura.
 - Elemento fundamental: tutoría y orientación académica profesional.
- **Otros contenidos que se incluirán en las programaciones didácticas:**
 - Habilidades de comprensión lectora, expresión oral y escrita.
 - Comunicación audiovisual y tecnologías de la información y comunicación.
 - **EDUCACIÓN EN ACTITUDES Y VALORES:**
 - Igualdad entre las personas, convivencia y no discriminación.
 - Uso activo del ocio.
 - El consumo responsable y el desarrollo sostenible.
 - La salud y los comportamientos saludables.
 - Conservación del entorno:
 - Especialmente patrimonio histórico, artístico, cultural y natural Castilla-La Mancha (en el contexto nacional e internacional)

▪ **Criterios de evaluación:**

- Contextualizados al centro y al alumno extraídos del currículo oficial.
- Establecen nivel de suficiencia alcanzado en el desarrollo de capacidades.
- Permiten establecer medidas educativas para facilitar su desarrollo.
- El equipo docente define los indicadores del desarrollo del alumnado:
- Establecen los niveles mínimos de suficiencia para progresar adecuadamente.

▪ **LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA o MÉTODOS PEDAGÓGICOS:**

- Decisiones orientadas a organizar el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- **Principios pedagógicos generales:**
 - Partir del nivel de desarrollo del alumno.
 - Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.
 - Propiciar una intensa actividad – interacción por parte del alumno.
 - Procurar un enfoque globalizador e interdisciplinar..

▪ **Métodos de trabajo más adecuados:**

- El aprendizaje es un proceso de construcción social del conocimiento.
- El trabajo cooperativo facilita el aprendizaje.
- La construcción del aprendizaje: relaciones entre lo que se aprende y lo que se sabe.
- La motivación hacia el aprendizaje aumenta con la funcionalidad.
- El éxito de la enseñanza: diseño en un único proceso de actividades diferenciadas y adaptadas a la diversidad del alumnado.
- El desarrollo de revisión del aprendizaje alcanzado.
- El adecuado clima de clase que reduzca al máximo las interferencias.
- La colaboración con las familias parece ser una estrategia eficaz.

▪ **Organización del espacio y del tiempo:**

- El aula es un espacio compartido y heterogéneo.
- El tiempo escolar ha de ser flexible y con diferentes ritmos de trabajo.
- El espacio del aula debe permitir distintas situaciones de aprendizaje:
 - Agrupamientos: trabajo individual, parejas, pequeño grupo, gran grupo.
 - Ambiente de trabajo y hábitos de comportamiento.
 - Uso de espacios alternativos.
 - Posibilidad de agrupamientos flexibles.
- El espacio y tiempo de recreo:
 - Respeto y clarificación de normas.
 - Observación de la actividad: juego libre y juego dirigido.

▪ **Materiales y recursos:**

- Utilización de textos equilibrada como materiales de lectura e interactivos.
- Actividades variadas y organizadas en secuencia coherente.
- Utilización de recursos didácticos variados, alternativos:
 - En función de su idoneidad con la edad, el área y la globalización.
- Principales materiales y recursos utilizados:
 - Material escolar: lápiz, goma, cuaderno, tijeras, pinturas, pegamento, regla, etc.
 - Material curricular: libro de texto, carteles y láminas, fichas, vídeos, software, etc.
 - Recursos didácticos: pizarra, ordenador, retroproyector, laboratorio, franelograma, etc.

▪ **Medidas respuesta a la diversidad de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo:**

- Medidas **generales** de aplicación a todo el alumnado del centro.
- Medidas **ordinarias** de apoyo y refuerzo educativo:
 - Exigen una mayor individualización del currículo:
 - Priorizando objetivos y contenidos.
 - Orientado a la consecución de las competencias básicas.
 - Se plasman en un **Plan Individualizado de Trabajo** que incluya:
 - Competencias que el alumno debe de alcanzar.
 - Organización del proceso de enseñanza – aprendizaje.
 - Procedimientos de evaluación (instrumentos y métodos).
 - Actividades individuales y cooperativas.
 - Agrupamientos, materiales necesarios, responsables y distribución secuenciada de tiempos y espacios.
- Medidas **extraordinarias**: adaptaciones curriculares y / o de acceso al currículo:
 - Modifican los elementos prescriptivos del currículo.

- Requieren evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización.

■ **LAS ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS:**

- Contribuyen al desarrollo de objetivos y contenidos del currículo en contextos no habituales:
 - Con implicación de toda la comunidad educativa.
 - Hacen que la escuela sea más atractiva para los miembros de la comunidad educativa:
 - Incrementa el interés por aprender del alumnado.
 - Facilitan la generalización del aprendizaje fuera del contexto del aula.
- Si se realizan fuera del recinto escolar se necesita la autorización de los padres.
- Si se realizan fuera del horario lectivo son voluntarias para el alumno y no evaluables.
- Su organización y diseño corresponde al equipo docente.
- Son obligatorias para los profesores si constan en la Programación General Anual del centro.
- Se indican los espacios, tiempos y recursos que se utilicen para las mismas.

■ **LOS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN:**

- Permiten conocer el nivel de suficiencia alcanzado para adaptar la enseñanza.
- Principales **características** de la **evaluación**:
 - Carácter global (se integra la información de todas las áreas).
 - Se valora el grado de adquisición de las competencias básicas en el desarrollo de las capacidades.
 - Carácter continuo y formativo.
 - Eficacia: inmediatez del conocimiento por parte del alumnado.
 - La promoción como herramienta educativa.
- Evaluación de la programación didáctica:
 - Recogida en el plan de evaluación interna del centro.
 - Contempla los resultados escolares obtenidos.
- Otras **decisiones** en torno a la **evaluación** para los Equipos de Ciclo y Departamentos:
 - Definición de los contenidos mínimos necesarios para alcanzar la suficiencia.
 - Criterios de promoción para facilitar la toma de decisiones.
 - Formatos de los informes de evaluación trimestral, individualizado de fin de etapa y procedimiento para su traslado a la familia (correo, entrevista, etc.)

■ **Instrumentos de evaluación:**

- Ejercicios tipo test, preguntas cortas (estructurados), preguntas cortas (semiestructurados), de relación, a desarrollar (no estructurados), etc.
- Valoración de los trabajos y producciones de los alumnos, etc.
- Observación directa de los rendimientos, realización de ejercicios orales, escritos, etc.
- Documentos donde se reflejan las valoraciones y calificaciones:
 - Expediente personal del alumno e informes individualizados.
 - Hoja de control de evolución del rendimiento del alumno.

■ **Métodos de evaluación:**

- Fórmula empleada para concluir cuáles son los aprendizajes conseguidos por los alumnos:
 - Escalas de valoración empleadas para los diferentes instrumentos utilizados:
 - Oficial: INS (1-4) – SUF (5) – BIEN (6) – NOT (7-8) – SOB (9-10).
 - No oficiales: colores, números, y otros SI-A VECES-NO, Bien-Regular-Mal.
 - Porcentajes en la valoración de los diferentes instrumentos utilizados (%).
 - Se evalúan los aprendizajes de los alumnos teniendo en cuenta los criterios.
- **Criterios de calificación:**
 - Se indica cómo es la superación con evaluación positiva de los instrumentos.
 - Se añaden otros como: asistencia, comportamiento, interés por el aprendizaje, grado de consecución de los objetivos programados, etc.
 - Se valoran tanto contenidos, como actitudes, comportamientos y otros.
- **Criterios de recuperación:**
 - Se consideran habilidades y destrezas mínimas para valorar que un rendimiento académico alcanza la suficiencia.
 - Establecimiento de instrumentos, métodos, técnicas y contenidos mínimos para considerar la evaluación positiva en cualquiera de las áreas.
- **Niveles de competencia, que en relación con los contenidos mínimos, se deben alcanzar:**
 - Se definen los niveles de desarrollo de los criterios de evaluación que se consideran evaluación positiva.
 - Se concreta el grado de adquisición de las competencias básicas en el desarrollo de las capacidades establecidas por los contenidos mínimos:
 - Para considerar superados los aprendizajes del área correspondiente con la valoración de suficiente o la que haya establecida.
- **Plan de Evaluación Interna del centro o autoevaluación:**
 - **Indicadores** (son 15): establecidos Ámbito I (Proceso de enseñanza-aprendizaje), Dimensión 2ª (Desarrollo del currículo) y subdimensión 1ª (programaciones didácticas de las áreas): *Orden de 6 de marzo de 2003*, desarrollo en *Resolución 30-05-2003*.
 - **Criterios:** adecuación, coherencia, funcionalidad, relevancia, suficiencia, satisfacción.
 - **Procedimientos:** como determine el propio centro docente.
 - **Temporalización:** cada tres cursos escolares distribuyendo anualmente las dimensiones.
 - **Responsables:** Claustro, Equipos de coordinación docente, Consejo Escolar, etc.

ANEXO II: Resolución de 30-05-2003 por la que se desarrollan los diferentes componentes de la evaluación interna de los centros docentes a los que se refiere la Orden de 06-03-2003.

INDICADORES

1. Justificación desde el contexto, características de los alumnos y particularidades del área o materia.
2. Relación con los objetivos generales del currículo.
3. Incorporación de los diferentes tipos de contenido: conceptos procedimientos y actitudes.
4. Relación entre objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

5. Organización y secuenciación de contenidos en unidades de trabajo y su temporalización.
6. Incorporación y tratamiento de los contenidos transversales.
7. Criterios metodológicos y su relación con el área o materia, el alumnado y el trabajo individual y en equipo.
8. Diseño de actividades en función de los momentos de enseñanza y estilos de aprendizaje de los alumnos.
9. Organización de agrupamientos, tiempo y materiales en función de los métodos y tipos de actividades.
10. Definición del nivel de competencia para valorar suficiente el desarrollo de las capacidades recogidas en los objetivos.
11. Instrumentos de evaluación, relación con los contenidos y con el trabajo del alumno.
12. Definición de criterios de calificación, promoción y titulación.
13. Resultados de los alumnos en las pruebas de competencia y su relación con los resultados escolares.
14. Participación del profesorado en la elaboración, revisión y actualización de la programación.
15. Participación del alumnado en la elaboración de las unidades de trabajo y en la evaluación.

CRITERIOS

- a. **Adecuación** al contexto, a los recursos disponibles y a las finalidades de las medidas previstas.
- b. **Coherencia** existente entre el modelo teórico y las medidas puestas en práctica.
- c. **Funcionalidad** de las medidas para dar respuesta a las situaciones planteadas.
- d. **Relevancia** de las medidas adoptadas para dar respuesta a las necesidades detectadas.
- e. **Suficiencia** alcanzada en función de los mínimos deseables en cantidad y calidad.
- f. **Satisfacción** de los participantes en el desarrollo del proceso y los resultados alcanzados.

ANEXO I: Resolución de 14-02-2006 (DOCM 23-02-2006) por la que se hacen públicos los ámbitos, dimensiones e indicadores y se establece el procedimiento para la evaluación de los docentes:

DIMENSIÓN 1. LA ELABORACIÓN DE UNA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA (máximo 1 punto sobre 6):

- Que sea coherente con los documentos institucionales y disposiciones legales sobre el currículo.
- Que esté actualizada respecto a las aportaciones de psicopedagogía y los conocimientos de la disciplina.
- Que esté adaptada a las características del alumnado y del entorno del centro educativo.
- Que incorpore estrategias para dar adecuada respuesta a la diversidad del alumnado.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

1. Adapta los **objetivos** a las características del alumnado y del centro docente.
2. Incorpora los distintos **tipos de contenido** (conceptos, procedimientos, actitudes).
3. Distribuye adecuadamente los **contenidos** mediante **secuencias** a lo largo del curso o ciclo.

4. Prevé la **educación en valores** referidos a la convivencia, principios democráticos, defensa del medio ambiente, educación para la salud, etc.
5. Programa **actividades** adecuadas para abordar los objetivos y contenidos propuestos.
6. Establece **criterios de evaluación, promoción y calificación** y son coherentes con los objetivos y contenidos propuestos.
7. Dispone de **instrumentos variados** para evaluar los distintos aprendizajes de los alumnos y son coherentes con los criterios de evaluación definidos en la programación.
8. Define acciones para desarrollar una **metodología** que permita orientar el trabajo en el aula.
9. Prevé los **materiales y recursos** didácticos que se van a utilizar.
10. Diseña estrategias para dar una **respuesta** adecuada a la **diversidad**.

UNIDADES DIDÁCTICAS

«La unidad didáctica o unidad de programación será la intervención de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia metodológica interna y por un período de tiempo determinado» (Antúnez y otros, 1992, 104).

«La unidad didáctica es la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia interna metodológica y por un periodo de tiempo determinado» (Ibañez, 1992, 13).

«Unidad de programación y actuación docente configurada por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos. Una unidad didáctica da respuesta a todas las cuestiones curriculares al qué enseñar (objetivos y contenidos), cuándo enseñar (secuencia ordenada de actividades y contenidos), cómo enseñar (actividades, organización del espacio y del tiempo, materiales y recursos didácticos) y a la evaluación (criterios e instrumentos para la evaluación), todo ello en un tiempo claramente delimitados (MEC, 1992, 87 o 91 --en Cajas Rojas de Infantil o Primaria respectivamente-).

«La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias

Centro de Profesores de Motilla del Palancar. Seminario Provincial. Curso 2007-08
de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso» (Escamilla, 1993, 39).

En resumen y simplificando, podemos señalar que la unidad didáctica es la unidad básica de programación.

En definitiva, se puede decir que se entiende por Unidad didáctica toda unidad de trabajo de duración variable, que organiza un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje y que responde, en su máximo nivel de concreción, a todos los elementos del currículo: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Por ello la Unidad didáctica supone una unidad de trabajo articulado y completa en la que se deben precisar los objetivos y contenidos, las actividades de enseñanza y aprendizaje y evaluación, los recursos materiales y la organización del espacio y el tiempo, así como todas aquellas decisiones encaminadas a ofrecer una más adecuada atención a la diversidad del alumnado.

En esta amplia definición se pueden incluir organizaciones de contenidos de muy diversa naturaleza que, aun precisando todos de una planificación que contemple los elementos que aquí se han citado se alejan, en ocasiones, de la configuración de unidades didácticas que habitualmente se ha manejado.

Por Unidad didáctica se puede entender un proyecto de trabajo, un taller, la programación de las rutinas, el seguimiento del tiempo atmosférico, la programación de la lectura recreativa, una salida, etc. siempre que supongan una planificación por parte del docente de un proceso de enseñanza y aprendizaje.

ELEMENTOS QUE COMPONEN LA UNIDAD DIDÁCTICA

Es importante considerar que todos estos aprendizajes necesitan ser programados, en el sentido de que para abordarlos es preciso marcarse objetivos y contenidos, diseñar actividades de desarrollo y evaluación y prever los recursos necesarios. Las unidades didácticas, cualquiera que sea la organización que adopten, se configuran en torno a una serie de elementos que las definen. Dichos elementos deberían contemplar: los siguientes aspectos: descripción, objetivos didácticos, contenidos, actividades, recursos materiales, organización del espacio y el tiempo, evaluación.

Establecer estos aspectos con el grado de elaboración que cada equipo juzgue necesario, es muy útil para el centro porque supone la confección de una especie de "banco de datos" que favorecerá sin duda la tarea de otros compañeros e impedirá la sensación, que con frecuencia se produce, de encontrarse siempre en el punto cero. Esta tarea rentabiliza los esfuerzos, incluso a corto y medio plazo. En el cuadro que se ofrece a continuación, aparece un breve resumen de los elementos fundamentales que una Unidad didáctica puede recoger

ELEMENTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	
1. Descripción de la unidad didáctica	En este apartado se podrá indicar el tema específico o nombre de la unidad, los conocimientos previos que deben tener los alumnos para conseguirlos, las actividades de motivación, etc. Habría que hacer referencia, además, al número de sesiones de que consta la unidad, a su situación respecto al curso o ciclo, y al momento en que se va a poner en práctica
2. Objetivos Didácticos	Los objetivos didácticos establecen qué es lo que, en concreto, se pretende que adquiera el alumnado durante el desarrollo de la unidad didáctica. Es interesante a la hora de concretar los objetivos didácticos tener presentes todos aquellos aspectos relacionados con los temas transversales. Hay que prever estrategias para hacer partícipe al alumnado de los objetivos didácticos
3. Contenidos de aprendizaje	Al hacer explícitos los contenidos de aprendizaje sobre los que se va a trabajar a lo largo del desarrollo de la unidad, deben recogerse tanto los relativos a conceptos, como a procedimientos y actitudes.
4. Secuencia de actividades	En este apartado, es muy importante establecer una secuencia de aprendizaje, en la que las actividades estén íntimamente interrelacionadas. La secuencia de actividades no debe ser la mera suma de actividades más o menos relacionadas con los aprendizajes abordados en la unidad Por otra parte, es importante tener presente la importancia de considerar la diversidad presente en el aula y ajustar las actividades a las diferentes necesidades educativas de los alumnos en el aula.
5. Recursos materiales	Conviene señalar los recursos específicos para el desarrollo de la unidad.
6. Organización del espacio y el tiempo	Se señalarán los aspectos específicos en tomo a la organización del espacio y del tiempo que requiera la unidad.
7. Evaluación	Las actividades que van a permitir la valoración de los aprendizajes de los alumnos, de la práctica docente del profesor y los instrumentos que se van a utilizar para ello, deben ser situadas en el contexto general de la unidad, señalando cuáles van a ser los criterios e indicadores de valoración de dichos aspectos. Asimismo, es muy importante prever actividades de autoevaluación que desarrollen en los alumnos la reflexión sobre el propio aprendizaje

¿CÓMO ELABORAR LAS UNIDADES DIDÁCTICAS?

. Descripción de la unidad didáctica

1. 1. Breve descripción

Elección del tema: eje en torno al cual se va a organizar.

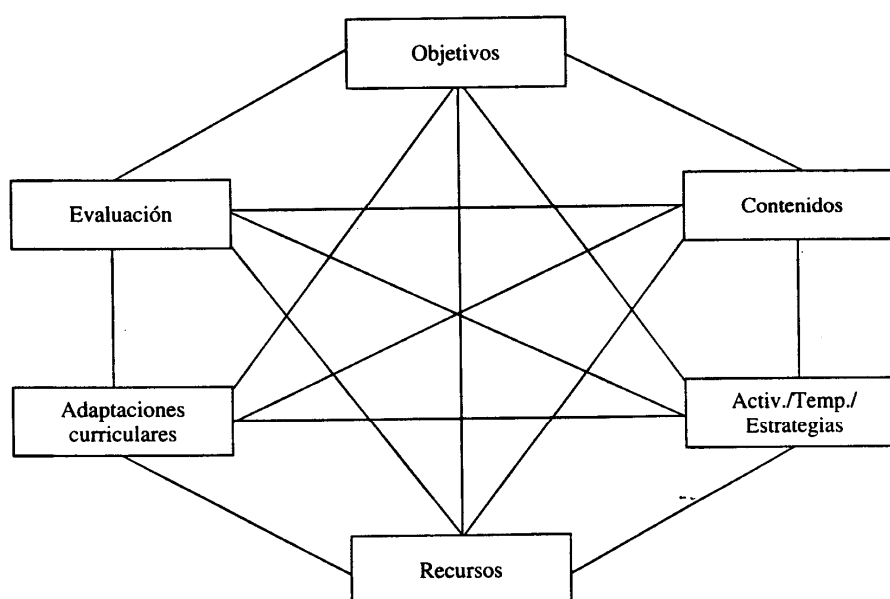
Opciones: tópico/contenido, rutina, actividad puntual (acontecimiento, fiesta, etc.) Identificación de las áreas implicadas. Título: claro, corto y sugerente. Y nivel al que se dirige. Características «generales», «espaciales», duración, etc.

1.2. Justificación

En él podrían figurar aspectos como el motivo de su elección, su finalidad y relación con otras unidades didácticas; puede ser adecuado, también, incluir los conocimientos que necesita el alumnado para abordarla, las ideas previas más comunes o las opciones didácticas que se asumen en su desarrollo. Características psicológicas y evolutivas de los alumnos. Grado de desarrollo y nivel de conocimientos de los alumnos. Coherencia con PEC y PCC. Secuencias con las unidades previas y las posteriores. Oportunidad (cronológica, motivación, curiosidad, importancia). Viabilidad.

2. Elementos que componen la unidad didáctica

El gráfico que a continuación presentamos quiere reiterar fundamentalmente la idea de la mutua implicación entre elementos y la necesidad de un proceso de «ir y venir» como señalamos posteriormente.



2.1. Objetivos

Identificación de los objetivos generales de área implicados.

Gradación de importancia de estos objetivos en la unidad didáctica. Consideración y articulación armónica en caso de más de un área implicada. Formulación de los objetivos didácticos referenciales.

El aspecto clave de los objetivos es que están expresados en términos de **capacidades** y no de comportamientos. Es decir, se considera que lo que la escuela debe ayudar a desarrollar no son tanto comportamientos específicos iguales para todo el alumnado, sino capacidades generales, competencias globales que después se ponen de manifiesto en actuaciones concretas que pueden ser distintas en cada alumno, aunque se deban a la misma capacidad.

Como señala Fuentes (1990, 4) los objetivos didácticos se formulan analizando las capacidades que figuran en los objetivos generales de área y poniéndolas en relación con los contenidos concretos que hemos seleccionado para la unidad didáctica. Plantearse los objetivos didácticos supone determinar el grado de aprendizaje que se quiere lograr a partir de los conocimientos previos de los alumnos, de los conceptos y estrategias que poseen y de sus actitudes en relación con el tema que desarrolla la unidad didáctica. En definitiva, deben expresar con claridad qué es lo que se pretende que el alumnado haya aprendido al finalizar cada unidad didáctica.

Cada objetivo didáctico se refiere normalmente a más de un contenido y se desarrolla en varias actividades, sin pretender concretarse en una conducta.

Estos objetivos constituyen así la referencia más inmediata para evaluar las capacidades de los objetivos generales del área. Dicha evaluación se hace a través de los distintos tipos de actividades que se diseñan para desarrollar los objetivos didácticos.

Las funciones básicas de los objetivos didácticos son: servir de guía a los contenidos y a las actividades de aprendizaje, y proporcionar criterios para el control de estas actividades.

Los objetivos didácticos deben, en la medida de lo posible, compartirse con las alumnas y con los alumnos. Es importante implicarles en su proceso de aprendizaje y conviene empezar en Educación Infantil para hacer partícipe a cada alumno y a cada alumna de los objetivos que se pretenden en cada unidad. Buscar estrategias para que los escolares se representen, en la medida de sus posibilidades, qué se espera de ellos, qué van a aprender, por qué y cómo. La respuesta a estas cuestiones debe estar presente en la formulación de los objetivos didácticos.

Otro aspecto relevante que se debe considerar en la formulación de los objetivos didácticos es su adecuación a la diversidad del alumnado. Las unidades didácticas deben permitir distintos grados de adquisición de un contenido y la participación de todos en una tarea común, para atender al conjunto del alumnado, en la medida de lo posible, en el marco ordinario. Este hecho requiere que, en el momento de formulación de los objetivos, se establezcan algunos que se podrían denominar básicos -y, por tanto, comunes para todos- junto a otros de profundización, ampliación y de refuerzo, para que todos los alumnos y todas las alumnas encuentren actividades en las que desarrollen sus capacidades. De modo que no haya que establecer permanentemente tareas complementarias paralelas al trabajo ordinario que se produce en el marco de la Unidad didáctica.

En la definición de los objetivos, las capacidades han de referirse al conjunto de los ámbitos del desarrollo, ya que muchas veces la escuela ha estado excesivamente desequilibrada hacia capacidades de tipo intelectual y no ha prestado la misma atención a capacidades afectivas, capacidades de interacción con otros, capacidades necesarias para la inserción y actuación social o capacidades de tipo motor.

Los objetivos didácticos que tienen un mayor predominio en su referencia a conceptos suelen formularse con verbos del tipo: definir, explicar, señalar, identificar, ...

Los objetivos didácticos que tienen un mayor predominio en su referencia a procedimientos suelen formularse con verbos del tipo: simular, construir, aplicar, debatir, ...

Los objetivos didácticos que tienen un mayor predominio en su referencia a actitudes suelen formularse con verbos del tipo: aceptar, valorar, apreciar, colaborar, disfrutar, ...

Dependiendo de la unidad didáctica tendrá mayor predominio uno u otro tipo de objetivos.

. Ejemplo de objetivo didáctico para primer ciclo: Elaborar distintos tipos de textos escritos: carteles, señales icónicas, etc. que comuniquen diversas acciones del texto normativo sobre cuidados a los animales. Rellenar cuestionarios y descripciones sencillas tras la observación de un animal (en imágenes o de la realidad). Elaborar monografías sencillas sobre al menos uno de los cinco grupos de vertebrados (mamíferos, aves, reptiles, anfibios y peces).

2.2. Contenidos

Este elemento de la Unidad didáctica comprende los contenidos concretos que van a ser objeto de aprendizaje. En su selección deberá cuidarse que estén recogidos contenidos de diferentes tipos (conceptos, procedimientos y actitudes), que exista un equilibrio entre ellos y asegurar la incorporación de los contenidos referidos a los Temas transversales. En este sentido, por ejemplo, en el caso de que en el centro estén escolarizados alumnos con necesidades educativas especiales, cobrará gran importancia la incorporación de aspectos tales como la aceptación y respeto a las diferencias de carácter personal.

Los contenidos que se seleccionen para ser trabajados en cada unidad deben contribuir a responder de manera adecuada a las diferencias individuales entre los alumnos. Así, junto a los contenidos básicos o nucleares de la Unidad, pueden incorporarse otros insuficientemente trabajados por algunos alumnos e, igualmente, pueden incluirse contenidos que se consideren de profundización o de ampliación.

Aunque éste es un elemento de la Unidad importante, hay ocasiones en que en la formulación de los objetivos didácticos se reconocen de forma clara los contenidos que van a ser abordados, por lo que enumerar de nuevo los contenidos puede resultar un tanto reiterativo. Así pues, objetivos didácticos y contenidos son elementos que están estrechamente relacionados y que no siempre precisan de una formulación independiente.

Es conveniente organizar y distribuir los contenidos de forma que se interrelacionen contenidos de distintas áreas y que éstos, además, giren alrededor de temas o proyectos cercanos al alumnado, dado que contribuyen a comprender mejor las situaciones reales que encara el alumno.

A partir de los contenidos establecidos en el Diseño Curricular Base, con los contenidos agrupados en grandes bloques, la primera tarea nos lleva a seleccionar aquellos bloques de los que vamos a extraer información sobre los contenidos que vamos a trabajar en la Unidad Didáctica. Normalmente son varios los bloques relacionados con una unidad didáctica, aunque es poco probable que en la misma unidad aparezcan contenidos de todos los bloques del área.

Normalmente el criterio de interrelación de contenidos de distinto tipo (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y de procedencia de distintos bloques proporciona una buena estrategia para seleccionar todos aquellos contenidos que sean relevantes para la unidad didáctica. Esta reflexión debe extenderse a las distintas áreas presentes en aquellas unidades didácticas que no sean unidisciplinarias.

Relacionaremos los contenidos de los objetivos didácticos y con los criterios metodológicos: principios de globalidad, actividad, ...

Tendremos presente la secuenciación de contenidos elaborada en el proyecto curricular de centro (o etapa) y, en todo caso, trataremos de poner en relación los contenidos de las diferentes unidades didácticas para que a lo largo de todo el curso y/o ciclo hayamos trabajado todos los contenidos necesarios.

2.3. Actividades, Estrategias y Temporalización

Teniendo en cuenta todos los elementos anteriores, se pasa a identificar aquellas actividades que consideramos más relevantes para el desarrollo de la unidad elegida.

Diseñar las actividades de enseñanza-aprendizaje exige tener presentes los criterios metodológicos que se plantean en el Proyecto curricular, las características del grupo (profesor y alumnos) y los medios de que se dispone. No cabe duda de que la importancia de estos tres factores variará de una unidad a otra.

Diseñar actividades coherentes con los objetivos y contenidos de la unidad. Identificar las actividades que realizarán tanto el/la profesor/a como los/as alumnos/as. Necesidad de actividades que trabajen los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Necesidad de actividades acordes con proceso (motivación, diagnóstico, síntesis, refuerzo...).

Definido este marco para las actividades se decide la secuencia en la que, salvo posteriores modificaciones, se van a desarrollar y se prevé el tiempo que se va a emplear en cada una de ellas.

Previsión de los agrupamientos y de la dinámica del grupo. Se determina lo que van a hacer los alumnos, individualmente o en grupo, el papel del profesor en cada momento.

En los casos de trabajo en grupo se indicará la técnica de trabajo escolar cooperativo más acorde.

Al elaborar las actividades conviene considerar que:

- ofrezcan contextos relevantes e interesantes;
- promuevan una actividad mental en el alumnado;
- presenten grados de dificultad ajustados y progresivos;
- estimulen la participación, solidaridad y no discriminación;
- integren contenidos de distinto tipo;
- puedan resolverse utilizando distintos enfoques;
- admitan niveles de respuesta y tipos de expresión diversos que propicien la participación de todos;
- admitan niveles diferentes de intervención del profesor y los iguales.
- admitan niveles diferentes de intervención del profesorado y de interacción en el aula.

Sea cual sea la selección de actividades es importante que todas ellas estén organizadas de acuerdo con una secuencia de aprendizaje en la que se den relaciones claras y pertinentes. Esta consideración es importante pues una mera suma de actividades no debe entenderse como una unidad didáctica.

2.4. Recursos

En la programación de la unidad didáctica, y por más que nos parezca obvio, tendremos que prever los recursos -tanto los habituales como aquellos otros que puedan ser más extraordinarios- que necesitaremos para las distintas sesiones.

Los recursos pueden ser de distinta naturaleza: bibliográficos (bien para el profesorado o para el alumnado), audiovisuales, informáticos, visitas de diferentes personas al aula, salidas del centro, etc.

La categorización de estos recursos podemos hacerla:

Materiales

Espacios: el aula habitual y el apropiado diseño espacial, otros espacios del centro o cualquier otro tipo de espacios

Materiales didácticos, tanto de uso del profesor como de los alumnos Humanos: posibilidad de colaboración de otras personas (especialistas, padres, madres, ...).

En la selección de recursos es necesario tener en cuenta la gran diversidad de intereses y capacidades que siempre existen en el aula, de tal forma, que se puedan utilizar materiales diferentes en función estas motivaciones, intereses o capacidades de los alumnos. Así, un aula con recursos múltiples permite, por ejemplo, tener alumnos trabajando textos de distinta complejidad o funcionalidad; ofrecer materiales variados (manipulabas o no) para aprender un procedimiento; recurrir a la imagen como apoyo al texto... en definitiva, acomodar los recursos y el desarrollo de la Unidad a las características del alumnado.

Es importante organizar los recursos materiales de forma que se favorezca su utilización por parte del alumnado de la manera más autónoma posible. Una buena selección y distribución de los materiales es fundamental para atender a la diversidad.

2.5. Adaptaciones curriculares

Como señala Fuentes (1990, 5), para atender a las diferentes necesidades que los alumnos presentan dentro de un mismo grupo, la unidad didáctica debe ser lo suficientemente flexible como para permitir que los mismos objetivos se consigan a través de actividades distintas. Esto significa que dentro de ella, tanto para algún grupo de alumnos como para un alumno individualmente, se planifiquen otras actividades que resulten más adecuadas para ellos. Más aún, cuando la mera modificación de las actividades no sea suficiente para responder a sus necesidades, habrá que pensar en modificar los objetivos didácticos

mediante la selección de otros contenidos o, por último, en este recorrido «hacia arriba» de los elementos, desarrollar los objetivos generales de área -e incluso de etapa- mediante unos objetivos didácticos elaborados especialmente para un alumno o grupo de alumnos.

Finalmente, la especificidad, importancia o permanencia a lo largo del tiempo de determinadas necesidades educativas especiales, llevará a considerarlas no solamente en el ámbito de las unidades didácticas, sino buscarles una respuesta más general dentro del Proyecto Curricular.

2.6. Organización del espacio y del tiempo en el aula

Las consideraciones sobre la organización espacio-temporal las decide cada equipo educativo en su Proyecto curricular. Por tanto, son estas las referencias que habría que tener en cuenta a lo largo del desarrollo de las distintas unidades. Ahora bien, cada Unidad concreta que se trabaja implica, a menudo, modificaciones o concreciones a estos acuerdos más generales, que comportan acudir a espacios diferentes de los habituales, modificar los tiempos establecidos a prever agrupamientos distintos. En estos casos, conviene hacer una mención específica a dichas correcciones.

2.7. Evaluación

La evaluación se entiende como parte integrante del proceso de enseñanza y aprendizaje y tiene como función obtener información para tomar decisiones, reflexionar, planificar y reajustar la práctica educativa para mejorar el aprendizaje de todos los escolares. En este sentido, la evaluación no se centra en la medición de rendimientos, ni puede entenderse como responsabilidad exclusiva de cada maestro o de cada maestra. De ahí que sea tan importante adoptar, como se ha señalado anteriormente, en el Proyecto curricular acuerdos comunes para toda la etapa y concretarlos en el ciclo.

Estos acuerdos son un referente imprescindible que el profesorado habrá de considerar para garantizar que las actividades de evaluación incluidas en las unidades didácticas guarden coherencia con dichas decisiones.

Las actividades de evaluación no deben diseñarse al margen del proceso, sino que se situarán en el mismo marco de referencia que las actividades de aprendizaje, de modo que sean coherentes con el proceso de enseñanza y permitan informar al alumnado sobre su propio progreso. En este sentido, las actividades propuestas para el aprendizaje deben ser tomadas como referencia para la evaluación, siempre que en estos momentos se pongan en práctica estrategias e instrumentos de cuyo uso el profesorado pueda extraer datos y conclusiones.

También se podrán establecer actividades específicas de evaluación cuando sea preciso obtener informaciones que, tal vez, quedan diluidas, o no suficientemente explícitas, en el resto de las actividades diseñadas.

Al incorporar las actividades de evaluación de manera natural y sistemática a lo largo de todo el desarrollo de la unidad didáctica, se está evitando también cierta disociación que puede darse entre el qué enseñar y evaluar, ya que por medio de la evaluación quedan enfatizados ciertos contenidos que muchas veces están en la declaración de intenciones, pero sobre cuya adquisición no se devuelve al alumnado ningún tipo de información, como ocurre, en ocasiones, con los contenidos de actitudes.

La información que se deriva de la evaluación servirá al docente para reajustar el proceso de enseñanza y al niño para ir tomando conciencia de su progreso.

A continuación se indican algunas orientaciones que pueden ser útiles a la hora de caracterizar la evaluación durante el proceso de elaboración de las unidades didácticas:

Es importante planificar actividades de evaluación que permitan al profesorado conocer cuáles son los conocimientos previos del alumnado en relación a los contenidos que se van a trabajar, lo cual servirá tanto para, a partir de este punto, comenzar a trabajar sobre la Unidad didáctica, como para cerciorarse de que es factible lograr los objetivos programados a partir de los mencionados conocimientos previos del alumnado o, en caso contrario, para reajustar la Programación.

Es fundamental, de igual modo, que se determinen los requisitos previos para que el alumnado pueda trabajar adecuadamente una determinada Unidad didáctica, requisitos que, en general, son de carácter muy funcional y conectan sobre todo con procedimientos y actitudes. En consecuencia, si el alumnado carece de ellos será preciso trabajarlos, diseñando actividades que se lo permitan.

Al diseñar los instrumentos de evaluación hay que tener presente que éstos han de hacer referencia a los contenidos nucleares, incorporando sólo para determinados alumnos o alumnas otras actividades de carácter complementario. En cualquier caso, siempre habrán de estar directamente vinculados con aquellos aspectos de la unidad didáctica que han sido trabajados en el aula.

Las actividades e instrumentos de evaluación han de ser lo más diversos posibles y llevarse a cabo a lo largo del desarrollo y finalización de toda unidad didáctica, mediante recursos como: observación directa, cuaderno de trabajo, pruebas escritas (abiertas, cerradas y múltiples), etc.

De cara a evaluar el diseño de las unidades, hay que considerar:

- Si las unidades recogen las capacidades que se ha decidido desarrollar en el ciclo, es decir, si guardan coherencia con los objetivos.
- Si en las unidades se establece una secuencia de aprendizaje adecuada (se acota el tema, se parte de las ideas previas de los alumnos, se comparten los objetivos de aprendizaje, se realiza un plan de trabajo, se prevé la actividad reflexiva por parte del alumnado ...).
- Si las actividades permiten distintos ritmos en su ejecución y por tanto grados diferentes de desarrollo de capacidades.
- Si los recursos didácticos y las situaciones de aprendizaje programadas (materiales elaborados por el profesorado, libros de texto, trabajo por talleres, en rincones, salidas extraescolares, etc.) guardan coherencia con los acuerdos de orden metodológico por los que se ha optado.
- Si existe una presencia equilibrada de los diferentes tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes).
- Si la unidad prevé instrumentos de evaluación que permitan al profesorado obtener información sobre el proceso de sus alumnos y alumnas y sobre el proceso de enseñanza, y al alumnado reflexionar sobre su propio aprendizaje.

La propuesta de unidades didácticas que finalmente componga la Programación promoverá, a través de un desarrollo planificado de las mismas, la construcción del conocimiento a partir de secuencias de aprendizaje que permitan ir adquiriendo hábitos, consolidando destrezas, elaborando nociones, ampliando contextos para lograr, en definitiva, el desarrollo equilibrado de todas las capacidades del alumnado.

Cada unidad didáctica conviene que sea programada por el conjunto de profesores y profesoras que atiende a un mismo nivel, a partir de los acuerdos que se han tomado previamente en el equipo de ciclo. No obstante dichas unidades han de ser suficientemente flexibles para que, en su puesta en práctica, puedan realizarse las modificaciones necesarias que un determinado grupo demande.

Por último, otra cuestión que hay que tener en cuenta a la hora de evaluar es la percepción del propio alumnado sobre los nuevos conocimientos adquiridos, sobre el esfuerzo empleado para ello. Programar y desarrollar actividades de autoevaluación no sólo le permitirá al profesorado realizar una evaluación más completa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que, además, contribuirá a que el alumnado vaya adquiriendo recursos que le permitan la autocrítica y valoración de su actividad escolar, afianzando así la autonomía y la capacidad de aprender a aprender.

ESQUEMA DE UNIDAD DIDÁCTICA

OBJETIVOS DIDÁCTICOS	CONTENIDOS		
	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
COMPETENCIAS BÁSICAS QUE SE ADQUIEREN			
ACTIVIDADES: <ul style="list-style-type: none"> - De motivación. - De conocimientos previos. - De desarrollo y profundización. - De ampliación. - De refuerzo. - De síntesis. 	CONTENIDOS TRANSVERSALES/EDUCACIÓN EN VALORES		
METODOLOGÍA	RECURSOS		
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	EVALUACIÓN		

V.- OTRAS PROPUESTAS DE PLANIFICACIÓN CURRICULAR:

A) ENTORNO A BUSCAR SOLUCIONES A UN PROBLEMA: DISEÑO PROBLEMATIZADOR:

- Es un mecanismo eficaz para interesar al alumno porque:
 - Permite la explicitación de concepciones y el reconocimiento de los hábitos.
 - Favorece el proceso de reestructuración de ideas y el cuestionamiento compartido de hábitos para la integración en redes conceptuales y la modificación de actitudes.
 - Posibilita la acción, la clarificación de valores y el aprendizaje de estrategias.
 - Exige un posicionamiento y compromiso personal.

B) TRABAJO POR PROYECTOS:

APRENDIZAJE POR PROYECTOS

"DÍGAME Y OLVIDO, MUÉSTREME Y RECUERDO. INVOLÚCREME Y COMPRENDO"
Proverbio Chino.

INTRODUCCIÓN

Mantener a los estudiantes de las Instituciones Educativas (IE) comprometidos y motivados constituye un reto muy grande aún para los docentes más experimentados. Aunque es bastante difícil dar una receta que sirva para todos, la investigación evidencia que existen prácticas que estimulan una mayor participación de los estudiantes. Estas prácticas implican dejar de lado la enseñanza mecánica y memorística para enfocarse en un trabajo más retador y complejo; utilizar un enfoque interdisciplinario en lugar de uno por área o asignatura y estimular el trabajo cooperativo (Anderman & Midgley, 1998; Lumsden, 1994). El aprendizaje por proyectos incorpora estos principios.

Utilizar proyectos como parte del currículo no es un concepto nuevo y los docentes los incorporan con frecuencia a sus planes de clase. Pero la enseñanza basada en proyectos es diferente: Es una estrategia educativa integral (holística), en lugar de ser un complemento. El trabajo por proyectos es parte importante del proceso de aprendizaje. Este concepto se vuelve todavía más valioso en la sociedad actual en la que los maestros trabajan con grupos de niños que tienen diferentes estilos de aprendizaje, antecedentes étnicos y culturales y niveles de habilidad. Un enfoque de enseñanza uniforme no ayuda a que todos los estudiantes alcancen estándares altos; mientras que uno basado en proyectos, construye sobre las fortalezas individuales de los estudiantes y les permite explorar sus áreas de interés dentro del marco de un currículo establecido.

Este documento ofrece una introducción a la enseñanza por proyectos. Explica las razones, basadas en investigaciones, para utilizar este enfoque y perfila de qué manera puede este incrementar el compromiso de los estudiantes y su retención de conocimiento. Ofrece pautas para planear e implementar proyectos e incluye una lista de verificación de aspectos importantes que se deben tener en cuenta al desarrollar proyectos adecuados. Se atienden además algunas consideraciones para llevar a cabo la evaluación y se discuten problemas potenciales y formas de evitarlos.

¿EN QUÉ CONSISTE EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS?

Esta estrategia de enseñanza constituye un modelo de instrucción auténtico en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997).

En ella se recomiendan actividades de enseñanza interdisciplinarias, de largo plazo y centradas en el estudiante, en lugar de lecciones cortas y aisladas (Challenge 2000 Multimedia Project, 1999). Las estrategias de instrucción basada en proyectos tienen sus raíces en la aproximación constructivista que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores tales como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey. El constructivismo mira el aprendizaje como el resultado de construcciones mentales; esto es, que los niños, aprenden construyendo nuevas ideas o conceptos, basándose en sus conocimientos actuales y previos (Karlin & Vianni, 2001).

Más importante aún, los estudiantes encuentran los proyectos divertidos, motivadores y retadores porque desempeñan en ellos un papel activo tanto en su escogencia como en todo el proceso de planeación (Challenge 2000 Multimedia Project, 1999, Katz, 1994).

ELEMENTOS DE UN PROYECTO AUTÉNTICO (REAL)

Existe una amplia gama de proyectos: de aprendizaje mediante servicio a la comunidad, basados en trabajos, etc. Pero los proyectos auténticos tienen en común los siguientes elementos específicos (Dickinson et al, 1998; Katz & Chard, 1989; Martin & Baker, 2000; Thomas, 1998)

- Centrados en el estudiante, dirigidos por el estudiante.
- Claramente definidos, un inicio, un desarrollo y un final.
- Contenido significativo para los estudiantes; directamente observable en su entorno.
- Problemas del mundo real.
- Investigación de primera mano.
- Sensible a la cultura local y culturalmente apropiado.
- Objetivos específicos relacionados tanto con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como con los estándares del currículo.
- Un producto tangible que se pueda compartir con la audiencia objetivo.
- Conexiones entre lo académico, la vida y las competencias laborales.
- Oportunidades de retroalimentación y evaluación por parte de expertos.
- Oportunidades para la reflexión y la auto evaluación por parte del estudiante.
- Evaluación o valoración auténtica (portafolios, diarios, etc.)

BENEFICIOS DEL APRENDIZAJE POR PROYECTOS

¿De qué manera beneficia a los estudiantes esta estrategia? Este enfoque motiva a los jóvenes a aprender porque les permite seleccionar temas que les interesan y que son importantes para sus vidas (Katz & Chard, 1989). Adicionalmente, 20 años de investigación indican que el compromiso y la motivación posibilitan el alcance de logros importantes (Brewster & Fager, 2000). Investigaciones sobre los efectos a largo plazo en el currículo de temprana infancia, apoyan la incorporación del aprendizaje por proyectos tanto en edad temprana como en educación secundaria (Básica y Media) (Katz & chard, 1989).

Cada vez es más frecuente que los maestros trabajen con niños que tienen un rango muy amplio de habilidades, que provienen de medios culturales y étnicos diversos y que en algunos casos están aprendiendo Inglés como segunda lengua. Las instituciones educativas están buscando formas de atender las necesidades de estos estudiantes. El aprendizaje basado en

proyectos ofrece una posibilidades de introducir en el aula de clase una extensa gama de oportunidades de aprendizaje. Puede motivar estudiantes de diferentes proveniencias socio culturales ya que los niños pueden escoger temas que tengan relación con sus propias experiencias, así como permitirles utilizar estilos de aprendizaje relacionados con su cultura o con su estilo personal de aprender (Katz & Chard, 1989). Por ejemplo, en muchas comunidades indígenas se hace énfasis en la experiencia directa y en las experiencias cooperativas de aprendizaje (Clark, 1999; Reyes, 1998).

La incorporación de proyectos al currículo no es ni nueva ni revolucionaria. La educación abierta de finales de los años 60 y principios de los 70 dio un impulso fuerte a comprometerse activamente en los proyectos, a las experiencias de aprendizaje de primera mano y a aprender haciendo (Katz & Chard, 1989). El enfoque Reggio Emilia para edad temprana, reconocido y aclamado como uno de los mejores sistemas educativos que existen en el mundo, se basa en proyectos (Abramson, Robinson, & Ankenman, 1995; Edwards, Gandini, & Forman, 1993).

Los principales beneficios del aprendizaje basado en proyectos incluyen:

- *Preparar a los estudiantes para los puestos de trabajo.* Los muchachos se exponen a una gran variedad de habilidades y de competencias tales como colaboración, planeación de proyectos, toma de decisiones y manejo del tiempo (Blank, 1997; Dickinson et al, 1998).
- *Aumentar la motivación.* Los maestros con frecuencia registran aumento en la asistencia a la escuela, mayor participación en clase y mejor disposición para realizarlas tareas (Bottoms & Webb, 1998; Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997).
- *Hacer la conexión entre el aprendizaje en la escuela y la realidad.* Los estudiantes retienen mayor cantidad de conocimiento y habilidades cuando están comprometidos con proyectos estimulantes. Mediante los proyectos, los estudiantes hacen uso de habilidades mentales de orden superior en lugar de memorizar datos en contextos aislados sin conexión con cuándo y dónde se pueden utilizar en el mundo real (Blank, 1997; Bottoms & Webb, 1998; Reyes, 1998).
- *Ofrecer oportunidades de colaboración para construir conocimiento.* El aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes compartir ideas entre ellos o servir de caja de resonancia a las ideas de otros, expresar sus propias opiniones y negociar soluciones, habilidades todas, necesarias en los futuros puestos de trabajo (Bryson, 1994; Reyes, 1998).
- *Aumentar las habilidades sociales y de comunicación.*
- *Acercar las habilidades para la solución de problemas* (Moursund, Bielefeld, & Underwood, 1997).
- *Permitir a los estudiantes tanto hacer como ver las conexiones existentes entre diferentes disciplinas.*
- *Ofrecer oportunidades para realizar contribuciones en la escuela o en la comunidad.*
- *Aumentar la autoestima.* Los estudiantes se enorgullecen de lograr algo que tenga valor fuera del aula de clase (Jobs for the future, n.d.).
- *Permitir que los estudiantes hagan uso de sus fortalezas individuales de aprendizaje y de sus diferentes enfoques hacia este* (Thomas, 1998)
- *Posibilitar una forma práctica, del mundo real, para aprender a usar la Tecnología.* (Kadel, 1999; Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997).

Un docente que utilizó en sus clases de matemáticas y ciencias la enseñanza por proyectos, reportó que muchos de sus estudiantes que con frecuencia tuvieron dificultades en algunos

entornos académicos, encontraron significado y motivación para aprender trabajando en proyectos (Nadelson, 2000). El maestro anotó también, que al facilitar el aprendizaje de contenidos de conocimiento además de habilidades de razonamiento y solución de problemas, la enseñanza por proyectos puede ayudar a los estudiantes a prepararse para las pruebas de estado y a alcanzar los estándares establecidos.

CÓMO IMPLEMENTAR LA ENSEÑANZA BASADA EN PROYECTOS

PUNTOS ESCENCIALES PARA ESTRUCTURAR PROYECTOS DE MANERA EFECTIVA

Los proyectos provienen de diferentes fuentes y se desarrollan de distintas maneras. No existe pues una forma única y correcta para implementar un proyecto, pero si se deben tener en cuenta algunas preguntas y aspectos importantes a la hora de diseñar proyectos efectivos (Edwards, 2000; Jobs for the Future, n.d.).

CÓMO PLANTEAR OBJETIVOS O METAS PARA LOS PROYECTOS

Es muy importante que todos los involucrados o interesados tengan claridad sobre los objetivos, para que el proyecto se planee y complete de manera efectiva. Tanto el docente, como el estudiante, deben hacer un planteamiento que explique los elementos esenciales del proyecto y las expectativas respecto a este. Aunque el planteamiento se puede hacer de varias formas, debe contener los siguientes elementos (Bottoms & Webb, 1988):

- *Situación o problema:* Una o dos frases con las que se describa el tema o problema que el proyecto busca atender o resolver. Ejemplo: Casas y negocios localizados cerca a los cauces que alimentan un lago y que inciden en el contenido de fósforo de este y afectan la calidad del agua. ¿Cómo pueden los dueños de casas y negocios mejorar la calidad del agua del lago?.
- *Descripción y propósito del proyecto:* Una explicación concisa del objetivo último del proyecto y de qué manera atiende este la situación o el problema. Ejemplo: Los estudiantes deben investigar, realizar encuestas y hacer recomendaciones sobre cómo los negocios y los propietarios de viviendas pueden reducir el contenido de fósforo en los lagos. Los resultados se publicaran en un boletín, folleto informativo, o sitio Web.
- *Especificaciones de desempeño:* Lista de criterios o estándares de calidad que el proyecto debe cumplir.
- *Reglas:* Guías o instrucciones para desarrollar el proyecto. Incluyen tiempo presupuestado y metas a corto plazo, tales como: Completar las entrevistas para cierta fecha, tener la investigación realizada en cierta fecha.
- *Listado de los participantes en el proyecto y de los roles que se les asignaron:* Incluyendo los miembros del equipo, miembros de la comunidad, personal de la institución educativa y padres de familia.
- *Evaluación:* Cómo se va a valorar el desempeño de los estudiantes. En el aprendizaje por proyectos, se evalúan tanto el proceso de aprendizaje como el producto final.

El planteamiento es crucial para el éxito del proyecto por lo que es deseable que docentes y estudiantes lo desarrollen en compañía. Mientras más involucrados estén los estudiantes en el proceso, más van a retener y a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje (Bottoms & Webb, 1988).

CÓMO IDENTIFICAR OBJETIVOS DE APRENDIZAJE Y METAS:

Antes de iniciar el proyecto, los docentes deben identificar las habilidades o conceptos específicos que el estudiante va a aprender, formular objetivos académicos claros y planear de qué manera estos objetivos cumplen los estándares establecidos por los Ministerio de Educación y que han sido adoptados por la institución educativa .

Herman, Aschbacher y, Winters (1992) han identificado cinco cuestiones o elementos que se deben tener en cuenta cuando se plantean objetivos de aprendizaje:

- *¿Qué habilidades cognitivas importantes quiero que desarrollen mis estudiantes?* (Ej: utilizar el álgebra para resolver problemas de todos los días, escribir de manera persuasiva, etc) Utilice como guía los estándares básicos de logro de competencias.
- *¿Qué habilidades afectivas y sociales quiero que desarrollen los estudiantes?* (Ej: desarrollar habilidades para trabajar en grupo o en equipo).
- *¿Qué habilidades metacognitivas deseo que desarrollen los estudiantes?* (Ej: reflexionar sobre el proceso de investigación que realizaron, evaluar su efectividad y determinar métodos para mejorarlo).
- *¿Qué tipo de problemas quiero yo que estén en capacidad de resolver los estudiantes?* (Ej; saber indagar, aplicar el método científico, etc).
- *¿Qué conceptos y principios quiero yo que los estudiantes estén en capacidad de aplicar?* (Ej: aplicar en sus vidas principios básicos de ecología y conservación, comprender las relaciones causa – efecto, etc).

Sea tan específico como pueda en determinar los resultados para que tanto el docente como el estudiante entiendan con exactitud que es lo que se va a aprender.

Otras consideraciones que docentes y estudiantes deben tener en cuenta:

- *¿Tienen los estudiantes acceso fácil a los recursos que necesitan?* Lo anterior es especialmente importante si un estudiante requiere conocimiento experto de la comunidad en una materia o en el uso de una tecnología específica.
- *¿Sabían los estudiantes cómo utilizar los recursos?* Por ejemplo, los estudiantes que tienen una experiencia mínima con los computadores necesitan apoyo adicional para utilizarlos.
- *¿Tienen los estudiantes tutores o monitores que los ayuden con su trabajo?* Estos pueden estar en la institución o fuera de ella.
- *¿Tienen claro los estudiantes los roles y las responsabilidades de cada una de las personas del grupo?*

C) LOS PEQUEÑOS PROYECTOS EN EDUCACIÓN INFANTIL:

“El pequeño proyecto” es un plan de acción y realización, que un grupo de niños y niñas con su maestro o maestra se proponen a sí mismos, con una clara intencionalidad de conseguir un resultado. Es fundamental ofrecer cauces que ayuden al alumnado a pensar, a investigar, a confrontar con otros sus ideas, a llegar a acuerdos, a aprender del error. El pequeño proyecto conlleva un proceso de planificación, realización y evaluación. Iniciarse en edades tempranas en este proceso es importante ya que es una forma de aprender a vivir, de aprender a ser, a buscar metas, a poner los medios para conseguirlas y a autoevaluarse.

Se basa en una concepción constructivista del aprendizaje, donde la intervención pedagógica va encaminada a promover el aprendizaje significativo de los niños y niñas de una manera intencional y reflexiva, movilizándolo, de manera integrada el uso de los distintos lenguajes de representación (verbal, escrito, matemático, plástico, corporal,...). Permite:

- Incluir actividades y contenidos encaminados a identificar los conocimientos previos y los que son necesarios adquirir.
- Planificar estrategias de búsqueda de información (manejo de bibliografía, materiales audiovisuales,...) y ver sus resultados, ligados a la actividad natural del niño y a su vida diaria.
- Desarrollar la participación creativa y cooperativa.

FASES DEL PROYECTO Y ACTIVIDADES.

Todo proyecto consta de unas fases más o menos comunes que es preciso tener en cuenta a la hora de organizar el trabajo y distribuir las actividades.

1ª) .- MOTIVACIÓN:

En esta primera fase se llevarán a cabo **actividades de motivación**. Aparecerán en clase elementos que susciten su interés y les planteen interrogantes.

2ª).- ESTABLECIMIENTO DE LAS IDEAS PREVIAS:

En esta fase se realizarán **actividades de conocimientos previos**.

Se comenzará con una conversación grupal inicial sobre ¿QUÉ SABEMOS DE? y una lluvia de ideas para planificar ¿QUÉ QUEREMOS SABER Y CÓMO PODEMOS HACERLO?.....Todo se va registrando en un panel.

(Con ello se pueden enunciar los objetivos, contenidos y competencias básicas que se van a trabajar a través del proyecto.)

3ª).- BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN:

Se planteará **¿dónde buscamos?, ¿ cómo?, ¿quién puede ayudarnos?,¿papá y mamá , otros compañeros mayores?**

Elaboraremos una NOTA PARA LAS FAMILIAS en la que les informamos sobre el proyecto qué vamos a trabajar y solicitamos su ayuda para aportar información y otros materiales relacionados con el tema . También pediremos su colaboración para diferentes actividades como talleres (de, disfraces, decoración....) que se irán desarrollando a lo largo del mismo.

4ª).- ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO:

Es el momento de **seleccionar y clasificar los materiales y los datos** que nos parecen importantes, y también de distribuir el trabajo y organizar los **tiempos y los espacios** en que vamos a realizarlo, los **agrupamientos**, etc.

Todo ello se irá registrando en un panel y se leerá regularmente para que los niños se vayan haciendo conscientes de lo que van aprendiendo y sigan buscando soluciones nuevas a los conflictos de aprendizaje que puedan surgir.

5ª).- REALIZACIÓN Y DESARROLLO:

En esta fase se llevarán a cabo actividades de **desarrollo y profundización** , así como otras de **ampliación y refuerzo**, que se hayan planificado previamente y otras que vayan surgiendo a medida que se desarrolla el proyecto.

6ª).- RECOPIACIÓN, EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN DE CONCLUSIONES:

En esta fase se llevarán a cabo varias **actividades de síntesis**, a través de las que los alumnos recopilarán y pondrán en práctica muchos de los contenidos que hemos trabajado a lo largo del proyecto.

7ª).- EVALUACIÓN:

Esta sería la última fase, en la que se intentará comprobar la validez del proyecto y de la participación de todos. En ella se realizan **actividades de evaluación**.

Y ADEMÁS, “SEAMOS REALISTAS, EXIJAMOS LO IMPOSIBLE” (Mayo 1968)

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.

Las Comunidades de Aprendizaje se definen como un proyecto de transformación social, cultural y pedagógica de un centro educativo y de su entorno para conseguir una igualdad de oportunidades y de resultados para todo su alumnado (Elboj y otros, 2002). Este proyecto se desarrolla mediante procesos basados en un diálogo fundamentado en la isegoría o igualdad en el uso de la palabra, una educación participativa del conjunto de la comunidad y el desarrollo de medidas pedagógicas que impulsen el aprendizaje respondiendo a criterios de justicia social (Forum Idea, 2002; Ferrer, 2005).

- Es una propuesta educativa comunitaria y solidaria, cuyo ámbito de concreción es la sociedad local. Parte de la necesidad de concentrar esfuerzos en áreas o territorios delimitados, en torno a comunidades determinadas, tanto a nivel rural como urbano.
- Parte de la premisa de que toda comunidad humana posee recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje operando, que es preciso identificar, valorar, desarrollar y articular a fin de construir un proyecto educativo y cultural que parta de las propias necesidades y posibilidades.
- Adopta una visión amplia de lo educativo, abarcando diversos ámbitos de aprendizaje: la familia, el sistema escolar, la comunidad, la naturaleza, la calle, los medios de comunicación, la iglesia, el lugar de trabajo, el club, la biblioteca, la casa comunal, la cancha deportiva, el huerto, el patio escolar, el cine, el teatro, el museo, la granja, el zoológico, el circo, etc. De este modo, articula educación escolar y educación extra-escolar, educación formal, no-formal e informal, permitiendo superar estas distinciones que, de hecho, han delimitado artificialmente ámbitos, impidiendo una visión más holística y sistémica de lo educativo, y más atenta al aprendizaje.
- Asume como objetivo y como eje el aprendizaje más que la educación. Pretende satisfacer necesidades básicas de aprendizaje de la población (niños, jóvenes y adultos), identificando dichas necesidades así como los espacios y maneras más apropiados para satisfacerlas en cada caso. Da gran importancia a los aspectos pedagógicos y a la renovación pedagógica en los distintos ámbitos de enseñanza y aprendizaje.
- Involucra a niños, jóvenes y adultos, valorando el aprendizaje inter-generacional y entre pares, la importancia de la educación de adultos (padres y madres de familia, educadores y agentes educativos de todo tipo, miembros de la comunidad y adultos en general) para la formación y el bienestar de niños y jóvenes, así como el potencial de los jóvenes como educadores y agentes activos de su propia educación, de la transformación del sistema escolar, y del desarrollo familiar y comunitario.
- Se basa en la premisa de que únicamente un esfuerzo conjunto entre hogar y escuela, educación extra-escolar y escolar, instituciones públicas y privadas, y el aprovechamiento de todos los recursos humanos y materiales disponibles en cada comunidad, pueden hacer posible la educación para todos y el aprendizaje permanente. Asume, entonces, la necesidad del diálogo, la alianza y la concertación de actores diversos en torno a un proyecto educativo y cultural compartido.
- Estimula la búsqueda y el respeto por lo diverso, al reconocer que cada grupo y comunidad tiene recursos, necesidades y realidades específicas, lo que determina

proyectos educativos y culturales también específicos, ajustados a cada realidad y contexto. Antes que “modelos” a adoptarse acríticamente o a proponerse como respuestas universalmente válidas, se promueve la construcción y experimentación de experiencias diversas, con capacidad para inspirar a otros, más que para ser replicadas.

- Busca mostrar la importancia y el potencial que tiene el desarrollo de sistemas de aprendizaje generados y desarrollados a nivel local, basados en la cooperación, la solidaridad, el aprendizaje intergeneracional y la sinergia de esfuerzos, y contando con un sistema organizado de apoyos a nivel intermedio y central, tanto por parte del Estado como de organismos no-gubernamentales.
- Se propone como un modelo de desarrollo y cambio educativo de abajo hacia arriba y de adentro hacia fuera, capaz de influenciar los modos tradicionales de pensar y hacer política educativa, tanto en el nivel local como regional y nacional, así como los modos convencionales de cooperación internacional en educación. Tal modelo puede contribuir a superar algunos problemas y sesgos tradicionales dentro del campo educativo, tales como:
 - falta de una visión sistémica e intersectorial de lo educativo
 - divorcio entre escuela y comunidad, educación escolar y extra-escolar, educación formal y no-formal, etc.
 - uniformidad de la educación y de la política/reforma educativa, y dificultad para entender y asumir la diversidad
 - énfasis sobre la cantidad y los resultados, descuidando la calidad y los procesos
 - reforma educativa entendida eminentemente como reforma escolar
 - reformas verticales, sin consulta, participación social e involucramiento de las instituciones y los agentes educativos
 - predominio de la lógica de proyectos aislados
 - prioridad sobre las cosas antes que sobre las personas y las relaciones que intervienen en la educación y los aprendizajes.

La CA, como estrategia de política, apunta a tres niveles:

la comunidad local: desarrollando el fondo de aprendizaje y recursos educativos y culturales de la comunidad, incluido el desarrollo y la transformación de las instituciones escolares operando a nivel local.

los niveles intermedios: desarrollando un conjunto importante y diverso de experiencias de aprendizaje basadas en la comunidad, articuladas, evaluadas y sistematizadas, a fin de que puedan compartir entre sí y con otros las lecciones aprendidas, y servir de referente e inspiración para esfuerzos similares en otros contextos. En este nivel intermedio se ubican dirigentes comunitarios, agentes educativos, profesionales e instituciones tanto públicas como privadas, medios de comunicación y opinión pública en general;

los decisores de política: dando visibilidad, articulando en red y difundiendo las experiencias entre personas e instituciones claves que toman decisiones de política educativa tanto a nivel nacional como internacional.

ALGUNAS PREMISAS BASICAS

La educación no se realiza sólo en el sistema escolar.

El sistema escolar no es el único sistema educativo (la familia y los medios de comunicación son también sistemas educativos pero no escolares).

Lo importante es el aprendizaje más que la educación por sí misma.

No toda educación o toda enseñanza redundan en aprendizaje (de hecho, puede haber enseñanza sin aprendizaje: profesores o padres de familia que enseñan, y alumnos o hijos que no aprenden). Asimismo, puede haber aprendizaje sin enseñanza (por ejemplo: el aprendizaje que resulta de observar, leer un libro, trabajar, resolver un problema, ver una película, conversar, intercambiar experiencias, debatir en un foro, viajar, etc.).

Hay muchos locus de aprendizaje: el hogar, el sistema escolar, la naturaleza, la calle, la comunidad, el trabajo, la iglesia, el grupo de amigos, los medios de comunicación, la biblioteca, Internet, etc. Y hay muchas fuentes de aprendizaje: el juego, la lectura, la experiencia, la observación, la reflexión, la conversación, la práctica, el ensayo y el error, el autoestudio, etc. Todos ellos son relevantes y complementarios para asegurar aprendizajes significativos en el contexto del aprendizaje permanente.

Toda comunidad tiene sus propias instituciones, agentes y redes de enseñanza y aprendizaje operando formal e informalmente a través de la familia, la escuela, la organización comunitaria, el parque, la biblioteca, la plaza, la cancha deportiva, el centro comunitario, el centro de salud, la iglesia, el club, la cooperativa, el museo, el taller, la fábrica, la tienda, las fiestas y tradiciones de la localidad, etc.

Cada persona y cada miembro de la comunidad es potencialmente un educador y un educando, con capacidad tanto para enseñar como para aprender. Es responsabilidad colectiva, y de la propia educación, desarrollar esas capacidades y talentos.

Comunidad y escuela no son dos entidades separadas. La escuela es parte de la comunidad y se debe a ella. Alumnos y profesores son miembros plenos de la comunidad. Además de su identidad de alumnos y profesores, son personas, sujetos sociales, agentes comunitarios, ciudadanos. Es posible y fundamental encontrar puntos en común y establecer alianzas – antes que mayor desencuentro y ruptura- entre familia y escuela, padres y profesores, alumnos y profesores, alumnos y padres, y entre todos ellos y el conjunto de la sociedad local.

El aprendizaje no tiene edad. Cualquier edad es buena para aprender. Cada una - infancia, juventud, edad adulta- tiene sus peculiaridades, oportunidades, debilidades y fortalezas.

La educación de niñ@s y la educación de jóvenes y personas adultas se necesitan y complementan mutuamente. La educación de adultos (padres y madres de familia, agentes educativos, miembros de la comunidad, etc.) es condición esencial para la educación y el desarrollo de niños y jóvenes, así como para el desarrollo comunitario y social.

El aprendizaje, para ser tal, debe ser significativo para quien aprende. Es decir, debe conectarse con sus intereses, motivaciones y necesidades, con sus conocimientos y experiencias previas, y motivar a continuar aprendiendo.

La cooperación y la solidaridad deben ser vistos como norma y como recurso no únicamente para tareas de la supervivencia sino para asegurar los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que forman parte del fondo cultural y educativo de una comunidad.

Es indispensable respetar, valorar, promover y aprender de la diversidad, y reconocer por tanto la necesidad de respuestas específicas a realidades específicas.

La educación y los aprendizajes son responsabilidad conjunta de la sociedad local, la sociedad nacional, el Estado, y cada persona individualmente.

1. Principios pedagógicos: La transformación de una escuela en comunidad de aprendizaje supone un cambio a nivel organizativo del centro, pero también una transformación de los planteamientos pedagógicos que se desarrollan en todos los espacios de la escuela. Los principios pedagógicos que caracterizan el proyecto de CA son:

- a) **La participación democrática:** Uno de los indicadores de calidad considerado en las experiencias educativas de éxito es el trabajo en red, o trabajo integrado entre el centro educativo y otros agentes de su entorno. En una comunidad de aprendizaje, la participación democrática se convierte en uno de los principios básicos de su sostenibilidad. Los distintos espacios de participación de la escuela, incluida el aula, pasan a pertenecer a aquellas personas que quieren enseñar y aprender, sean madres, padres, voluntarios o, evidentemente, profesorado, el cual mantiene la responsabilidad principal de gestionar, organizar y desarrollar los objetivos pedagógicos del centro. Cuando los centros educativos ofrecen una estructura abierta a la participación y crean un clima positivo en el que se tienen en cuenta las opiniones de las familias, el resultado es una colaboración efectiva que conecta a las familias y otros agentes de la comunidad a las escuelas, para ayudar a los niños y niñas a tener éxito en ella y, por tanto, más oportunidades en el futuro.
- b) **La centralidad del aprendizaje:** el proyecto de comunidad de aprendizaje se fundamenta en el aprendizaje dialógico (Flecha, 1997; Elboj y otros, 2002), una concepción comunicativa del aprendizaje que plantea que éste depende principalmente de las interacciones que se establecen entre las personas. Tanto desde un punto organizativo como desde la perspectiva curricular, la construcción de significados se basa en la participación y en las interacciones que resultan de un diálogo igualitario entre alumnado, familias, voluntarios y profesorado.
- c) **Altas expectativas de aprendizaje:** Distintas experiencias desarrolladas sugieren que las motivaciones orientadas al éxito, las altas expectativas de aprendizaje y la generación de una interdependencia positiva entre el alumnado son elementos clave para un progreso académico orientado hacia la excelencia educativa. Ello plantea la necesidad de cambiar algunos de los planteamientos pedagógicos del centro. Así, por ejemplo, desde esta perspectiva, se cuestionan las medidas compensatorias basadas en la separación del alumnado según su nivel de rendimiento académico, apostando por la implementación de metodologías inclusivas que partan de la heterogeneidad del grupo según criterios de género, origen cultural y rendimiento académico.
- d) **Progreso permanente:** tanto el proceso de transformación en comunidad de aprendizaje como el mismo desarrollo del proyecto socioeducativo que implica deben ser evaluados constantemente por todas las personas participantes: profesorado, familias, alumnado y otros agentes del entorno de la escuela.

2. Fases de transformación de una escuela en comunidad de aprendizaje.

- a) **Sensibilización:** en esta primera fase se realizan sesiones de formación sobre el marco sociológico en el que se ubica el proyecto. Se explica y discute sobre la sociedad de la información, la educación en este contexto y los factores que inciden en el aprendizaje del alumnado (fracaso escolar, factores de éxito académico, etc). Posteriormente también se presenta y explica el proyecto de comunidades de aprendizaje, sus bases teóricas, su marco metodológico y las fases de transformación que se llevan a cabo en al escuela. Para finalizar esta fase y como prerrequisito a continuar con el proceso, se entiende que es necesario realizar sesiones de diálogo con las familias para que puedan expresar sus preocupaciones e ilusiones con respecto al nuevo proyecto socioeducativo.
- b) **Toma de decisión:** en esta fase el conjunto del claustro y las familias deciden si el proyecto de transformación socioeducativa se lleva a cabo. De forma complementaria, se puede formalizar la decisión mediante una votación en la que cada voto tiene la misma validez.
- c) **Sueño:** esta fase se centra exclusivamente en la ilusión de los niños, profesorado, familias y otros agentes sociales del entorno a cerca de su modelo de escuela. Se trata de llegar a un consenso por parte de estos colectivos sobre el nuevo tipo de escuela que se sueña.
- d) **Selección de prioridades y planificación:** en esta fase los “sueños “ expresados en la fase anterior deben convertirse en propuestas de acción proyectadas en el tiempo. Para hacerlo posible, se debe realizar, en primer lugar, un análisis y una categorización de los sueños expresados según grandes ámbitos o temas. De forma paralela, otro análisis descriptivo de la realidad de la escuela, horarios lectivos y extraescolares, servicios y equipamientos del barrio, instituciones y agentes sociales del entorno, etc. Finalmente, una vez se han expresado los deseos a cerca del modelo de escuela y se ha recogido toda la información sobre la realidad actual del centro y de su entorno, el conjunto del claustro y de las familias pueden plantearse qué hacer y cómo hacerlo.

3. Antecedentes de las Comunidades de Aprendizaje

Resultado de la investigación de muchos proyectos educativos que, en diferentes lugares del mundo están obteniendo resultados exitosos en la superación del fracaso escolar y una convivencia solidaria, hemos recogido las experiencias más reconocidas dentro de la comunidad científica y que han servido de antecedentes a las comunidades de aprendizaje.

Estas experiencias con otros nombres pero con la misma orientación, son en estos momentos más de 6.000 escuelas infantiles, de primaria y de secundaria en todo el mundo. Hay algunos de estos programas de los que se ha hablado más en estas comunidades científicas, en parte por estar en Estados Unidos y Canadá, pero que también podemos encontrar en otros lugares del mundo como Corea y Brasil.

a) Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program). Este es el programa pionero, nacido en 1968 en la Universidad de Yale, fruto de la demanda de colaboración de esta universidad con dos escuelas primarias de New Haven, que sufrían muy bajo rendimiento escolar y muchos problemas. El promotor de esta experiencia es James Comer. El programa va dirigido a escuelas del centro de las ciudades en situaciones de bajo rendimiento escolar, problemas sociales, etc. Sobre todo se dirigen a alumnado desde parvulario hasta los 12 años. Es el programa más reconocido por el propio Gobierno estadounidense.

b) Escuelas Aceleradas (Accelerated Schools). Este programa se inició en 1986 por Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford y director del Centro de Investigación Educativa (CERAS) de esa misma universidad. Es el único programa del que en el estado español se ha hablado tanto en la prensa como en las revistas pedagógicas.

Este modelo se inspiró en las cooperativas de trabajadores/as y en modelos de organización democrática de trabajo. Se parte de una comunidad que analiza su situación actual e idea una visión compartida de lo que quisiera que fuera la escuela.

c) Éxito para todos (Success for All). Comenzó en 1987 en Baltimore en una cooperación entre Johns Hopkins University y el Departamento de Educación de la ciudad para trabajar en escuelas de muy bajo rendimiento y muchos problemas de convivencia, conflictos, etc. Su director es Robert Slavin que basándose en investigaciones sobre psicología evolutiva impulsó esta experiencia. En estos momentos este es el programa con más escuelas - más de 2.000-.