

PROYECTO ATLÁNTIDA De las competencias básicas al currículo integrado



“ Las competencias básicas obligan a una profunda revisión de las tareas desde las que el alumnado adquiere el saber, ya que sólo éstas permiten alcanzar una configuración adecuada de los saberes adquiridos. Una acción colegiada de toda la comunidad educativa, se presenta como la mejor garantía para su consecución. Ahora, más que nunca, ha llegado el momento de coordinar acciones y tareas entre la escuela, la familia y la comunidad. Como poco, habrá llegado la hora de revisar las tareas de cada «asignatura», y en lo posible avanzar hacia proyectos de áreas, centro y zona.”

(Proyecto Atlántida)

Una red de experiencias de innovación en los centros
www.proyecto-atlantida.org | lauris@eresmas.net

Apoyan



ELABORA



COLABORAN



INCLUYE CD CON TEXTOS DE DOS LIBROS: UNO DE ASESORAMIENTO EN COMPETENCIAS BÁSICAS PARA PROFESORADO (De las competencias básicas al currículo integrado) Y OTRO PARA APAS Y FAMILIAS (Diario de familia)

INCLUYE CD CON TEXTOS DE DOS LIBROS: UNO DE ASESORAMIENTO EN COMPETENCIAS BÁSICAS PARA PROFESORADO (De las competencias básicas al currículo integrado) Y OTRO PARA APAS Y FAMILIAS (Diario de familia)

PROYECTO ATLÁNTIDA

De las competencias básicas al currículo integrado



ELABORA



COLABORAN



INCLUYE CD CON TEXTOS DE DOS LIBROS:
UNO DE ASESORAMIENTO EN COMPETENCIAS
BÁSICAS PARA PROFESORADO (De las
competencias básicas al currículo integrado) Y
OTRO PARA APAS Y FAMILIAS (Diario de familia)



Coordinación general:
José Moya Otero

Coordinación del Equipo Atlántida:
José Moya, Florencio Luengo, Paz Sánchez y
Antonio Bolívar

Coordinación de seminarios en Canarias:
Pedro González y Guillermo Millet

Diseño del libro: José Moya, Florencio
Luengo, Paz Sánchez, Antonio Bolívar

Diseño del CD: Pedro González y
Guillermo Millet

Madrid, septiembre de 2008

Edita:
Proyecto Atlántida
www.proyecto-atlantida.org | lauris@eresmas.net

Material realizado con la colaboración del MEC, la Consejería de Educación de Canarias, junto a los seminarios de trabajo de Telde, Las Palmas y La Laguna, Tenerife.

Y con el apoyo de grupos de trabajo en Andalucía (CEP de Córdoba y Huelva), y Extremadura (CEP de Talarrubias, Badajoz)

Producción:
io, sistemas de comunicación www.io-siscom.com

Depósito legal: GU-267/2008
I.S.B.N.: 978-84-691-5352-9

Índice

Prólogo: Petición de Eva Almunia, MEC y Consejería de Canarias00

Introducción00

BLOQUE I

Capítulo 1. Las competencias básicas como factor integrador en el desarrollo del currículo00

Capítulo 2. La integración de las áreas curriculares: una definición operativa de las competencias básicas.00

Capítulo 3. La integración de las actividades y ejercicios en las tareas00

Capítulo 4. La integración de distintos modelos y métodos de enseñanza00

Capítulo 5. La integración del currículo formal, no formal e informal: la importancia del contexto.00

Capítulo 6. La integración de los aprendizajes en la evaluación00

Capítulo 7: La reelaboración del PEC y PCC, Guía orientativa.....00

Para saber más, referencias bibliográficas (Antonio Bolívar).....00

BLOQUE II

Hacia los proyectos: Del área al ciclo, Departamento, centro y contexto00

1. Ejemplificación de proyectos de Infantil, Primaria y Secundaria.....00

2. Otras experiencias de proyectos complementarios00

ANEXO

Anexo I.

La importancia de la información y la formación, propuestas de asesoramiento00

1. Descripción del modelo de propuesta de trabajo en provincia (Zaragoza) y ensayos de Huelva, Córdoba...

2. Descripción del modelo de trabajo en zonas (Talarrubias, Cartaya),

3. Descripción del modelo de trabajo para familias (experiencias de CEAPA, y Torreperogil, Lanzarote)

Anexo II.

Presentación y orientaciones de uso del CD de competencias básicas

Guillermo Millet y Pedro González.....00

Autoría de los Seminarios La Laguna y Telde 2006-2007

DIRECCIÓN DEL PROYECTO

Proyecto Atlantida: JOSÉ MOYA OTERO
Universidad de Las Palmas

ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN

Proyecto Atlantida: (Florencio Luengo y Paz Sánchez) con el apoyo del CEP de Telde y el CEP La Laguna

COLABORAN Y PATROCINAN

Consejería de Educación de Canarias y
Ministerio de Educación y Ciencia

COMISIÓN DE DISEÑO DE LA EDICIÓN

Clara Díaz Rey
Paz Amalia Sánchez Pérez
Cruz María Hernández Acosta
Inmaculada C. Bueno García
Pedro Luis González López
Constanza Falcón Castellano
Guillermo Millet Rodríguez

ELABORACIÓN Y DISEÑO DEL CD

Pedro Luis González López
Guillermo Millet Rodríguez

COLECTIVOS IMPLICADOS Y MIEMBROS DE GRUPOS DE TRABAJO

SERVICIO DE INSPECCIÓN DE LAS PALMAS

Álamo García, Octavio
Bailón Casanova, Rafael
Contreras Guerrero, Juan
Déniz Ruiz, Benjamín
Domínguez Hernández, Mercedes
Fación Castellano, Constanza
Hernández García, Jorge
Hernández Martínez, Carmen
Hernández Pérez, Pedro
Negrín Medina, Miguel Ángel
Viera Rodríguez, Francisco Javier

PROCAP LAS PALMAS

Miranda Borges, Lidia
Ramírez Trujillo, Clara

CEP ARUCAS

González López, Pedro Luis
Navarro Pérez, Ricardo
Quintana Delgado, Inmaculada
Rojas Martín, Margarita
Santana Arencibia, Monserrat

CEP DE GÁLDAR

Sánchez García, Miguel
Suárez Guerra, Araceli
Silva Reyes, María Lourdes

CEP LAS PALMAS II

Armas Cruz, Elena

CEIP ROQUE AGUAYRO

Rodríguez López, Eloína

CEP DE TELDE

Bueno García, Inmaculada
García Repetto, Ángeles
Hernández Alvarado, Begoña
Henríquez Rodríguez, Lucía Esther
Menéndez Sosa, Rosario
Velasco Vázquez, J. Ignacio

CEP SANTA CRUZ DE TENERIFE

Pérez Méndez, María Elena
Verdugo Rodrigo, María del Pilar
Rodríguez Brito, Nieves María
González Bethencourt, Juan de la Cruz
Santiago Hernández, Carmen Teresa

CEP GUÍA DE ISORA

Hernandez Acosta, Cruz María

PROCAP TENERIFE

Alonso Martín, María del Cristo

CEP LA LAGUNA

Reyes Fernández, Concepción
Jara Diez, Avelina
Martínez López, Amparo
Martín Pérez, Félix Manuel
Casariego Ramírez, Marta
Millet Rodríguez, Guillermo
Díaz García-Tuñón, Alberto
Pavés Cano, María
Sánchez Pérez, Paz Amalia
Herrero Martínez, Nilo

CEP VALLE DE LA OROTAVA

Medina Trujillo, Francisca Agueda
Lázaro Rodríguez, María Rosa
González Pérez, Estefanía Dolores
Gómez Cedrés, Juan David
Ortiz Cruz, Manuel
Díaz Rey, Clara
Hernández Cruz, José María



Autoría de los Seminarios La Laguna y Telde 2007-2008

SANTA CRUZ DE TENERIFE

Acosta González, Laura Josefa	CEP Los Llanos de Ar.
Aja Quirós, Rosa Margarita	CEP C.C. de La Palma
Alcalá Velasco, María Nieves	CEP La Gomera
Alonso Martín, María Del Cristo	D.G.P. Educativa
Barreto Hernández, Ceferina M ^a Ángeles	CEP Icod
Borragán Torre, María Lourdes	D.G. P. Educativa
Castañeda Padrón, Araceli	Inspección El Hierro
Cubas García, Vladimiro Antonio	Inspección Tenerife
De La Cruz Jacinto Del Castillo, Hilario	CEP La Orotava
De León Medina, Francisco David	CEP Icod
Díaz Mirabal, María Del Mar	CEP La Laguna
Díaz Rey, Clara Eugenia	CEP La Orotava
Díez Mendoza, José	CEP Isora-Tenerife
Fumero Fernández, Blas	CEP Tenerife Sur – A.
García Pérez, Lorenzo	CEP S.C. de Tenerife
Hernández Gómez, Cristo Manuel	D.G. P. Educativa
Jara Diez, Avelina	CEP La Laguna
Jerez Hernández, María Dolores	Inspección Tenerife
Martínez Hijarrubia, María Teresa	CEP Isora-Tenerife
Millet Rodríguez, Guillermo	CEP La Laguna
Moreno Jiménez, Teodomiro	Inspección Tenerife
Rocha Parra, Rosario	CEP El Hierro
Sánchez Hernández, Cristo	CEP Tenerife Sur – A.
Sánchez Pérez, Paz Amalia	CEP La Laguna
Verdugo Rodrigo, María Del Pilar	CEP S.C. de Tenerife
Viera Díaz, Luz María	CEP S.C. de Tenerife
Acosta Tejera, María Teresa	CEP La Laguna
Afonso Castilla, Santiago Cristóbal	CEP Isora-Tenerife
Barreto Concepción, Marcelo Vicente	Inspección Tenerife
Brito Fernández, Mónica	Los Llanos De Aridane
Cano López, María Jesús	CEP Tenerife Sur – A.
Casariego Ramírez, Marta	CEP La Laguna
Cruz Reyes, María Del Cristo	CEP S.C. de Tenerife
De La Cruz Machado, Miguel Ángel	Inspección Tenerife
Díaz García, Marina Isabel	CEP El Hierro
Díaz García-Tuñón, Alberto	CEP La Laguna
Díaz Luis, Pilar Teresa	CEP Los Llanos de Ar.
Elliott Jolly, Jennifer Catalina	CEP Los Llanos de Ar.
Febles González, Enrique Javier	CEP El Hierro
Fernández Hernández, Inmaculada	CEP S.C. de La Palma
Fumero García, Beatriz	CEP Icod
García Casanova, María Ángeles	CEP Icod
González García, María Eloína	CEP La Gomera
González Pérez, Estefanía	CEP La Orotava
Hernández De La Cruz, José María	CEP La Orotava
Hernández García, José Hipólito	CEP S.C. de Tenerife
Hernández Martín, Carlos Artemio	CEP S.C. de La Palma
Hernández Prieto, Zoraida	CEP La Laguna
Herrera García, Mario Rafael	CEP La Gomera
Herrero Martínez, Nilo	CEP La Laguna
Leal Simón, José Francisco	Inspección Tenerife
López Florido, Francisco José	CEP Icod
Marrero Morera, María Teresa	CEP Tenerife Sur – A.
Martín Melián, María Del Pilar	CEP S.C. de Tenerife
Martín Pérez, Félix Manuel	CEP La Laguna
Martínez López, María Desamparados	CEP La Laguna
Medina Trujillo, Francisca Águeda	CEP La Orotava
Melián López, Ana María	CEP S.C. de Tenerife
Méndez Quintero, Carmelo	CEP Icod
Mesa Suárez, Francisco	CEP S.C. de Tenerife
Montesino Cruz, María Soraya	CEP La Orotava
Mora Delgado, Vicenta Fátima	Inspección Tenerife
Morales Caraballero, María Teresita	CEP S.C. de Tenerife
Oria Díaz, María Candelaria	D.G. P. Educativa
Ortega González, María Jesús	CEP Tenerife Sur – A.
Ortiz Cruz, Manuel	CEP La Orotava

Autoría de los Seminarios La Laguna y Telde 2007-2008

Pacheco Lara, Juan José	CEP La Laguna
Pascual Rodríguez, Marcos	Inspección Tenerife
Peña Rodríguez, María Auxiliadora	CEP S.C. de Tenerife
Pérez Méndez, María Elena	CEP S.C. de Tenerife
Pestana De Paz, Ángel	CEP S.C. de La Palma
Ramos Hernández, Juan Roberto	Inspección Tenerife
Ramos Quintana, Avelino	CEP Isora-Tenerife
Reyes Fernández, Inmaculada	CEP La Laguna
Rodríguez Brito, Nieves María	CEP S.C. de Tenerife
Rodríguez Díaz, Carmen Rosa	Inspección Tenerife
Sangil López, Carmen María	CEP S.C. de La Palma
Santiago Hernández, Carmen Teresa	CEP S.C. de Tenerife
Santos Izquierdo, Francisco Javier	Inspección Tenerife
Vaquero González, Sonia M ^a	CEP Tenerife Sur – A.

LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

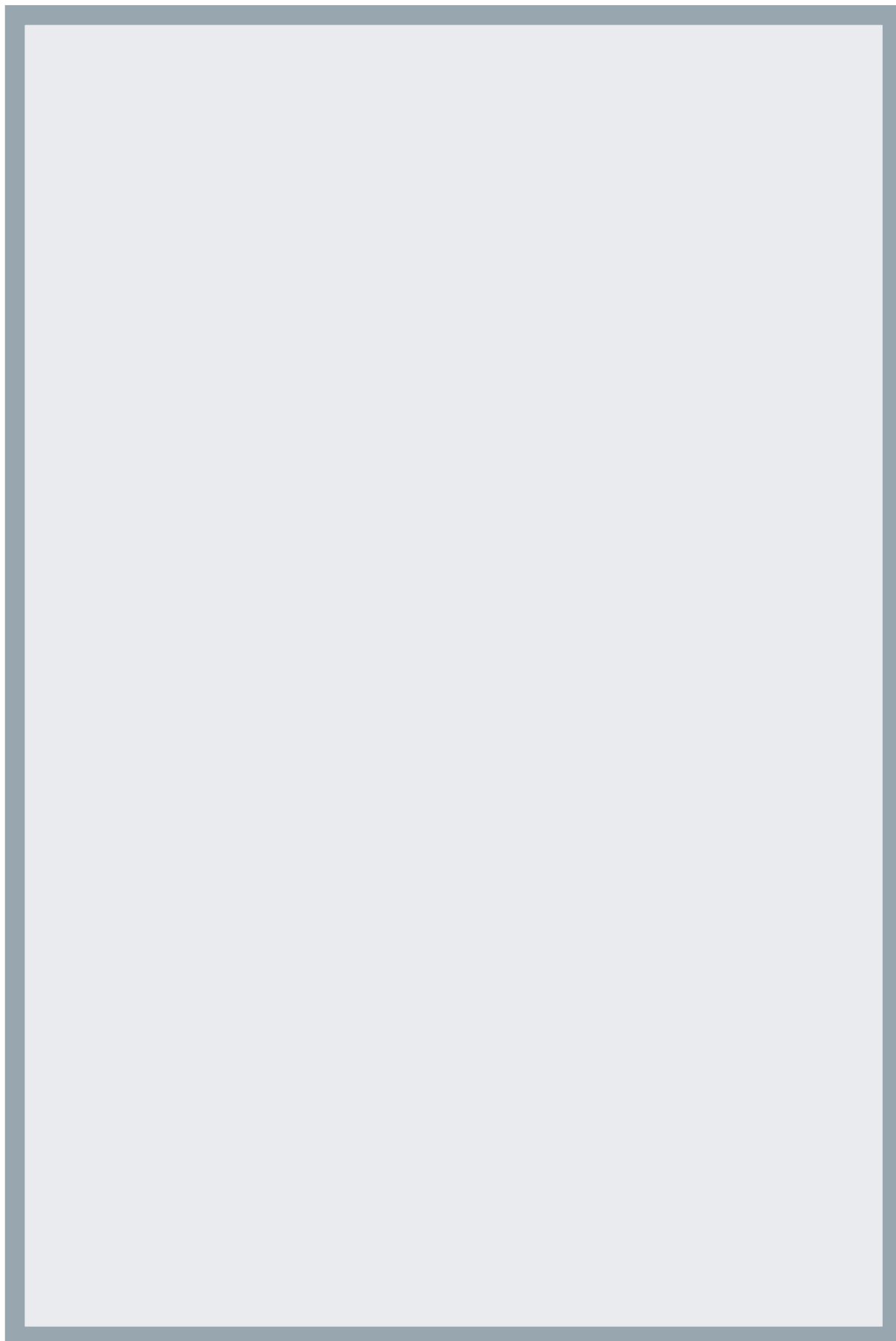
Alemán Foronda, María Nieves	CEP Gran Tarajal
Alemán López, Gregoria Nidia	CEP Gran Canaria Sur
Alemán Rodríguez, Lilia María	CEP Las Palmas II
Aya Fernández, Raquel	CEP Gáldar
Bailón Casanova, Juan Rafael	Inspección Gran Canaria
Benítez Rivero, Candelaria	D.G.P. Educativa
Bueno García, Inmaculada C.	CEP Telde
Caballero Gil, Lidia Isabel	CEP Gran Canaria Sur
Cabrera Acosta, Xiomara María	CEP Las Palmas II
Calcines Piñero, María Ascensión	CEP Las Palmas II
Casañas Vargas, Manuel Ángel	CEP Puerto Del Rosario
Contreras Guerrero, Juan	Inspección Gran Canaria
Del Pino Medina, Olga María	CEP Las Palmas I
Delgado Montero, Petra Esperanza	CEP Las Palmas I
Díaz Negrín, María Elena	CEP Las Palmas I
Domínguez Hernández, María Mercedes	Inspección Gran Canaria
Elejabeitia Neyra, Esther	CEP Las Palmas I
García Santana, Graciela	CEP Las Palmas II
González Hernández, María Eulalia	CEP Las Palmas II
Hernández Alvarado, Begoña Rosario	CEP Telde
Hernández Martínez, Carmen	Inspección Gran Canaria
Hernández Pérez, Pedro	Inspección Gran Canaria
Liria Rodríguez, Enrique	CEP Las Palmas I
López López, Eduardo Luis	IES Siete Palmas
Martínez Giménez, María Del Carmen	CEP Gran Canaria Sur
Morales Cedrés, María Auxiliadora	CEP Puerto Del Rosario
Navarro Guerra Del Río, Otilia	CEP Las Palmas II
Navarro Pérez, Carmen Rosa	CEP Gran Canaria Sur
Navarro Pérez, Ricardo	CEP Arucas
Negrín Medina, Miguel Ángel	Inspección Gran Canaria
Ortega Moral, Yolanda	CEP La Palmas II
Pérez Marrero, Antonio Sergio	CEP Las Palmas II
Rodríguez Martín, María Isabel	CEP Las Palmas I
Rodríguez Navarro, Noemí	CEP Las Palmas I
Rodríguez Suárez, Víctor Manuel	CEP Pto. del Rosario
Sánchez Gómez, Roberto	CEP Gran Tarajal
Sánchez Sánchez, Expedita	CEP Gran Canaria Sur
Santana Arencibia, María Montserrat	CEP Arucas
Suárez Guerra, Araceli	CEP Gáldar
Velasco Vázquez, José Ignacio	CEP Telde
Viera Rodríguez, Francisco Javier	Inspección Gran Canaria
Viera Trujillo, Genaro Fernando	CEP Gran Canaria Sur
Álamo García, Octavio	Inspección Gran Canaria
Armas Cruz, Elena Isabel	CEP Las Palmas II
Betancor Hernández, Victoria	CEP Gran Canaria Sur
Delgado Déniz, Manuela María Carmen	D.G.P. Educativa
Déniz Hernández, María Ángeles	CEP Las Palmas II
Déniz Ruiz, Benjamín Domingo	Inspección Gran Canaria
Díaz Castellano, María Del Carmen	CEP Gáldar
Falcón Castellano, Constanza	Inspección Gran Canaria

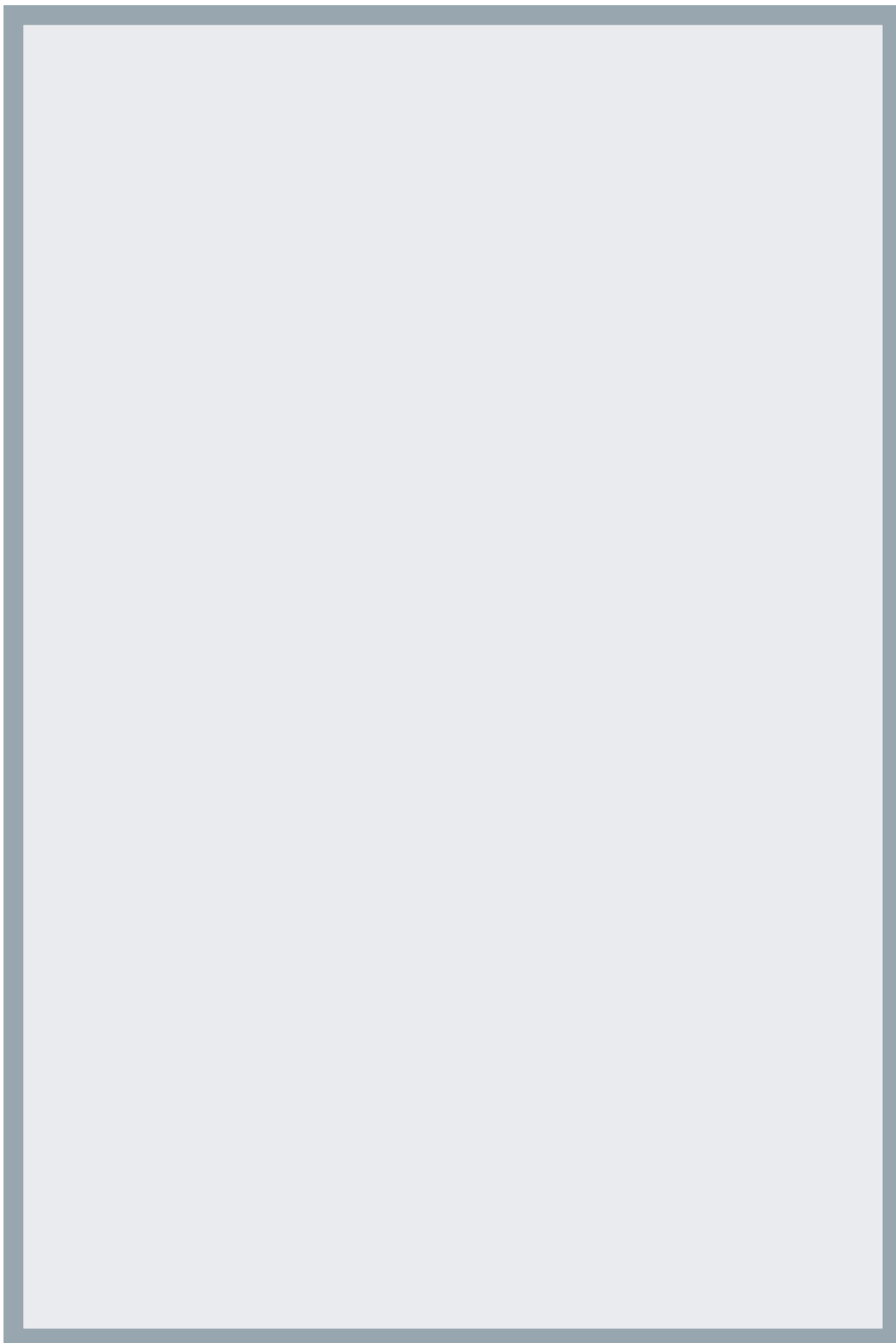


Fulgencio De La Cruz, Manuela
García Perera, Felisa Rosa
González López, Pedro Luis
Henríquez Rodríguez, Lucía Esther
Hernández Bautista, Faneque
Martínez Valdivielso, María Dolores
Miranda Borges, Lidia María
Ortega Martínez, Adelaida
Padrón Padrón, María Del Carmen
Pérez Sánchez, María Dolores
Pinto Hernández, María José
Quevedo Sarmiento, Jacinto
Quintana Delgado, María Inmaculada
Ramírez Trujillo, Clara Isabel
Ramos Pérez, Yolanda Fátima
Rodríguez González, Javier
Rodríguez Reyes, María Luz
Saenz De Miera García, Ignacio María
Silva Reyes, María Lourdes
Suárez Pérez, Miguel Ángel
Valiente Pérez, Margarita Del Carmen

CEP Lanzarote
CEP Las Palmas I
CEP Arucas
CEP Telde
Inspección Gran Canaria
CEP Las Palmas I
D.G.P. Educativa
CEP Gran Canaria Sur
CEP Lanzarote
CEP Telde
CEP Las Palmas II
Inspección Gran Canaria
CEP Arucas
D.G.P. Educativa
CEP Puerto del Rosario
CEP Gran Canaria Sur
CEP Las Palmas I
CEP Arucas
CEP Galdar
D. T. de Educación
CEP Gran Tarajal







Introducción Atlántida

La definición de las competencias básicas como un tipo de aprendizaje que permite a las personas movilizar de una forma adecuada todos sus recursos personales para alcanzar el éxito en la resolución de una tarea en el marco de un contexto definido, tiene importantes consecuencias teóricas y prácticas.

Entre las consecuencias teóricas podríamos señalar dos: a) considera las competencias básicas como un “aprendizaje situado”¹, y b) orienta el uso del concepto hacia los factores mediacionales presentes en toda acción educativa (contextos y tareas). Estas dos consecuencias suponen un desplazamiento en el interior del enfoque constructivo desde las corrientes más “naturalistas” (Piaget) hacia las corrientes más “socioculturales” (Vigostky).

En cuanto a sus consecuencias prácticas también conviene señalar dos: a) las competencias básicas sólo pueden ser alcanzadas desde una acción colegiada de toda la comunidad educativa, esto significa, que en esta ocasión los interrogantes sólo pueden ser formulados en plural “qué podemos hacer para alcanzar las competencias”, b) las competencias básicas obligan a una profunda revisión de las tareas desde las que el alumnado adquiere el saber, ya que sólo las tareas permiten alcanzar una configuración adecuada de los saberes adquiridos.

El desarrollo de las consecuencias enumeradas plantea un amplio número de interrogantes, pero, por el momento vamos a centrar nuestra atención en tres. El primero de ellos se refiere a la identificación de los “recursos personales” que se será necesario movilizar para alcanzar la competencias, estos recursos son, ante todo recursos culturales y aparecen recogidos en la selección de contenidos de las áreas curriculares. El segundo interrogante, hace referencia a las tareas y el contexto que facilitarán la adquisición de la forma que los recursos tendrán que adoptar hasta quedar configurados como un determinado tipo y nivel de competencia. El tercer interrogante hace referencia a la movilización de todos los recursos, es decir al factor dinámico que impulsa la transformación de los recursos culturales para quedar configurados en com-

1 La “teoría del aprendizaje situado” fue propuesta por Lave y Wenger en la década de los noventa. Los principios de aprendizaje que esta teoría postula son: i) todo aprendizaje necesita de un contexto para ser adquirido y ii) el aprendizaje requiere interacción y colaboración. (Lave, J., y Wenger, E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.).



petencias, pues bien, ese factor dinámico no son otra cosa que dos metacompetencias, a saber: el pensamiento y el sentimiento.

El primero de esos interrogantes requiere para su resolución el concurso de los contenidos seleccionados en los diseños curriculares, dado que son los diseños curriculares el documento donde se procede a seleccionar la cultura que en un determinado país se considera socialmente relevante. Dicho de otro modo, los recursos personales que cada persona podrá llegar a asumir como sus propios recursos personales, a través del aprendizaje, aparecen definidos en los diseños curriculares. No obstante dado que en los diseños curriculares no hay una definición explícita de los recursos culturales vinculados a cada una de las competencias es necesario adoptar esta decisión aunque sólo sea de forma orientativa. Dicho de otra forma, los diseños curriculares fijan aquellos elementos culturales que se considera necesario que una persona aprenda, pero no fija ninguna vinculación entre ellos y cada una de las competencias. Así pues, los diseños curriculares son una condición necesaria pero no suficiente para despejar nuestro primer interrogante.

El segundo de los interrogantes se resuelve en el currículo de los centros educativos y se hace a través de una adecuada selección de tareas y de contextos. Dicho de otro modo, la configuración concreta que adoptarán los recursos culturales (contenidos) pre-dispuestos en la planificación didáctica (diseños, proyectos y programaciones), para que el alumnado alcance un nivel de competencia dependerá del acierto en la formulación y selección de la estructura de tareas, en el modo de organización de aulas, centros y relaciones. En este caso, el interrogante tampoco está resuelto y tendrán que resolverlo el profesorado y las comunidades educativas en sus ámbitos de actuación. Es este factor el que nos obligará a considerar la relación entre competencias básicas y los distintos modelos de enseñanza.

El tercer factor, las metacompetencias, se resuelve tanto en los diseños curriculares, como en el currículo, ya que es un factor dinámico, o si se prefiere, es un factor que facilita la “precipitación” de los recursos culturales seleccionados en competencias. La constitución de distintos recursos culturales en una competencia requiere que las personas cuenten con dos motores imprescindibles (como si se tratara de los movimientos propios del corazón): el pensamiento y el sentimiento. El pensamiento impulsa la elaboración de respuestas inteligentes. El sentimiento impulsa el compromiso con valores e ideales que otorgan el sentido a todos nuestros actos.

Pues bien, la resolución de todos y cada uno de estos interrogantes pone en evidencia que las competencias básicas presentan un potencial integrador que aumenta su valor educativo, *no sólo porque constituyan aprendizajes **comunes** imprescindibles, que obligan a reformular los criterios clásicos del rendimiento escolar tanto del alumnado actual con éxito como de fracaso, sino porque ofrecen unas posibilidades de integración que pueden ayudar al profesorado y a las comunidades educativas a superar las limitaciones propias de un diseño curricular fragmentado.*

Así pues, la respuesta a los tres interrogantes que enunciados al principio se encuentra en la utilización adecuada del potencial integrador de las competencias básicas, es decir, en su capacidad para superar la fragmentación de los diseños curriculares, aprovechando el nuevo principio organizador del currículo: las competencias básicas.

Los recursos que conforman este CD, incluido este documento, han sido concebidos como apoyo para ayudar a los centros educativos a resolver los interrogantes anteriormente mencionados y, a la vez, facilitar un desarrollo integrado de su currículo. Durante el curso escolar 2007-08 hemos trabajado codo con codo con cientos de profesionales de la educación en toda España (Andalucía, Canarias, Extremadura, Castilla-La Mancha, Madrid, Galicia, Ceuta...), todos ellos han contribuido a su elaboración y a todos ellos queremos trasladar nuestro profundo agradecimiento.

Equipo Atlántida: José Moya,
Florencio Luengo, Paz Sánchez,
Antonio Bolívar



BLOQUE I.

CAPÍTULO 1: Las competencias básicas como factor integrador en el desarrollo del currículo.

CAPÍTULO 2: La integración de las áreas curriculares: una definición operativa de las competencias básicas.

CAPÍTULO 3: La integración de las actividades y ejercicios en las tareas

CAPÍTULO 4: La integración de distintos modelos y métodos de enseñanza

CAPÍTULO 5: La integración del currículo formal, no formal e informal: la importancia del contexto.

CAPÍTULO 6: La integración de los aprendizajes en la evaluación

CAPÍTULO 7: La reelaboración del PEC y PCC, Guía orientativa.

PARA SABER MÁS, REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

"Podríamos dedicar gran parte de nuestro esfuerzo en propagar los temores y debilidades de la propuesta que entrañan las competencias básicas. Como siempre, hemos preferido, sin olvidar las contradicciones del desarrollo de la propuesta, y a partir de éstas, profundizar en las posibilidades que ofrecen para la mejora de la educación actual. Una vez más nos comprometemos con una forma alternativa de entender los discursos oficiales, y en contacto con la práctica, elaboramos referentes que apoyen la tarea de los centros y de las familias".

(Proyecto Atlántida)

Capítulo 1: Las competencias básicas como factor integrador en el desarrollo del currículo

Las competencias básicas, tal y como dejamos escrito en su momento, pueden contribuir a la mejora del currículo de los centros educativos. Pero la mejora es siempre, conviene no olvidarlo, una elección. En este caso, la elección será entre un currículo fragmentado y un “currículo integrado”², sin descartar alguna posible combinación de entre una u otra opción.

La mejora del currículo orientado a la consecución de las competencias básicas, requiere no sólo que se defina una visión compartida del diseño curricular, sino que, se defina una visión compartida del desarrollo. El aprendizaje de las competencias básicas requiere un modelo de desarrollo del currículo que, además, de la **adaptación** de los elementos didácticos prescritos (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) facilite su **integración**.

La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos [el subrayado es nuestro]. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. (Anexo I, Real Decreto de Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Etapa Secundaria Obligatoria)

El enfoque “integrador” de las competencias se pone de manifiesto, no sólo en la definición y selección de las competencias básicas, sino también en su posterior desarrollo, como queda evidenciado en la siguiente cita

La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, 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. (Idem)

Así pues, la mejora del currículo de los centros educativos vendrá dada, no sólo porque suponen un nuevo tipo de aprendizaje, sino porque las competencias básicas suponen un factor integrador que puede ayudar a superar las múltiples barreras que limitan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

2 El movimiento orientado a facilitar la integración del currículum cuenta con una amplia tradición en los países anglosajones, data de los años sesenta, y aparece vinculado a las primeras propuestas para la construcción de un currículum centrado en grandes núcleos (core currículo). El currículo integrado se caracteriza por: combinación de temáticas, unidades en un solo proyecto, pluralidad de tareas y fuentes documentales, trabajo en equipo y agrupamientos flexibles (Lake, 1994)

La integración del currículo, para alcanzar la consecución de las competencias básicas, se puede alcanzar, a nuestro juicio, en cuatro niveles o momentos:

- ☉ Nivel 1: La integración de cada uno de los elementos del diseño curricular, a través de una definición operativa de cada una de las competencias básicas
- ☉ Nivel 2: La integración de las actividades y ejercicios que generan el currículo real a través de una estructura de tareas compartida.
- ☉ Nivel 3: La integración de los distintos métodos y modelos de enseñanza que ordenan el currículo real del centro.
- ☉ Nivel 4. La integración de las distintas formas del currículo: formal, no formal e informal.

Un desarrollo integrado del currículo, sea cual sea el nivel que cada centro pueda alcanzar, sólo tiene un propósito: aumentar las oportunidades de aprendizaje y mejorar los resultados de todos y cada uno de los aprendices. De aquí que, junto a los niveles de integración ya presentados, resulte indispensable un esfuerzo por aumentar y mejorar nuestra capacidad para reconocer y valorar los aprendizajes adquiridos.

- ☉ Nivel 5: La integración criterios e instrumentos para valorar el aprendizaje de las competencias básicas.

Un nuevo modelo de desarrollo del currículo: adaptación e integración

El modelo para la configuración del currículo escolar definido en la LOE (Ley Orgánica de Educación) es sustancialmente el mismo que se fijó en la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) y en la LOCE (Ley de Calidad de la Educación).

La LOGSE introdujo una novedad muy importante en la historia educativa de nuestro país, reconoció plenamente las competencias de las nacionalidades y regiones para incorporar parte de su acervo cultural en los diseños curriculares generales, así como aquellos conocimientos que pudieran ser importantes en su propio ámbito. Esta situación supuso, por primera vez, que cada uno de los diseños curriculares fuese elaborado conjuntamente entre el Ministerio y las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, siguiendo un porcentaje establecido previamente (el Ministerio se reservaba para sí el 55% o el 65% de la dedicación horaria según las comunidades autónomas tuvieran o no tuvieran lengua propia).

Este modelo contempla una dinámica de decisiones que define con claridad la contribución que cada agente pueda hacer a la concreción de los elementos configuradores del currículo. El modelo que se utiliza para describir esta secuencia de decisión es el de una cascada: una corriente de agua que, al caer en pendiente, va creciendo porque se le añaden nuevas corrientes de agua (es decir, nuevas decisiones).

Con este sistema de decisiones en cascada, cada decisión se integra en la anterior dándole forma al diseño y haciéndolo crecer en amplitud y profundidad, pero también permitiéndole sortear los múltiples obstáculos que puedan surgir en su camino, adaptándolo al entorno concreto por el que el «agua» fluye. Así pues, en este modelo las decisiones que se adoptan sobre el currículo están condicionadas, pero no determinadas, por las decisiones anteriores.

En esa estructura de decisión se definieron, inicialmente, tres niveles. En el primer nivel se sitúan las administraciones públicas: al Ministerio de Educación y a las Comunidades Autónomas les corresponden competencias directas en la definición del formato del diseño curricular, en la selección de sus elementos y en las orientaciones para su desarrollo. En el segundo nivel se sitúan los centros educativos: los centros educativos sólo toman decisiones en el desarrollo (especialmente en lo que se refiere a la secuenciación y temporalización de los elementos prescritos) y en las metodologías.



En el tercer nivel se sitúan el profesorado: a los profesores y las profesoras les corresponde la selección de las actividades y recursos más adecuados para la secuencia establecida por el centro y el modo en que se integrarán en la unidad formativa más eficaz. Pero ni siquiera el alumnado está exento de participación en la estructura del currículo: los alumnos pueden colaborar en la construcción del currículo mediante el ejercicio de su margen de opcionalidad, es decir, mediante la elección de las optativas que mejor se pueden corresponder con sus intereses y necesidades.

Las decisiones sobre métodos o modelos de enseñanza se han considerado, hasta ahora, como el campo propio de los centros educativos y del profesorado. Sin embargo, esto no ha impedido que en la LOGSE se reconociera la importancia de algunos principios educativos derivados del desarrollo del conocimiento y la investigación. Estos principios, conocidos como principios del modelo constructivo, eran reconocidos como elementos de interés para las decisiones metodológicas que pudiera adoptar el profesorado. Pero no eran en ningún momento, principios obligatorios. La LOCE, no hacía mención a ninguno de estos principios, pero en cambio subrayaba la importancia del esfuerzo que tenían que hacer los alumnos para alcanzar el éxito, tanto en la LOCE como en los documentos preparatorios se creó el término “cultura del esfuerzo” o incluso “pedagogía del esfuerzo”.

Una de las razones esenciales por las que las diferentes administraciones educativas han optado por este modelo (desde que se propuso en la LOGSE), es que facilita considerablemente la adaptación de los diferentes elementos prescritos en los diseños curriculares. Así es como el modelo de decisiones en cascada se transforma en un modelo adaptativo del currículo.

La idea de «desarrollo» y la idea de «adaptación» han adquirido fuera del contexto didáctico, en el contexto biológico, un significado relativamente claro, pero para ello han tenido que superar algunas concepciones iniciales muy confusas. Algunas de estas concepciones confusas están presentes todavía en el marco didáctico y están afectando profundamente al modo en que se está construyendo la acción educativa desde el diseño curricular.

Una de las dificultades más importantes a las que se enfrenta este modelo adaptativo de construcción del currículo es la mentalidad del profesorado, es decir, el modo en que se interpreta los elementos prescritos en el diseño para luego desarrollarlos (Moya, 1993). En esta mentalidad se pueden reconocer algunas de las ideas previas que debió superar el concepto de desarrollo. La idea de desarrollo puede ser interpretada de una forma preformista o de una forma evolucionista.

La idea de desarrollo tenía una lectura inicial que hoy sabemos errónea: el desarrollo se concebía como el “desenvolvimiento” de una forma inicial completa en todos sus extremos. En esta concepción, el desarrollo venía marcado por la idea de preformismo. En una concepción preformista del desarrollo, la realidad no añade nada a lo ya existente, simplemente lo hace surgir cuando llega su momento.

Pues bien, el desarrollo del diseño curricular se interpreta de un modo preformista cuando se busca su sentido oculto, su verdadero y correcto desarrollo. En esta mentalidad, existe una preocupación esencial: encontrar la forma correcta del desarrollo, la forma que inicialmente puede contenerse en el diseño. La lectura del diseño se convierte en un proceso de adivinación sobre las verdaderas intenciones de sus autores. Esta actitud parece desde luego muy alejada de lo que inicialmente se concibió. Las dos fases (diseño y desarrollo) que el Ministerio establecía en sus diseños se conciben estrechamente unidas entre sí, pero no porque estén preformadas, sino porque una ayuda a modificar a la otra, a hacerla más eficaz.

Estas dos fases tienen una enorme relación entre sí, ya que la información obtenida de aplicación del currículo debe servir para ir modificando el diseño, ajustándolo progresivamente a las condiciones reales. Sólo llevando a cabo este ciclo completo se respeta la naturaleza dinámica del currículo, evitando que se convierta en una serie de prin-

cipios fosilizados incapaces de generar ningún tipo de innovación educativa.(DCB, 1989.21)

Lógicamente, la interpretación preformista del desarrollo del diseño alimenta a quienes desean limitar la aparición de nuevas respuestas, tanto como a quienes desean imponer sus propias propuestas presentándolas como las que el diseño curricular establece. Lejos de esa interpretación preformista se encuentra la interpretación adaptativa, es decir, una interpretación del desarrollo del diseño que hace del desarrollo una oportunidad para la innovación, para el cambio y la innovación.

El modelo desarrollo adaptativo del currículo se complementa ahora con un modelo de integración, esto significa que los distintos niveles de integración representan otras tantas posibilidades de adaptación del diseño curricular a las características y condiciones propias de cada centro.

“Es posible que la capacidad del niño para aprender a leer en los primeros cursos no dependa menos de cómo se le enseña, que de la existencia y la naturaleza de los lazos que unen la escuela y el hogar”

(Bronfenbrenner)



Capítulo 2: La integración de las áreas curriculares: una definición operativa de las competencias básicas.

Hasta el momento, en los diferentes documentos nacionales e internacionales que hemos tenido ocasión de analizar, se ha optado por definir las competencias básicas mediante una de estas dos formas o mediante una combinación de ambas: *a) de forma semántica*, es decir, teniendo en cuenta sus términos constituyentes y los conceptos a ellos asociados, *b) de forma operativa*, es decir, relacionando cada una de las competencias básicas con cada uno de los elementos prescritos en los diseños curriculares. Para comprender bien estas dos formas de definir, podemos servirnos de algunos ejemplos.

El Proyecto DeSeCo, sólo define las competencias clave de una forma semántica, es decir, las define relacionándolas con otros conceptos afines. Por ejemplo, la competencia “actuar de forma autónoma” es definida de este modo

Actuar de manera autónoma no significa funcionar en aislamiento social. Al contrario, requiere de una comprensión del ambiente que nos rodea, de las dinámicas sociales y de los roles que uno juega y desea jugar. Esto requiere que los individuos se empoderen del manejo de sus vidas en forma significativa y responsable, ejerciendo control sobre sus condiciones de vida y de trabajo. Se requiere que los individuos actúen de forma autónoma para participar efectivamente en el desarrollo de la sociedad y para funcionar bien en diferentes esferas de la vida incluyendo el lugar de trabajo, la vida familiar y la vida social. Se necesita que el individuo desarrolle independientemente una identidad y elija, en lugar de seguir a la multitud. Al hacerlo, necesitan reflexionar sobre sus valores y sus acciones (OCDE, 2005)

Sin embargo, el Proyecto DeSeCo no contiene ninguna definición operativa de las competencias, es decir, no relaciona cada una de las competencias con otros elementos didácticos, como podrían ser los objetivos o contenidos³.

Nuestro segundo ejemplo, que incluye una definición operativa de las competencias, lo hemos tomado de la Unión Europea. La Comisión Europea, a través de la Dirección General de Educación y Cultura, y en el marco de la propuesta en práctica del Programa de Trabajo “Educación y Formación 2010” dio a conocer en Noviembre de 2004 un documento que facilitaba tanto una definición semántica como una definición operacional de las competencias básicas. Según este documento, la competencia “aprender a aprender” podría ser definida a partir de los elementos didácticos que aparecen en el Cuadro 1.

Por cierto, no quisieramos dejar de mencionar este hecho, la configuración operativa de cada una de las competencias requiere una diversificación del tipo de contenido, como queda de manifiesto en el cuadro ya mencionado, lo cual pone de manifiesto que la incorporación de las competencias básicas en los nuevos diseños curriculares puede ser considerada como un avance en la misma dirección adoptada por los diseños curriculares derivados de la LOGSE. Dicho de otro modo, si anteriormente

3 La definición y selección de competencias que se hace en el proyecto DeSeCo no está vinculada a ningún diseño curricular que aquí que puedan reconocer diferencias sin que esto suponga en modo alguno ninguna deficiencia.

no hubiésemos aprendido a diferenciar los distintos tipos de contenidos y a relacionar los contenidos con las capacidades, ahora tendríamos que aprenderlo.

Cuadro 1: Definición operativa de la competencia Aprender a aprender, según la UE (2004)

Dominio	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
<p>5.</p> <p>Aprender a aprender</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Conocimiento y comprensión de los métodos de aprendizaje preferidos, las virtudes y defectos de las propias destrezas y capacidades profesionales.</i> • <i>Conocimiento de las oportunidades de educación y formación disponibles y la forma en la que las diferentes decisiones tomadas a lo largo de la educación y formación llevan a diferentes carreras.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Organización efectiva del propio aprendizaje y de la vida laboral en general: Habilidad para dedicarle tiempo a la formación, autonomía, disciplina, perseverancia y manejo de información en el proceso de aprendizaje.</i> • <i>Habilidad para concentrarse durante periodos cortos y largos de tiempo.</i> • <i>Habilidad para reflexionar de forma crítica acerca del objetivo y propósito del aprendizaje.</i> • <i>Habilidad para comunicarse como parte del proceso de aprendizaje utilizando la forma apropiada (entonación, gestos, mímica, etc.) para apoyar la comunicación oral, la comprensión y la producción de diversos mensajes multimedia (lenguaje escrito o hablado, sonido, música, etc.).</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Una <u>imagen de uno mismo</u> que constituya la base de una disposición para cambiar y desarrollar competencias así como <u>motivación</u> y confianza en la capacidad de uno mismo de lograr el éxito.</i> • <i>Apreciación positiva del aprendizaje como una actividad que enriquece la vida e iniciativa para aprender.</i> • <i>Adaptabilidad y flexibilidad.</i>

Una vez ejemplificadas cada una de las formas en las que se puede definir una competencia básica, se puede identificar y comprender mejor la forma en que las distintas competencias han sido definidas en los decretos correspondientes a la enseñanza obligatoria.

La definición que se hace de cada una de las competencias básicas en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas es una definición semántica, pero no incluye una definición operativa. Es decir, la formulación elegida puede ayudar al profesorado a comprender el significado que se quiere atribuir a cada una de las competencias e incluso a comprender el sentido que se le quiere atribuir tanto para el desarrollo personal como para el desarrollo social. Sin embargo, la inexistencia de una definición operativa dificulta considerablemente una atribución adecuada tanto de su significado didáctico como de su sentido educativo. Pues bien, a nuestro juicio, la ausencia de una definición operativa de las competencias básicas puede suponer un serio obstáculo para que los centros educativos puedan apoyarse en las competencias básicas para mejorar su currículo. Por eso, precisamente, nuestro propósito, ya anunciado, es que este documento pueda ayudar al profesorado a definir operativamente todas y cada una de las competencias básicas, teniendo en cuenta su definición semántica y, sobre todo, tomando como referencia algunos ejemplos de definiciones operativas.



El modelo de formulación utilizado en los diseños curriculares correspondientes a la enseñanza obligatoria para definir las competencias básicas consta de tres elementos: i) una definición semántica de cada una de las competencias básicas, ii) una visión de sus implicaciones para el aprendizaje y, iii) una delimitación de la contribución que cada una de las áreas curriculares puede hacer a cada una de las competencias. Los dos últimos elementos constituyen orientaciones para elaborar una definición operativa, pero constituyen ellos mismos una definición operativa. Veamos con un ejemplo cada uno de los componentes de la estrategia utilizada en la definición, para ello nos detendremos en la competencia Aprender a aprender (Cuadro 2).

Cuadro 2: Ejemplificación de la estrategia seguida por el MEC para la definición de las competencias básicas.

Definición	Componentes
<p>Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.....</p> <p>En síntesis, aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas.....</p> <p>Los contenidos asociados a la forma de construir y transmitir el conocimiento científico constituyen una oportunidad para el desarrollo de la competencia para aprender a aprender. El aprendizaje a lo largo de la vida, en el caso del conocimiento de la naturaleza, se va produciendo por la incorporación de informaciones provenientes en unas ocasiones de la propia experiencia y en otras de medios escritos o audiovisuales. La integración de esta información en la estructura de conocimiento de cada persona se produce si se tienen adquiridos en primer lugar los conceptos esenciales ligados a nuestro conocimiento del mundo natural y, en segundo lugar, los procedimientos de análisis de causas y consecuencias que son habituales en las ciencias de la naturaleza, así como las destrezas ligadas al desarrollo del carácter tentativo y creativo del trabajo científico, la integración de conocimientos y búsqueda de coherencia global, y la auto e interregulación de los procesos mentales.</p>	<p>i) Definición semántica</p> <p>ii) Una visión de sus implicaciones para el aprendizaje.</p> <p>iii) Delimitación de la contribución que cada una de las áreas curriculares puede hacer a cada una de las competencias.</p>

La ejemplificación pone en evidencia que la estrategia elegida por el MEC y continuada por las Comunidades Autónomas, conduce a una delimitación semántica complementada por componentes propios de una definición operativa, pero sin que, en ningún momento llegue a delimitarse una definición operativa. Ahora bien, la ausencia de una definición operativa no debe inducirnos a error y menospreciar la importancia que tiene una buena definición semántica. La definición semántica orienta el significado de la competencia vinculándolo a un determinado marco teórico y esta vinculación, como ya hemos demostrado puede ser crucial (Moya, 2007b). Más aún, es importante que los centros educativos compartan una visión inicial de cada una de las competencias básicas, basada en su definición semántica, para que luego pueda construir una definición operativa que alimente un adecuado desarrollo del currículo.

De la definición semántica de las competencias básicas hacia la definición operativa

La construcción del significado semántico de cada una de las competencias que se ha hecho en los decretos de enseñanzas mínimas y que, posteriormente ha adoptado las Comunidades Autónomas, se ha basado en una propuesta de la Unión Europea, de aquí que nos parezca muy útil para el

trabajo que tendrán que realizar los centros educativos que conozcan y puedan comparar tanto la definición original como su adaptación para España realizada por el Ministerio de Educación y Ciencia. El Cuadro 3 presenta cada una de las competencias básicas y las acompaña de sus correspondientes definiciones tanto de la Unión Europea como del Ministerio de Educación y Ciencia. Este cuadro permite, además, comprobar las modificaciones realizadas por el MEC tanto en la selección como en la definición de las competencias básicas. Estas modificaciones afectan, sobre todo, a la competencia de comunicación, a la competencia matemática, a la competencia científica y tecnológica, a la competencia social y a la competencia emprendedora.

Por otra, una adecuada comprensión de cada una de las competencias puede contribuir eficazmente a desarrollar sus consecuencias operativas. Específicamente, una adecuada comprensión de las competencias básicas puede contribuir al reconocimiento de los distintos comportamientos y habilidades que la conforman tal y como quedo demostrado en el excelente trabajo realizado por el equipo de inspección de Las Palmas de Gran Canaria (ver Cuadros 4 y 5). Una comprensión adecuada de cada una de las competencias básicas puede ayudarnos a reconocer los Cuadro de comportamientos y habilidades que pueden contribuir a desarrollar o en la que pueden manifestarse (Cuadros 4.1,4.2, 4.3, y sucesivos), así como a integrar los distintos componentes culturales de la competencia (Cuadros 5.1, 5.2, 5.3 y sucesivos)

Cuadro 3: Definición comparada de cada una de las competencias básicas.

Denominación de la UE	Definición propuesta por la UE	Definición propuesta por el MEC	Denominación del MEC
<i>Comunicación en la lengua materna</i>	<i>Comunicación es la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de forma apropiada en una amplia gama de contextos sociales y culturales— educación y formación, trabajo, hogar y ocio.</i>	<i>Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.</i>	<i>Competencia en comunicación lingüística.</i>
<i>Comunicación en una lengua extranjera</i>	<i>La comunicación en lenguas extranjeras comparte de forma general las principales dimensiones de las destrezas de comunicación en la lengua materna. La comunicación en lenguas extranjeras también necesita destrezas tales como la mediación y el entendimiento intercultural.</i>	<i>El desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.</i>	<i>Competencia matemática. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.</i>
<i>Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología</i>	<i>La alfabetización numérica es la habilidad para usar la suma, resta, multiplicación, división y ratio en cálculo mental y escrito para resolver una serie de problemas en situaciones cotidianas. Se enfatiza el</i>	<i>Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para</i>	



	<p>proceso más que el resultado, y la actividad más que el conocimiento. La alfabetización científica se refiere a la habilidad y disposición para usar la totalidad de los conocimientos y la metodología empleada para explicar el mundo natural. La competencia en tecnología es entendida como el entendimiento y aplicación de esos conocimientos y metodología con objeto de modificar el entorno natural en respuesta a deseos o necesidades humanas.</p>	<p>producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.</p> <p>Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos.</p>	<p>Tratamiento de la información y competencia digital.</p>
<p>Competencia digital</p>	<p>La competencia digital implica el uso confiado y crítico de los medios electrónicos para el trabajo, ocio y comunicación. Estas competencias están relacionadas con el pensamiento lógico y crítico, con destrezas para el manejo de información de alto nivel, y con el desarrollo eficaz de las destrezas comunicativas. En el nivel más básico, las destrezas de TIC comprenden el uso de tecnologías multimedia para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en foros a través de Internet.</p>	<p>Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.</p>	<p>Competencia para aprender a aprender.</p>
<p>Aprender a aprender</p>	<p>‘Aprender a aprender’ comprende la disposición y habilidad para organizar y regular el propio aprendizaje, tanto individualmente como en grupos. Incluye la habilidad de organizar el tiempo propio de forma efectiva, de resolver problemas, de adquirir, procesar, evaluar y asimilar conocimientos nuevos, y de ser capaz de aplicar nuevos conocimientos en una variedad de contextos — en el hogar, en el trabajo, en la educación y en la formación. En términos más generales, aprender a</p>	<p>Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades. Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales.</p>	<p>Competencia social y ciudadana.</p>

<p><i>Competencias interpersonales y cívicas</i></p>	<p><i>aprender contribuye enormemente al manejo de la vida profesional propia.</i></p> <p><i>Las competencias interpersonales comprenden todo tipo de comportamientos que un individuo debe dominar para ser capaz de participar de forma eficiente y constructiva en la vida social, y para poder resolver conflictos cuando sea necesario. Las destrezas interpersonales son necesarias para que haya una interacción efectiva individualizada o en grupos, y son empleadas tanto en el ámbito público como en el privado.</i></p>	<p><i>Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos. Por otro lado, disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunde en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender.</i></p>	<p><i>Autonomía e iniciativa personal.</i></p>
<p><i>Espíritu emprendedor</i></p>	<p><i>El espíritu emprendedor tiene un componente activo y otro pasivo: comprende tanto la capacidad para inducir cambios como la habilidad para acoger, apoyar y adaptarse a los cambios debidos a factores externos. El espíritu emprendedor implica ser responsable de las acciones propias, ya sean positivas o negativas, el desarrollo de una visión estratégica, marcar y cumplir objetivos y estar motivado para triunfar.</i></p>	<p><i>Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.</i></p>	<p><i>Competencia cultural y artística.</i></p>
<p><i>Expresión cultural</i></p>	<p><i>La ‘expresión cultural’ comprende una apreciación de la importancia de la expresión de ideas de forma creativa en una serie de medios de expresión,</i></p> <p><i>incluyendo la música, expresión corporal, literatura y artes plásticas.</i></p>	<p><i>Globalmente supone utilizar, para desenvolverse socialmente, el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático, así como utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones, y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía.</i></p> <p><i>Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la auto-crítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar</i></p>	

		<p><i>la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.</i></p> <p><i>Por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales –en el marco de proyectos individuales o colectivos– responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral.</i></p> <p><i>Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.</i></p> <p><i>Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.</i></p>	
--	--	--	--

Cuadro 4.1: Distintos aprendizajes (comportamientos y habilidades) asociados a las competencias

COMPETENCIAS BÁSICAS			
COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	MATEMÁTICAS	CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO	TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL
<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar, escuchar, hablar y conversar. Vocabulario. • Expresar e interpretar de forma oral y escrita, pensamientos, emociones, vivencias, opiniones, creaciones. • Leer y escribir. • Utilizar códigos de comunicación. • Buscar, recopilar y procesar información • Conocer las reglas del sistema de la lengua. • Comunicarse en otros idiomas. • Adaptar la comunicación al contexto. • Generar ideas, hipótesis, supuestos, interrogantes. • Comprensión de textos literarios. • Dar coherencia y cohesión al discurso, a las propias acciones y tareas. • Estructurar el conocimiento. • Formular y expresar los propios argumentos de una manera convincente y adecuada al contexto. • Intercambios comunicativos en diferentes situaciones, con ideas propias. • Interactuar de forma adecuada lingüísticamente. • Manejar diversas fuentes de información. • Adoptar decisiones. Resolver conflictos. Tener en cuenta opiniones distintas a la propia. • Disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral-escrita. • Eliminar estereotipos y expresiones sexistas. • Formarse un juicio crítico y ético. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los elementos matemáticos básicos • Comprender una argumentación matemática. • Seguir determinados procesos de pensamiento (como la inducción y la deducción, entre otros). • Integrar el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento. • Expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático. • Expresar e interpretar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones. • Seguir cadenas argumentales identificando las ideas fundamentales. • Estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones. • Identificar la validez de los razonamientos. • Aplicar estrategias de resolución de problemas a situaciones cotidianas. • Seleccionar las técnicas adecuadas para calcular, representar e interpretar la realidad a partir de la información disponible. • Manejar los elementos matemáticos básicos (distintos tipos de números, medidas, símbolos, elementos geométricos, etc.) en situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana. • Aplicar algoritmos de cálculo o elementos de la lógica. • Poner en práctica procesos de razonamiento que llevan a la obtención de información o a la solución de los problemas. • Utilizar los elementos y razonamientos matemáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los fenómenos físicos y aplicar el pensamiento científico-técnico para interpretar, predecir y tomar decisiones con iniciativa y autonomía personal. • Realizar observaciones directas con conciencia del marco teórico • Localizar, obtener, analizar y representar información cualitativa y cuantitativa • Comprender e identificar preguntas o problemas, obtener conclusiones y comunicar la en distintos contextos (académico, personal y social) • Conservar los recursos y aprender a identificar y valorar la diversidad natural • Analizar los hábitos de consumo y argumentar consecuencias de un tipo de vida frente a otro en relación con dichos hábitos • Reconocer las fortalezas y límites de la actividad investigadora. • Incorporar la aplicación de conceptos científicos y de teorías científicas básicas • Interpretar la información que se recibe para predecir y tomar decisiones • Percibir la demandas o necesidades de las personas, de las organizaciones y del medio ambiente • Interiorizar los elementos clave de la calidad de vida de las personas • Tomar decisiones sobre el mundo físico y sobre la influencia de la actividad humana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar, analizar, seleccionar, registrar, tratar, transmitir, utilizar y comunicar la información utilizando técnicas y estrategias específicas para informarse, aprender y comunicarse. • Dominar y aplicar en distintas situaciones y contextos lenguajes específicos básicos: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro. • Emplear diferentes recursos expresivos además de las TICs. • Dominar las pautas de decodificación y transferencia. • Aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse. • Comprender e integrar la información en los esquemas previos de conocimiento. • Procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja. • Hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles. • Evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas



Cuadro 4.2: Distintos aprendizajes (comportamientos y habilidades) asociados a las competencias

SOCIAL Y CIUDADANA	CULTURAL Y ARTÍSTICA	APRENDER A APRENDER	AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL
<ul style="list-style-type: none"> • Comprender la pluralidad y el carácter evolutivo de las sociedades actuales y los rasgos y valores del sistema democrático. • Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas • Ser conscientes de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad • Conocer, valorar y usar sistemas de valores como la Declaración de los Derechos del Hombre en la construcción de un sistema de valores propio. • Cooperar y convivir. • Tomar decisiones y responsabilizarse de las mismas • Ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio • Utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones y elegir cómo comportarse ante situaciones. • Manejar habilidades sociales y saber resolver los conflictos de forma constructiva. • Valorar la diferencia y reconocer la igualdad de derechos, en particular entre hombres y mujeres • Comprender y practicar los valores de las sociedades democráticas: democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía. • Contribuir a la construcción de la paz y la democracia. • Disponer de una escala de valores construida de forma reflexiva, crítica y dialogada y usarla de forma coherente para afrontar una decisión o conflicto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales • Disponer de las habilidades y actitudes que permiten acceder a sus manifestaciones de pensamiento, perceptivas, comunicativas y de sensibilidad y sentido estético • Emplear algunos recursos para realizar creaciones propias y la realización de experiencias artísticas compartidas. • Conocer y contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico de la comunidad y de otros pueblos. • Aplicar habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo. • Cultivar la propia capacidad estética y creadora. • Participar en la vida cultural de la comunidad. • Valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural y el diálogo intercultural. • Poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser consciente de las propias capacidades (intelectuales, emocionales y físicas.) • Conocer las propias potencialidades y carencias. • Tener conciencia de las capacidades de aprendizaje: atención, concentración, memoria, comprensión y expresión lingüística, motivación de logro, etc. • Plantearse preguntas. Identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles • Saber transformar la información en conocimiento propio. • Aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos. • Aceptar los errores y aprender de los demás. • Plantearse metas alcanzables a corto, medio y largo plazo. • Ser perseverantes en el aprendizaje. • Administrar el esfuerzo, autoevaluarse y autorregularse. • Afrontar la toma de decisiones racional y críticamente. • Adquirir responsabilidades y compromisos personales. • Adquirir confianza en sí mismo y gusto por aprender. • Obtener un rendimiento máximo de las capacidades de aprendizaje con la ayuda de estrategias y técnicas de estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuar sus proyectos a sus capacidades • Afirmar y defender derechos. • Afrontar los problemas. • Analizar posibilidades y limitaciones • Aprender de los errores • Buscar las soluciones. • Calcular y asumir riesgos. • Conocerse a sí mismo y autocontrolarse. • Demorar la necesidad de satisfacción inmediata • Planificar proyectos personales. • Elaborar nuevas ideas. • Evaluar acciones y proyectos. • Extraer conclusiones. • Identificar y cumplir objetivos. • Imaginar y desarrollar proyectos. • Mantener la motivación y autoestima. • Organizar de tiempos y tareas. • Reelaborar los planteamientos previos. • Saber dialogar y negociar. • Ser asertivo y tener empatía. • Autoevaluarse. • Ser creativo y emprendedor. • Ser flexible en los planteamientos. • Ser perseverante y responsable • Tener actitud positiva al cambio. • Tener confianza en sí mismo y espíritu de superación. • Tomar decisiones con criterio propio • Trabajar cooperativamente. • Valorar las ideas de los demás. • Valorar las posibilidades de mejora

Cuadro 5.1. Componentes culturales (contenidos) que pueden contribuir a la consecución de la COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Esta competencia se refiere al uso del lenguaje como instrumento para la comunicación oral y escrita, la representación – interpretación y comprensión de la realidad, la construcción y comunicación del conocimiento y la organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.			
La comunicación Oral - escrita	La representación – interpretación y comprensión de la realidad	La construcción y comunicación del conocimiento	Organización y autorregulación del pensamiento, de las emociones y la conducta
<ul style="list-style-type: none"> • Conversar • Dialogar: escuchar y hablar • Expresar e interpretar de forma oral y escrita, pensamientos, emociones, vivencias, opiniones, creaciones. • Leer y escribir. • Utilizar códigos de comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptar la comunicación al contexto. • Buscar, recopilar y procesar y comunicar información • Conocer las reglas del sistema de la lengua. • Conocer otras culturas y comunicarse en otros idiomas • Desenvolverse en contextos diferentes al propio. • Generar ideas, hipótesis, supuestos, interrogantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender textos literarios • Dar coherencia y cohesión al discurso, a las propias acciones y tareas. • Estructurar el conocimiento • Formular y expresar los propios argumentos de una manera convincente y adecuada al contexto • Realizar intercambios comunicativos en diferentes situaciones, con ideas propias • Manejar diversas fuentes de información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adoptar decisiones • Convivir • Disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral-escrita • Eliminar estereotipos y expresiones sexista. • Formarse un juicio crítico y ético • Interactuar de forma adecuada lingüísticamente. • Realizar críticas con espíritu constructivo. • Usar la comunicación para resolver conflictos • Tener en cuenta opiniones distintas a la propia.

Cuadro 5.2. Componentes culturales (contenidos) que pueden contribuir a la consecución de la COMPETENCIA EN LA COMPETENCIA MATEMÁTICA.

Habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral		
Ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad	Producir e interpretar distintos tipos de información	Resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los elementos matemáticos básicos (distintos tipos de números, medidas, símbolos, elementos geométricos, etc.) • Comprender una argumentación matemática. • Seguir determinados procesos de pensamiento (como la inducción y la deducción, entre otros). • Integrar el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático. • Expresar e interpretar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones. • Seguir cadenas argumentales identificando las ideas fundamentales. • Estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones. • Identificar la validez de los razonamientos. • Identificar situaciones cotidianas que requieren la aplicación de estrategias de resolución de problemas. • Seleccionar las técnicas adecuadas para calcular, representar e interpretar la realidad a partir de la información disponible. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manejar los elementos matemáticos básicos (distintos tipos de números, medidas, símbolos, elementos geométricos, etc.) en situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana. • Aplicar algoritmos de cálculo o elementos de la lógica. • Aplicar los conocimientos matemáticos a una amplia variedad de situaciones, provenientes de otros campos de conocimiento y de la vida cotidiana. • Poner en práctica procesos de razonamiento que llevan a la obtención de información o a la solución de los problemas. • Aplicar aquellas destrezas y actitudes que permiten razonar matemáticamente. • Utilizar los elementos y razonamientos matemáticos para enfrentarse a aquellas situaciones cotidianas que los precisan.

Cuadro 5.3. Componentes culturales (contenidos) que pueden contribuir a la consecución de la COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO.

Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos.

En los aspectos naturales y los generados por la acción humana	Posibilitando la comprensión de los sucesos y la predicción de sus consecuencias	Dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y resto de seres vivos
<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los fenómenos físicos • Realizar observaciones directas con conciencia del marco teórico • Localizar, obtener, analizar y representar información cualitativa y cuantitativa • Aplicar el pensamiento científico técnico para interpretar, predecir y tomar decisiones con iniciativa y autonomía personal. • Comunicar conclusiones en distintos contextos (académico, personal y social) • Reconocer las fortalezas y límites de la actividad investigadora • Planificar y manejar soluciones técnicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Conservar los recursos y aprender a identificar y valorar la diversidad natural • Comprender e identificar preguntas o problemas y obtener conclusiones • Percibir las demandas o necesidades de las personas, de las organizaciones y del medio ambiente • Interpretar la información que se recibe para predecir y tomar decisiones • Incorporar la aplicación de conceptos científicos y técnicos y de teorías científicas básicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los hábitos de consumo • Argumentar consecuencias de un tipo de vida frente a otro en relación con: <ul style="list-style-type: none"> – El uso responsable de los recursos naturales. – El cuidado del medio ambiente. – Los buenos hábitos de consumo. – La protección de la salud, tanto individual como colectiva • Tomar decisiones sobre el mundo físico y sobre la influencia de la actividad humana, con especial atención al cuidado del medio ambiente y el consumo racional y responsable • Interiorizar los elementos clave de la calidad de vida de las personas



Cuadro 5.4. Componentes culturales (contenidos) que pueden contribuir a la consecución de la COMPETENCIA TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL

Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Implica: Ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar “la información y sus fuentes” “las distintas herramientas tecnológicas y los distintos soportes.”

Obtener información, búsqueda, selección, registro y tratamiento	Transformar la información en conocimiento	Comunicar la información
<ul style="list-style-type: none"> • Acceder a la información utilizando técnicas y estrategias específicas. • Buscar, seleccionar, registrar , tratar y analizar la información. • Dominar y aplicar en distintas situaciones y contextos lenguajes específicos básicos: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro. • Dominar las pautas de decodificación y transferencia. • Aplicar en distintas situaciones y contextos los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes. • Manejar estrategias para identificar y resolver los problemas habituales de software y hardware. • Hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar la información, relacionarla, analizarla, sintetizarla, hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad. • Resolver problemas reales de modo eficiente. • Tomar decisiones • Trabajar en entornos colaborativos. • Conseguir objetivos y fines de aprendizaje, trabajo y ocio. • Evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas en función de su utilidad para acometer tareas. • Procesar y gestionar adecuadamente la información. • Comprender e integrar la información en los esquemas previos de conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar la información y los conocimientos. • Usar las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. • Emplear diferentes recursos expresivos además de las TICs. • Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual (función transmisora y generadora de información y conocimientos.) • Generar producciones responsables y creativas.



Cuadro 5.5. Componentes culturales (contenidos) que pueden contribuir a la consecución de la COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA

Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora		
Comprender la realidad social	Cooperar y convivir	Ejercer la ciudadanía democrática y contribuir a la mejora
<ul style="list-style-type: none"> Comprender la pluralidad y el carácter evolutivo de las sociedades actuales y los rasgos y valores del sistema democrático. Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas Ser conscientes de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad Conocer, valorar y usar sistemas de valores como la Declaración de los Derechos del Hombre en la construcción de un sistema de valores propio. Cooperar y convivir. 	<ul style="list-style-type: none"> Tomar decisiones y responsabilizarse de las mismas Ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio Utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones y elegir cómo comportarse ante situaciones. Manejar habilidades sociales y saber resolver los conflictos de forma constructiva. Valorar la diferencia y reconocer la igualdad de derechos, en particular entre hombres y mujeres 	<ul style="list-style-type: none"> Comprender y practicar los valores de las sociedades democráticas: democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía. Contribuir a la construcción de la paz y la democracia. Disponer de una escala de valores construida de forma reflexiva, crítica y dialogada y usarla de forma coherente para afrontar una decisión o conflicto. Practicar el diálogo y la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos

Cuadro 5.6. Componentes culturales (contenidos) que pueden contribuir a la consecución de la COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA

Habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico tanto de la propia comunidad como otras.	
Comprensión, conocimiento, apreciación, valoración crítica	Creación, composición, implicación
<ul style="list-style-type: none"> Considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. Apreciar el hecho cultural y artístico. Disponer de las habilidades y actitudes que permiten acceder a sus manifestaciones, de pensamiento, perceptivas, comunicativas y de sensibilidad y sentido estético. Poner en juego habilidades de pensamiento convergente y divergente. Tener un conocimiento básico de las principales técnicas y recursos de los diferentes lenguajes artísticos. Comprender la evolución del pensamiento a través de las manifestaciones estéticas. Apreciar a la creatividad implícita en la expresión de ideas a través de diferentes medios artísticos. Valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural y la importancia del diálogo intercultural. 	<ul style="list-style-type: none"> Utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute. Poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos. Disponer de habilidades de cooperación y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas. Emplear algunos recursos para realizar creaciones propias y la realización de experiencias artísticas compartidas Deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética Interés por participar en la vida cultural. Interés por contribuir a la conservación del patrimonio artístico y cultural

Cuadro 5.7. Componentes culturales (contenidos) que pueden contribuir a la consecución de la COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER

Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.		
Tener conciencia de las propias capacidades y conocimientos.	Gestionar y controlar las propias capacidades y conocimientos	Manejar de forma eficiente un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual
<ul style="list-style-type: none"> • Ser consciente de las propias capacidades (intelectuales, emocionales y físicas.) • Conocer las propias potencialidades y carencias. Sacar provecho de las primeras y motivarse a superar las segundas • Tener conciencia de las capacidades de aprendizaje: <i>atención, concentración, memoria, comprensión y expresión lingüística, motivación de logro, etc.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Plantearse preguntas • Identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles • Saber transformar la información en conocimiento propio. • Aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos. • Aceptar los errores y aprender de los demás. • Plantearse metas alcanzables a corto, medio y largo plazo. • Ser perseverantes en el aprendizaje. • Administrar el esfuerzo, autoevaluarse y autorregularse. • Afrontar la toma de decisiones racional y críticamente. • Adquirir responsabilidades y compromisos personales. • Adquirir confianza en sí mismo y gusto por aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener un rendimiento máximo de las capacidades de aprendizaje con la ayuda de <i>estrategias y técnicas de estudio</i>: • Observar y registrar hechos y relaciones. • Ser capaz de trabajar de forma cooperativa y mediante proyectos. • Resolver problemas. • Planificar y organizar actividades y tiempos. • Conocer y usar diferentes recursos y fuentes de información

Cuadro 5.8. Componentes culturales (contenidos) que pueden contribuir a la consecución de la COMPETENCIA AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL

Esta competencia se refiere a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas. Supone transformar las ideas en acciones, es decir, planificar y llevar a cabo proyectos. También obliga a disponer de habilidades sociales de relación y liderazgo de proyectos.		
Valores y actitudes personales	Planificación y realización de proyectos	Habilidades sociales de relación y de liderazgo de proyectos
<ul style="list-style-type: none"> • Afrontar los problemas y aprender de los errores. • Calcular y asumir riesgos. • Conocerse a sí mismo • Controlarse emocionalmente • Demorar la necesidad de satisfacción inmediata • Desarrollar planes personales. • Elegir con criterio propio. • Mantener la motivación. • Ser autocrítico y tener autoestima. • Ser creativo y emprendedor • Ser perseverante y responsable. • Tener actitud positiva al cambio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuar sus proyectos a sus capacidades. • Analizar posibilidades y limitaciones • Autoevaluarse. • Buscar las soluciones y elaborar nuevas ideas. • Evaluar acciones y proyectos. • Extraer conclusiones. • Identificar y cumplir objetivos. • Imaginar y desarrollar proyectos. • Planificar. • Reelaborar los planteamientos previos. • Tomar decisiones • Valorar las posibilidades de mejora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Afirmar y defender derechos. • Organizar de tiempos y tareas. • Ponerse en el lugar del otro. • Saber dialogar y negociar. • Ser asertivo. • Ser flexible en los planteamientos. • Tener confianza en sí mismo. • Tener espíritu de superación. • Trabajar cooperativamente. • Valorar las ideas de los demás.



Hacia una definición operacional de las competencias básicas

La definición semántica de las competencias básicas proporciona una visión del tipo de aprendizaje que se considera socialmente deseable, pero no incluye una selección concreta de los elementos culturales que harán posible la consecución de ese tipo de aprendizajes. Tal y como dejamos escrito al comienzo de este documento, para lograr un adecuado desarrollo de las competencias es necesario disponer, además, de una definición operativa. Una definición operativa u operacional de las competencias básicas requeriría otro tipo de decisiones, requerirá, como pone de manifiesto el Cuadro 6, un modelo que relacione cada una de las competencias básicas con los elementos prescritos en cada una de las áreas curriculares y con los correspondientes objetivos de etapa.

El Cuadro 6 invita a una representación de cada uno de los elementos prescritos en los diseños curriculares actuales, estos elementos son los que aparecen recogidos en la definición de currículo que se hace en la LOE. Además de esos elementos, que ocupan los ejes horizontal y vertical, se ha dibujado dos grandes espacios coloreados que se corresponde con dos modelos distintos de definición operativa de las competencias básicas. El espacio delimitado por el color azul, representaría una competencia cualquiera y en su interior se identificarían los elementos constituyentes, es decir, objetivos de etapa, objetivos de área, bloques de contenido y, finalmente, criterios de evaluación. El espacio delimitado por el color gris, sólo incluye uno de los elementos, el contenido.

El primer modelo de construcción operativa de las competencias básicas es el que corresponde a una visión integradora de las competencias básicas (más próxima a la visión semántica). El segundo modelo de construcción operativa de las competencias básicas, es el que mejor se corresponde con la visión reduccionista de la “vuelta a lo básico”. En este segundo modelo, las competencias básicas se identifican con los contenidos mínimos de las áreas instrumentales.

Cuadro 6: Modelo para una definición operativa de las competencias básicas.

Objetivos	AREA CURRICULAR			AREA CURRICULAR	
	Obj	Conte.	Criterios de Eva.	Obj	Conte.
Etapa					
OE1	Ob1	Conte. 1	Criterios de Eva. 1	Ob 1	Con. 1
OE2	Ob2	Conte. 2	Criterios de Eva. 2	Ob 2	Con. 2
OE3	Ob3	Conte. 3	Criterios de Eva. 3	Ob 3	Con. 3
OE4	Ob4	Conte. 4	Criterios de Eva. 4	Ob 4	Con. 4

Desde el punto de vista de un centro educativo o una administración pública interesada en lograr que las competencias básicas contribuyan al éxito escolar es muy importante distinguir con claridad un modelo de otro y, sobre todo, evitar que la visión reduccionista sustituya a la visión integradora ya que el efecto de una u otra sobre el conjunto de experiencias que los centros podrán ofrecer a su alumnado será muy di-

ferente: la visión integradora (modelo azul) enriquecerá el currículo de los centros educativos, mientras que la visión reduccionista (visión gris) empobrecerá el currículo de los centros educativos.

Así pues, si tanto las administraciones públicas como los centros educativos desean hacer de las competencias básicas un factor de mejora del currículo tendrá que lograr una definición operativa de las competencias básicas similar a la que hemos presentado en el modelo propio de una visión integradora y que ahora vamos a esquematizar en el Cuadro 7. A nuestro juicio, la elaboración de este cuadro por las administraciones públicas permitiría a los centros educativos disponer de un documento orientativo, de un “documento puente” desde el que configurar sus propios proyectos curriculares.

Cuadro 7: Elementos para una definición operativa de las competencias básicas.

Competencia básica	Objetivos de Etapa	Area Curricular 1			Area Curricular 2		
		Obj.	Conte.	C.Ev.	Obj.	Cont.	C.Ev.
Competencia 1							
Competencia 2							
Competencia 3							
Competencia 4							
Competencia 5							
Competencia 6							
Competencia 7							
Competencia 8							

Bibliografía

- ☉ Comisión de las Comunidades Europeas (2005): *Recomendaciones del Parlamento europeo y del Consejo de Europa sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Disponible en la dirección electrónica http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2005/com2005_0548es01.pdf
- ☉ MEC (2005) *Currículo y competencias básicas*. Documento no publicado. Copia digital
- ☉ OECD (2005) *Definition and Selection of Competencies. Executy Summary*. Disponible en <http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/index.htm>
- ☉ Bolívar, A. y Pereyra, M.A. (2006). El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En Rychen, D.S. y Salganik L.H. (eds.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, pp. 1-13.
- ☉ Moya Otero, J. (1993) *Reforma educativa y currículo escolar*. Las Palmas de Gran Canaria: Librería Nogal Ediciones.
- ☉ Moya Otero, J. (2007a). Competencias básicas: los poderes de la ciudadanía. En Bolívar, A. y Guerrero, A. (eds.). *Educación y cultura democrática: El Proyecto Atlántida*. Madrid: Ed. Praxis.
- ☉ Moya Otero, J. (2007b) De la competencia texto y contexto. Uno. *Revista de Didáctica de las Matemáticas* (46) pags. 25-33. Septiembre 2007.
- ☉ Perrenoud, P. (2004). La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo. En D.S. Rychen y L.H. Salganick (eds) *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: FCE, 216-261.
- ☉ Pérez Gómez, A. I. (2007a). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander, Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación
- ☉ Rychen, D.S. y Salganik L.H. (eds.) (2006): *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ☉ Rychen, D.S. y Salganik L.H. (eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.



Capítulo 3: La integración de las actividades y ejercicios en las tareas

El cambio de currículum resulta necesario y, si posee un auténtico significado, difícil. Está condenado a ser parcial y fragmentado incluso en sistemas centralizados en donde los decretos educativos no siempre se imponen a aquellos a quienes se dirigen. Tiene que combatir la comodidad de la tradición. Para un profesor, la adopción de un nuevo currículum resulta tan difícil como la de una dieta rigurosa. (Stenhouse, 1987)

La interpretación que hemos realizado del concepto de competencias básicas tiene consecuencias importantes para la práctica educativa, probablemente las dos consecuencias más importantes de esta concepción sean estas: i) la estructura de tareas, al generar las experiencias necesarias para la adquisición de una competencia, se concierte en el centro de nuestra atención, ii) el contexto en el que se desarrollan las tareas, en la medida en que resulta esencial para el éxito en la realización de la tarea y, por tanto, en la consecución de la competencia, sitúa al aprendizaje muy lejos de los ejercicios repetitivos propios de una escuela aislada de la realidad.

La búsqueda de las mejores tareas para lograr que el mayor número de alumnos(as) adquieran las competencias básicas, constituye el núcleo esencial de cualquier transformación de un diseño curricular en currículum. Pues bien, esta búsqueda es, en gran medida, un proceso de investigación, esto significa que la búsqueda de una estructura de tareas no tiene un final prefijado (no es una aplicación), ni tampoco un final incierto (no es una adivinación) sino que es un proceso que requiere someter a consideración distintas propuestas (proyecto y programaciones) para llegar a determinar la estructura de tareas más eficaz.

La búsqueda de la estructura de tareas se ha convertido pues en la respuesta que necesitamos al problema del currículum y, tal problema, quedo claramente formulado por Stenhouse: *el problema del currículum más sencilla y directamente formulado es el de relacionar ideas con realidades, el de ligar el currículum concebido o en el papel con el currículum en clase* (Stenhouse, 1987:95). Ahora bien, conviene no olvidar que el currículum se torna problemático justamente porque nunca es la realización de alguna idea, ni el reflejo de las condiciones socioeconómicas, ni tan siquiera la proyección de una personalidad: el currículum es una construcción social y, como tal, es sumamente frágil requiere la complicidad de sus protagonistas para mantenerse vivo.

Así, cabe decir de un currículum que es una tentativa de definir el terreno común compartido por aquellos profesores que lo siguen. Aunque pueda a veces resultar útil concebirlo como una oferta a los alumnos, debemos siempre tener en cuenta que cualquier semejanza entre la oferta en una clase y la de otra, entre una escuela y otra, debe empezar en la semejanza en la mentalidad entre los profesores. Con mucha frecuencia esta semejanza es una cuestión de tradición (Stenhouse, 1987. 96)

Así pues, lo que hará los centros educativos en el proceso de desarrollo del currículum será buscar dos tipos de estructura de tareas que contribuirá a la adquisición de las competencias básicas. Más concretamente, el currículum de los centros educativos tratará de integrar sus diferentes actividades y ejercicios en tareas asociadas a competencias. Los criterios esenciales para discriminar un tarea de cualquier actividad o ejercicio serán dos: i) la tarea debe proporcionar un producto relevante para el contexto en el que se desarrolla (por ejemplo, un decálogo para el uso adecuado de el agua en el

centro educativo), ii) la tarea debe estar asociada a una determinada práctica social (ejemplo, la elaboración de decálogos ya es una práctica consolidada en distintos ámbitos sociales).

El propósito de este capítulo es facilitar la exploración conjunta que los equipos de trabajo van a realizar tanto en el diseño curricular como en el currículo real de los centros hasta lograr una respuesta satisfactoria. En este proceso de búsqueda es necesario contar con una visión previa suficientemente compartida: la definición operativa de las competencias básicas nos permite identificar con claridad los resultados (los comportamientos expresados en los objetivos) los medios necesarios (contenidos curriculares) y los criterios para valorar su consecución. Estas condiciones, como hemos expuesto en numerosas ocasiones, son necesarias, pero no dejan de representar la hipótesis que tratamos de verificar. El paso que ahora vamos a dar es de otra naturaleza: vamos a someter esa hipótesis a las condiciones reales de cada uno de los centros hasta lograr identificar la estructura de tareas más adecuada para lograr que los contenidos se transformen en competencias y que lo hagan de forma que los aprendizajes adquiridos puedan ser evaluados con los criterios de evaluación previamente definidos.

El concepto de tarea

El lenguaje habitual entre el profesorado así como entre las personas interesadas en la educación no distingue con claridad entre actividades, ejercicios, o tareas, esta indiferencia hace que cada uno de estos términos sea utilizado como sinónimo. Pues bien, esta situación de partida constituye un problema cuando uno de esos términos (tarea) se convierte en esencial para la consecución de un tipo de aprendizaje, hasta el punto de que podríamos afirmar que mientras que las tareas pueden contribuir al logro de una competencia los ejercicios no podrían hacerlo.

El concepto de tarea, tal y como viene siendo utilizado en el análisis de la práctica pedagógica y de las situaciones educativas, hace referencia al modo peculiar en que se ordenan las actividades educativas para lograr que los alumnos obtengan de ellas experiencias útiles. En toda tarea es posible distinguir los siguientes componentes (Doyle 1979 y Newell y Simon 1972 cit. Gimeno 1988: 252):

- ☞ Una finalidad
- ☞ Un producto
- ☞ Unos recursos
- ☞ Unas operaciones
- ☞ Unas construcciones o limitaciones

Las tareas configuran situaciones-problemas que cada alumno debe tratar de resolver haciendo un uso adecuado de los contenidos escolares. El éxito en la resolución de la tarea depende de la movilización que los estudiantes hagan de todos sus recursos disponibles. Entendida como situación-problema, una tarea, cuando está definida correctamente, según Retschitzki y Perron (1982) se caracteriza por:

- ☞ La claridad de los objetivos que orientan la tarea
- ☞ La posibilidad de un control progresivo en la resolución de la tarea, que permite a quien la realiza una autoevaluación continua.
- ☞ La articulación de distintos subprocedimientos u operaciones elementales.

Una revisión de algunos de los estudios actuales sobre el desarrollo de las tareas académicas permiten a Gimeno Sacristán definir un conjunto de dimensiones para las tareas académicas que pueden ser de gran utilidad para su diseño como la evaluación de los aprendizajes que el alumno realiza con ellas. Las dimensiones implicadas en las tareas son la base para la elaboración de las adaptaciones y diversificaciones curriculares. Las tareas estructuran y ordenan los procesos educativos le otorgan su singularidad pero también su similitud. Las tareas marcan las semejanzas y diferencias entre las formas de enseñanza, a la vez que cierran o abren posibilidades a los distintos estilos de aprendizaje.



“El número, variedad, y secuencia de tareas, así como las peculiaridades de su desarrollo y su significado para profesores y alumnos, junto a su congruencia o incoherencia dentro de una filosofía educativa, define la singularidad metodológica que se practica en clase. Un método se caracteriza por las tareas dominantes que se propone a profesores y alumnos. Un modelo de enseñanza, cuando se realiza dentro de un sistema educativo, se concreta en una gama particular de tareas que tienen un significado determinado. Una jornada escolar o cualquier tramo de horario es una concatenación singular de tareas de los alumnos y del profesor.” (Idem: 253)

Las tareas juegan un papel esencial en la estabilidad y continuidad dentro de los sistemas educativos, modelos de enseñanza, etc. Hasta el punto de mantener su forma por encima de los cambios en los contenidos, o de los cambios individuales. Las tareas son microcontextos de aprendizaje que no se modifican ni al mismo ritmo ni con la misma facilidad que otros cambios en los contextos más amplios dentro del sistema educativo. Es a través de las tareas como los alumnos encuentran el conocimiento y la cultura seleccionada en los diseños curriculares, son las tareas las que reclaman unas capacidades operativas y también las que las desarrollan. De modo que son las tareas las que se encuentran en la base de la enseñanza y de los aprendizajes. Tal y como reconoce Gimeno Sacristan son las tareas las que “fijan las condiciones en la selección, adquisición, tratamiento, utilización y valoración de los contenidos diversos del currículum.” (Idem, 263). Las tareas mediatizan el valor formativo de los diseños curriculares haciendo viable la transformación en capacidades y/o competencias de la cultura seleccionada. El lugar de las tareas en el proceso de enseñanza, evaluación y aprendizaje es un lugar central, tal y como queda reflejado en el gráfico que nos proporciona Gimeno Sacristan (ver Cuadro 1).

“Los efectos educativos no se derivan lineal ni directamente de los currícula que desarrollan profesores y alumnos, como si uso y otros tuviesen un contacto estrecho con el mismo o aprendiesen directamente sus contenidos y propuestas. La labor de profesores y de alumnos desarrollando un currículum está mediatizado por las formas de trabajar con él, pues esa mediación es la que condiciona la calidad de la experiencia que se obtiene. Las tareas académicas, básicamente y de forma inmediata, aunque detrás de ellas existan otros determinantes, son las responsables del filtrado de efectos. Los resultados posibles están en función de la congruencia de las tareas con los efectos que se pretenden, de acuerdo con las posibilidades inherentes a las mismas en cuanto a su capacidad de propiciar unos procesos de aprendizaje determinados.” (Gimeno 1988: 266)

La resolución adecuada de la tarea permite desarrollar a los alumnos “esquemas prácticos” tanto cognitivos como comunicativos, que una vez consolidados se transformaran en capacidades. Este proceso de adquisición obedece al modelo de “zona de desarrollo próximo” definida Vigostky, así como al modelo de aprendizaje situado de Leave y Wenger. Para desarrollar la “zona” se recurre a las tareas y son ellas las que establecen qué hay que hacer, cómo hay que hacerlo y cómo se valorará lo realizado. Las prácticas sociales proporcionan a cada tarea el contexto necesario para su resolución (volveremos sobre esta idea en otro capítulo).

El diseño de tareas para la consecución de competencias

Las tareas son un elemento esencial en el desarrollo del currículum, pero también lo son en la evaluación de las competencias y capacidades que los alumnos adquieren a través de ese mismo currículum. Las tareas definen el espacio para el desarrollo, son la oportunidad que los educadores propor-

cionan a sus alumnos de vivir las experiencias que el permitirán adquirir las competencias básicas, por tanto, su dificultad debe ser la suficiente como para representar un reto pero no tan alta como para suponer un obstáculo. Tenbrink (1984: 297) establece que las tareas diseñadas tanto para aprender como para evaluar lo aprendido deben tener las siguientes características.

1. Implicar al alumno en algún momento en el logro de objetivos de instrucción específicos.
2. Incluir instrucciones completas, presentadas claramente.
3. Ser razonables (adaptadas a las capacidades del alumno)
4. Resultar en una realización o producto que se pueda analizar fácilmente, dándole al profesor información sobre lo que se ha aprendido, cómo se ha aprendido y el nivel que ha alcanzado el alumno.

Para lograr que las tareas así diseñadas obtengan éxito, Tenbrink, sugiere que se adopten las siguientes medidas:

1. Decidir lo que se supone que el alumno aprende de la experiencia.
2. Decidir qué información sobre el estudiante se quiere obtener.
3. Determinar lo que han de hacer los alumnos.
4. Determinar cómo van a comunicar los alumnos los resultados de lo que han hecho.
5. Formular las instrucciones para los alumnos.
6. Establecer las reglas (y razones) para los análisis a hacer. (Tenbrink, 298)

Todas estas recomendaciones contribuyen a mejorar la expresión de todas y cada una de las tareas que se propone a los alumnos y, lo que es más importante, evitan buena parte de las molestias que se generan de una tarea mal comprendida. Una tarea bien expresada permita a los estudiantes tener más posibilidades para su resolución y, sobre todo, más autonomía.

Las anteriores consideraciones son complementarias de las que han sido formuladas en el marco del Proyecto PISA, y, tanto unas como otras resultan de utilidad para adoptar las decisiones relativas al diseño y selección de tareas que requiere el segundo nivel de integración. En el marco del Proyecto PISA una tarea surge de la confluencia entre tres componentes:

- ☉ **competencias** que necesitan ser ejercitadas (p.e., recuperar información escrita a partir de un texto),
- ☉ **contenidos** que deben haber sido asimilados (p.e., familiaridad con conceptos científicos o diversos géneros de escritura), y
- ☉ **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).

Así por ejemplo, en la competencia lectora los diversos componentes que confluyen en la realización de una tarea son:

a) **Competencias:** Tipos de actividad lectora. Se daba por supuesto que el alumno poseía la capacidad básica de leer, y se le pedía que mostrara su nivel en las siguientes tareas:

- ☉ comprender globalmente el texto (identificar la idea principal o la intención general de un texto)
- ☉ recuperar información (capacidad de localizar y extraer una información en un texto),
- ☉ interpretar textos (capacidad de extraer el significado y de realizar inferencias a partir de la información escrita),
- ☉ reflexionar sobre el contenido y evaluarlo (capacidad de relacionar el contenido de un texto con los conocimientos, ideas y experiencias previas),
- ☉ reflexionar sobre la forma (capacidad de relacionar la forma del texto con su utilidad y con la actitud e intenciones del autor).



b) **Contenidos:** Géneros o formas del material escrito. Las personas se encuentran tanto en la escuela como en la vida adulta una amplia gama de textos escritos que exigen distintas técnicas de aproximación y procesamiento. En el estudio PISA se utilizan:

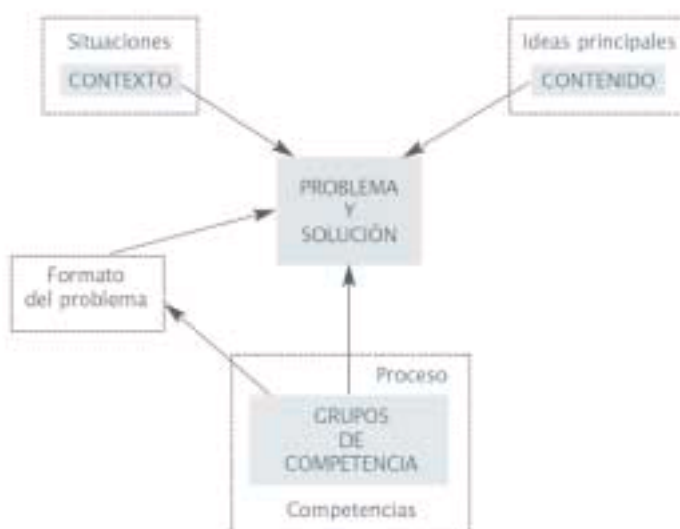
- ☉ prosa continua (descripciones, narraciones, exposiciones, argumentaciones e instrucciones),
- ☉ textos discontinuos (formularios, anuncios, gráficas y diagramas, tablas y mapas).

c) **Contextos:** Utilización que se le ha querido dar al texto. Ejemplos de diferentes tipos de utilización son:

- ☉ uso personal (leer novelas o cartas),
- ☉ uso público (leer documentos oficiales o informes),
- ☉ uso ocupacional (leer manuales o formularios),
- ☉ uso educativo (leer libros de texto o ejercicios).

Los diversos componentes que intervienen en la tarea se pueden representar gráficamente siguiendo el ejemplo de la competencia matemática

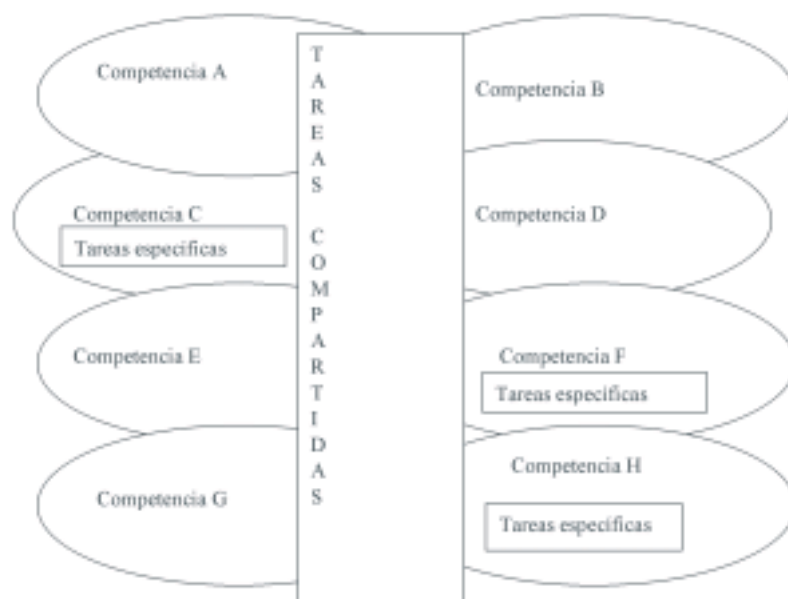
Cuadro 8: Elementos que conforman una tarea en el marco teórico de PISA



La relación entre la tarea (resolución de problemas) y el resto de los componentes (contenidos, contexto y competencia) pueden constituir un marco generativo en el que los centros pueden apoyarse para elaborar las tareas que constituyen el núcleo central de su currículo real.

A continuación trataremos de avanzar en la respuesta a estos dos interrogantes, aunque no quedarán resueltos hasta que los propios centros educativos vayan creado estructuras cuya eficacia haya quedado demostrada. Por el momento, podemos delimitar claramente nuestra búsqueda, buscamos dos cosas: i) una estructura compartida de tareas asociadas a las operaciones intelectuales básicas y ii) una estructura de tareas propia de cada una de las competencias. Gráficamente el objeto de nuestra búsqueda podría quedar representado como aparece en el Cuadro 9. Las tareas compartidas son las derivadas de las operaciones intelectuales comunes a todas las competencias, esas operaciones son las propias de las distintas formas de pensamiento. Las tareas específicas son las derivadas de las operaciones y procesos propios de cada una de las competencias. Este tipo de operaciones y procesos establecen una relación entre las operaciones intelectuales comunes y los aportados por el contenido asociado a cada una de las competencias.

Cuadro 9: Tareas compartidas y tareas específicas



Estructura y tipos de tareas

La búsqueda que pretendemos desarrollar (una estructura de tareas compartidas entre distintos competencias y una estructura de tareas específica de cada competencia) requiere que nos dotemos de algún criterio que permite reconocer distintos tipos de tareas, así como las relaciones que se pueden llegar a existir entre ellas. Los estudios realizados sobre la estructura de tareas académicas permiten establecer distintos tipos de tareas (ver Gimeno Sacristán, 1988)

- ☉ Tareas de Memorización.
- ☉ Tareas de Comunicación.
- ☉ Tareas de Descubrimiento.
- ☉ Tareas de Aplicación.
- ☉ Tareas de Evaluación.
- ☉ Tareas de Acción.

Todas esas tareas guardan relación con las operaciones intelectuales que es necesario realizar para su adecuada resolución. Todas ellas requieren el uso de distintos tipos de contenido (hechos, principios, conceptos, procedimientos, normas, etc.). Sin embargo, el criterio utilizado para la configuración de esta tipología no distingue entre las formas de pensamiento, sino que distingue entre las distintas formas de la utilización que se puede hacer del conocimiento adquirido, a saber: recordarlo, aplicarlo, comunicarlo...etc. La relación entre esta clasificación y la taxonomía propuesta hace ya algunos decadas por Bloom es muy clara, de aquí sus limitaciones.



Cuadro 10: Taxonomía de Bloom para los objetivos cognitivos (habilidades de pensamiento)⁴

CATEGORÍA	CONOCIMIENTO RECOGER INFORMACIÓN	COMPRENSIÓN Confirmación Aplicación	APLICACIÓN Hacer uso del Conocimiento	ANÁLISIS (orden Superior) pedir, Desglosar	SINTETIZAR (Orden superior) Reunir, Incorporar	EVALUAR (Orden Superior) Juzgar el resultado
Descripción: Las habilidades que se deben demostrar en este nivel son:	Observación y recordación de información; conocimiento de fechas, eventos, lugares; conocimiento de las ideas principales; dominio de la materia	Entender la información; captar el significado; trasladar el conocimiento a nuevos contextos; interpretar hechos; comparar, contrastar; ordenar, agrupar; inferir las causas predecir las consecuencias	Hacer uso de la información; utilizar métodos, conceptos, teorías, en situaciones nuevas; solucionar problemas usando habilidades o conocimientos	Encontrar patrones; organizar las partes; reconocer significados ocultos; identificar componentes	Utilizar ideas viejas para crear otras nuevas; generalizar a partir de datos suministrados; relacionar conocimiento de áreas persas; predecir conclusiones derivadas	Comparar y discriminar entre ideas; dar valor a la presentación de teorías; escoger basándose en argumentos razonados; verificar el valor de la evidencia; reconocer la subjetividad
Que Hace el Estudiante	El estudiante recuerda y reconoce información e ideas además de principios aproximadamente en misma forma en que los aprendió	El estudiante esclarece, comprende, o interpreta información en base a conocimiento previo	El estudiante selecciona, transfiere, y utiliza datos y principios para completar una tarea o solucionar un problema	El estudiante diferencia, clasifica, y relaciona las conjeturas, hipótesis, evidencias, o estructuras de una pregunta o aseveración	El estudiante genera, integra y combina ideas en un producto, plan o propuesta nuevos para él o ella.	El estudiante valora, evalúa o critica en base a estándares y criterios específicos.

4 La versión de la taxonomía de Bloom que hemos seleccionado ha sido editada por Eduteka y puede encontrarse en la dirección electrónica <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBlo-omCuadro.php3>

CATEGORÍA	CONOCIMIENTO RECOGER INFORMACIÓN	COMPRENSIÓN Confirmación Aplicación	APLICACIÓN Hacer uso del Conocimiento	ANÁLISIS (Orden Superior) pidir, Desglosar	SINETIZAR (Orden superior) Reunir, Incorporar	EVALUAR (Orden Superior) Juzgar el resultado
Ejemplos de Palabras Indicadoras [1]	<ul style="list-style-type: none"> - define - lista - rotula - nombra - identifica - repite - quién - qué - cuando - donde - cuenta - describe - recoge - examina - tabula - cita 	<ul style="list-style-type: none"> - predice - asocia - estima - diferencia - extiende - resume - describe - interpreta - discute - extiende - contrasta - distingue - explica - parafrasea - ilustra - compara 	<ul style="list-style-type: none"> - aplica - demuestra - completa - ilustra - muestra - examina - modifica - relata - cambia - clasifica - experimenta - descubre - usa - computa - resuelve - construye - calcula 	<ul style="list-style-type: none"> - separa - ordena - explica - conecta - pide - compara - selecciona - explica - infiere - arregla - clasifica - analiza - categoriza - compara - contrasta - separa 	<ul style="list-style-type: none"> - combina - integra - reordena - substituye - planea - crea - diseña - inventa - que pasa si? - prepara - generaliza - compone - modifica - diseña - plantea hipótesis - inventa - desarrolla - formula - reescribe 	<ul style="list-style-type: none"> - decide - establece gradación - prueba - mide - recomienda - juzga - explica - compara - suma - valora - critica - justifica - discrimina - apoya - convence - concluye - selecciona - establece rangos - predice - argumenta
EJEMPLO DE TAREAS)	<p>Describe los grupos de alimentos e identifica al menos dos alimentos de cada grupo. Hace un poema acróstico sobre la comida sana.</p>	<p>escriba un menú sencillo para desayuno, almuerzo, y comida utilizando la guía de alimentos</p>	<p>Qué le preguntaría usted a los clientes de un supermercado si estuviera haciendo una encuesta de que comida consumen? (10 preguntas)</p>	<p>Prepare un reporte de lo que las personas de su clase comen al desayuno</p>	<p>Componga una canción y un baile para vender bananos</p>	<p>Haga un folleto sobre 10 hábitos alimenticios importantes que puedan llevarse a cabo para que todo el colegio coma de manera saludable</p>



El problema al que nos enfrentamos en nuestra búsqueda de una estructura de tareas compartida que facilite la consecución de las competencias básicas, no es *sólo* como lograr el uso adecuado del conocimiento adquirido, sino que es *también* cómo lograr que el conocimiento se adquiera de tal modo que genere una competencia. Pero, además, no se trata sólo de la utilización del conocimiento (lo que supone identificar contenidos curriculares con formas de conocimiento disciplinar), sino de la generación de experiencias a través de distintas formas de expresión de la cultura (conocimientos, valores, normas, etc.). Las diferencias entre un problema y otro pueden llegar a ser importantes. En el primer caso, el conocimiento se considera dotado de la unidad que le otorga las disciplinas de las que ha surgido y, por tanto, su aprendizaje requiere la reconstrucción de esa unidad. En segundo lugar, el contenido no se identifica con el conocimiento y, por tanto, su integración en una unidad vendrá dado por los requerimientos propios de la tarea que es necesario resolver. La transformación de un problema en otro puede quedar mejor expresada si tomamos como referencia el esquema propuesto por Novak para representar la evolución que ha tenido la relación entre disciplinas y aprendizaje.

Cuadro 11: Esquema de evolución de las relaciones entre las disciplinas y el estudiante (Novak,

Fase 1: el proceso educativo se considera como transferencia de la estructura disciplinar a la mente “disciplinada” del estudiante (vigente hasta comienzos del siglo XX)



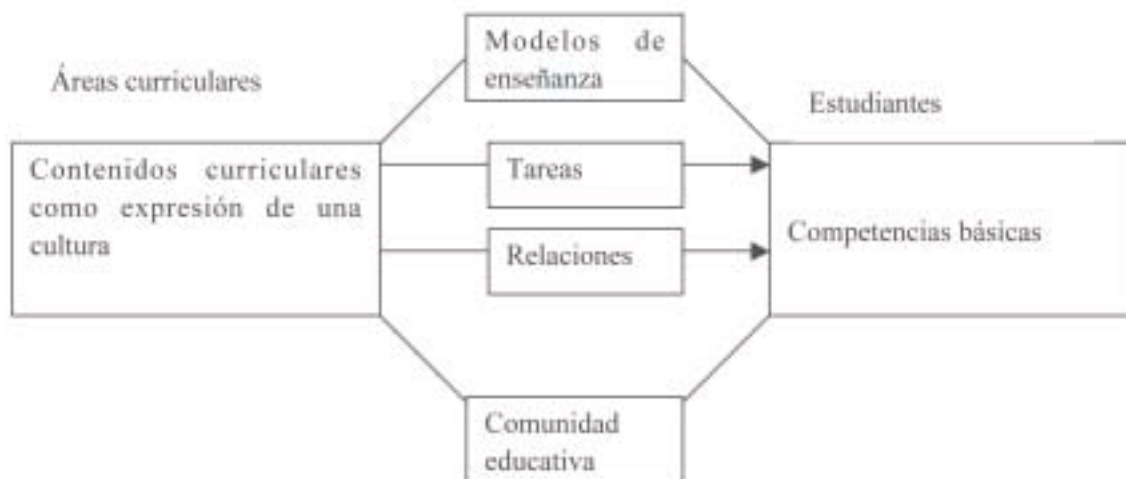
Fase 2: el profesor se convierte en la fuente principal de conocimiento y el estudiante aprender según el profesor le enseña (vigente hasta los años cincuenta)



Fase 3: el proceso educativo se transforma en un proceso complejo mediatizado por múltiples factores entre ellos la propia disposición del estudiante para aprender de un determinado modo (vigente desde los años cincuenta)



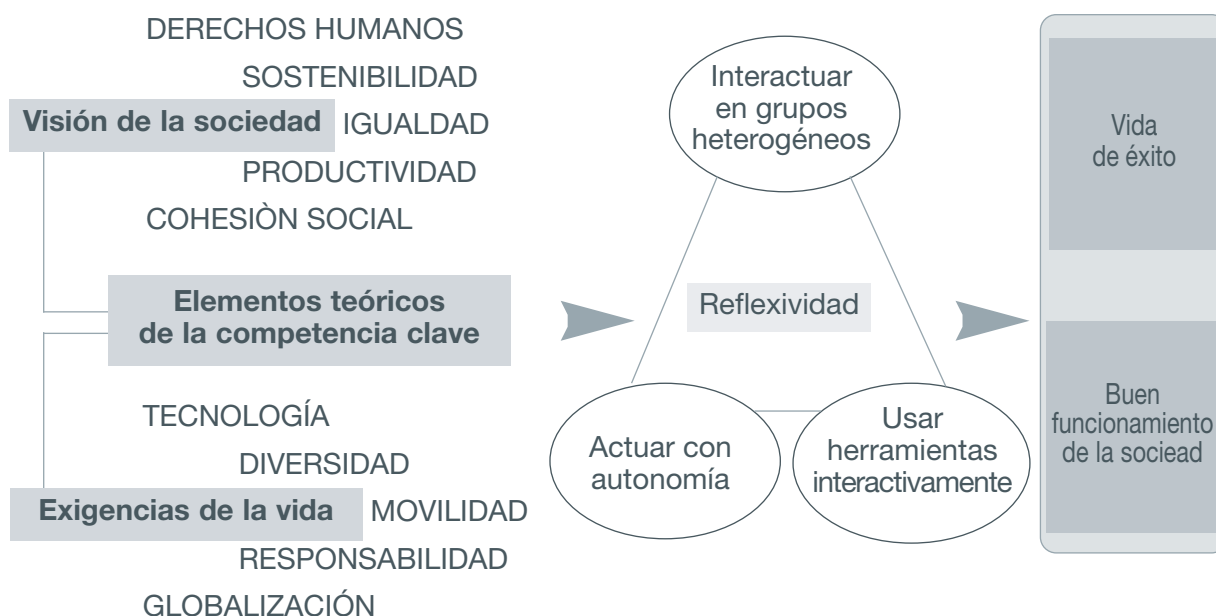
Fase 4: el proceso educativo se transforma en un proceso complejo mediatizado por la estructura de tareas y de relación que genera las experiencias educativas a través de las cuales los estudiantes adquieren las competencias básicas.



Una estructura de tareas basada en modos de pensar

La definición del concepto de competencia elaborada en el marco del Proyecto DeSeCo presenta algunos rasgos que se han transferido y consolidado a otras definiciones, especialmente, la dimensión de conjunción de distintos elementos culturales que conlleva toda competencia. Este rasgo junto con la conexión entre competencias y tareas son probablemente los dos rasgos que ha tenido mayor alcance. Sin embargo, con frecuencia se presta poca, por no decir nula, atención a otro rasgo del concepto de competencia: la reflexividad es un rasgo constitutivo de la competencia (Cuadro 12). O lo que es lo mismo, el pensamiento reflexivo y el pensamiento crítico son esenciales en la conformación de las competencias en la medida en que ambas formas de pensamiento proporcionan a las personas la plena conciencia de su proceso de aprendizaje, así como de los elementos que conforman la competencia.

Cuadro 12: La reflexividad en el concepto de competencia



La incorporación de la reflexividad en el núcleo de cualquier competencia supone, a nuestro juicio, considerar que la adquisición de la competencia requiere un esfuerzo por llegar a pensar bien. Esto es un esfuerzo por utilizar adecuadamente los distintos modos de pensar.

Pues bien, a nuestro juicio y, siguiendo este mismo criterio, tanto el pensamiento reflexivo como el pensamiento crítico constituirían dos de las operaciones intelectuales comunes a toda competencia. Sin embargo, no serían las únicas formas de pensamiento que convendrían incorporar a la constitución de las competencias básicas y que formarían parte de la estructura compartida de tareas. Las otras formas de pensar que convendría incorporar serían estas: lógico, analítico, sistémico, analógico, creativo, deliberativo, práctico. Llegamos así a la hipótesis que va a orientar nuestra búsqueda de una estructura de tareas basada en los distintos modos de pensar: *si las competencias básicas pueden ser consideradas como conocimiento en acción, los distintos modos de pensar representan las distintas formas de acción que es posible conferir al conocimiento (o mejor aún a los distintos recursos culturales).*

Pensar es un proceso psicológico a través del cual se crean, regulan y modifican las ideas. En este sentido es indudable que cada persona piensa por si misma pero, no es menos cierto que, cada persona adquiere esa forma de pensar utilizando diferentes modos de pensar. Los modos de pensar son invenciones sociales que hemos incorporado, en mayor o menor medida, en nuestra mentalidad. Los modos de pensamiento son construcciones sociales e históricas. Esto significa que los modos de pensamiento los creamos entre todos y los creamos en el transcurso de nuestra propia historia. Así por ejemplo, el pensamiento lógico, o el pensamiento sistémico, se han ido configurando a través de la experiencia y como consecuencia de los retos que los seres humanos hemos ido superando, de los problemas que se han podido resolver y de las situaciones que se han podido superar. Los modos de pensar son una herencia cultural, tan importante o más, que nuestros sistemas de creencias o nuestros conocimientos. Los modos de pensar no están vinculados sólo a los ámbitos de actividad relacionados con las disciplinas científicas. Por el contrario, es muy importante la contribución que han hecho el arte, la literatura, el teatro y...los saberes adquiridos en la vida cotidiana. Incluso las diversas actividades económicas, políticas y de ocio han contribuido a desarrollar nuestros modos de pensar actual.

Así pues, la estructura de tareas que, a nuestro juicio, podría constituir el soporte esencial para el desarrollo de las competencias básicas estaría asociadas a las operaciones intelectuales representadas por cada una de las formas de pensamiento:

1. El pensamiento reflexivo
2. El pensamiento analítico
3. El pensamiento lógico
4. El pensamiento crítico
5. El pensamiento sistémico
6. El pensamiento analógico
7. El pensamiento creativo
8. El pensamiento deliberativo
9. El pensamiento práctico

Junto a esta sencilla estructura de tareas, que incorpora las operaciones intelectuales comprometidas en las distintas competencias, es importante añadir otra consideración. La variedad y el equilibrio de tareas debe ser una constante en el desarrollo del currículo y la evaluación. Deben planificarse tareas de distinto tipo y debe hacerse teniendo en cuenta los niveles de adquisición en cada momento, así como los diferentes estilos de aprendizaje. En este sentido Tenbrink recomienda diseñar tareas de tres tipos: tareas de adquisición, tareas de repaso y tareas de transformación. Las tareas de adquisición se diseñan para que el alumno adquiriera un nuevo tipo de conocimiento o habilidad. En relación con estas tareas el profesor puede conocer: el tiempo de adquisición, los errores cometidos, las

dificultades que se presentaron. Las tareas de repaso, ponen a los alumnos en condiciones de utilizar los conocimientos adquiridos y hacer uso de sus capacidades, para ello el profesor diseña tareas muy próximas a las que el alumno ha superado con éxito en su fase de adquisición. Estas tareas se suelen realizar periódicamente y proporcionan una información evaluativa muy importante en relación con los conocimientos que los alumnos pueden retener y movilizar en un momento dado. Las tareas de transferencia introducen un cambio importante respecto a las anteriores, al igual que ellas moviliza los conocimientos adquiridos, pero en este caso lo adquirido se utiliza en condiciones distintas a las que permitieron adquirirlo o bien se requiere en una secuencia y en relación con otros elementos distintos a los que inicialmente estaba previsto. Estas tareas proporcionan una información muy útil sobre el nivel de desarrollo alcanzado por los alumnos, así como su perfil concreto de desarrollo, y su estilo de aprendizaje.

El pensamiento reflexivo

Los valores del pensamiento reflexivo han sido reconocidos y expuestos por uno de sus grandes estudiosos: Jhon Dewey. Este pensador norteamericano, en un libro titulado *Cómo pensamos*, reconoció en el pensamiento reflexivo los siguientes valores:

- ☞ Orienta la acción hacia un objetivo consciente
- ☞ Facilita una acción sistemática
- ☞ Anima a buscar significado a las acciones y/o situaciones
- ☞ Facilita el control sobre el pensamiento y la acción

El pensamiento reflexivo se vale de las diversas formas de representación y expresión de las ideas para hacerlas visibles y esta visibilidad contribuye a mejorar la conciencia sobre nuestro propio proceder, o sobre nuestras propias expectativas, o sobre nuestras esperanzas. Dicho brevemente, el pensamiento reflexivo anima el registro de nuestras ideas y su posterior revisión. Este registro y revisión produce un efecto de sistematización en todo nuestro quehacer.

Cuadro 13: Ejemplos de tareas basadas en el pensamiento reflexivo

COMPETENCIAS BÁSICAS	PENSAMIENTO REFLEXIVO (tomar conciencia, revisar los propios actos e ideas)
Competencia comunicativa	Elabora una lista de tus programas favoritos de televisión y junto a cada uno de ellos expresa las razones por las que te gustan.
Competencia matemática	Completa tu lista de programas favoritos con el tiempo que dedicamos a ver cada uno de ellos y el horario en el que lo realizas.
Competencia en el conocimiento y la interacción	Añade a la lista anterior una descripción de tu comportamiento cuando estás viendo esos programas (te sientas, comes, lees, hablas, comes, etc.), así como una descripción de las condiciones en las que ves la televisión (en mi habitación, en un salón, en la cocina, etc.)
Tratamiento de la información y digital	Trata de recordar las muchas ocasiones en las que has visto la televisión y contesta a estas dos cuestiones: ¿en alguna ocasión has utilizado o comentado algo de lo que has visto en la televisión en las actividades de clase?



Competencia social y ciudadana	Teniendo en cuenta todo lo que has venido anotando en tu lista de programas favoritos, podrías responder por escrito y de una forma clara a estas dos cuestiones: ¿crees que el tiempo que estás dedicando a la televisión está mejorando tus relaciones con el resto de los miembros de tu familia?, ¿crees que lo que estás “aprendiendo” en la televisión es importante?, ¿hay alguna relación entre lo que estás aprendiendo en la televisión y lo que estas aprendiendo en la escuela?
Competencia cultural y artística	Cuando recomiendas a tus amigos que vean algún programa de los que a ti te gustan, ¿qué “cosas” tienes en cuenta?, ¿crees que tus amigos tienen en cuenta las mismas cosas que tu para que les guste un programa?
Competencia aprender a aprender	Recuerda algunos de los programas que más te han gustado en televisión y escribe algunas de las cosas más importantes que has aprendido en ellos.
Autonomía e iniciativa personal	Revisa la distribución del tiempo libre que tienes fuera de la escuela y crea una lista con todas las actividades que realizas durante la semana así como el tiempo que dedicas a cada una de ellas.

El pensamiento crítico

El pensamiento crítico actúa de un modo muy singular: pone de manifiesto las diferentes realidades que se ocultan detrás de la realidad tal y como la pensamos. El pensamiento crítico nos enfrenta, como si de un juego de espejos se tratara, a la realidad en todas sus dimensiones: la realidad como decimos que es, la realidad como deseamos que sea, la realidad vista por todos y cada uno de sus protagonistas, la realidad actual, la realidad pasada, etc. El pensamiento crítico no nos permite afirmar como es la realidad, pero nos permite afirmar que estará situada en algún punto en el que se cruzan todas las realidades posibles.

Cuadro 14: Ejemplos de tareas que requiere un pensamiento crítico

COMPETENCIAS BÁSICAS	PENSAMIENTO CRÍTICO (Opera con preguntas y busca razones, supuestos, condiciones, etc.)
Competencia comunicativa	Lee el acuerdo suscrito por las televisiones para no emitir determinadas imágenes en horario infantil y subraya las razones por las que se adopta.
Competencia social y ciudadana	Observa los programas en horario infantil y comprueba en que cadenas se cumple y en que cadenas no se cumple.
Competencia autonomía e iniciativa personal.	Elabora un listado de algunas de las consecuencias positivas y/o negativas que puede tener el consumo limitado de la televisión.

El pensamiento analítico

El pensamiento analítico nos ayuda a “encuadrar”, o “cuadrificar” la realidad para poder llegar a pensarla mejor. Así pues, el pensador analítico crea una forma de representación de la realidad basada en “casillas” claramente diferenciadas y homogéneas. Conviene recordar esto porque con frecuencia la familiaridad con algunas representaciones llega a provocar que olvidemos que son representaciones y no la realidad. Justo lo que le ocurre a los niños cuando están aprendiendo y tienen dificultades para reconocer que las líneas trazadas sobre el mapa son líneas imaginarias.

Así pues, la claridad y precisión de las ideas, tan del gusto del pensamiento analítico, se obtiene mediante la utilización de algunos recursos sencillos como las “coordenadas cartesianas”. Ahora bien, el “encasillamiento” de la realidad *sólo* marca el “lugar” en el que habrá que profundizar, esto es, el lugar cuyas “variaciones” conviene recoger, por eso a las “casillas” que marcan ese lugar se les denomina “variables”. Una vez identificadas las “variables” el pensamiento analítico nos permite obtener “datos”.

Cuadro 15: Ejemplos de tareas que requiere un pensamiento analítico

COMPETENCIAS BÁSICAS	PENSAMIENTO ANALÍTICO (Opera con datos, hechos y permite abstraer)
Competencia matemática	Elabora una tabla en la que puedas incluir los programas de televisión preferidos en tu clase y los tiempos que son vistos. Ordena la lista de mayor a menor preferencia y represéntala gráficamente.
Competencia social y ciudadana	Selecciona una noticia de televisión y compara la forma y el contenido con el que aparecen en las distintas cadenas de televisión.
Competencia en el conocimiento y la interacción	Lee con atención los datos que se presentan en la tabla y describe con tus propias palabras lo que esos datos nos enseñan sobre el consumo de televisión.

El pensamiento lógico

El pensamiento lógico es, ante todo, una forma ordenada de expresar nuestras ideas y es, precisamente, esa expresión ordenada la que puede llevarnos al convencimiento de que tenemos razón. Cuando se usan expresiones como “parece lógico” o “no es lógico”, o “carece de toda lógica”, nuestro deseo es comunicar a otras personas que, en nuestra opinión, lo que ha ocurrido se corresponde (o no) con nuestras expectativas sobre lo que se podía esperar: lo ocurrido sigue (o no sigue) un orden. Pensar lógicamente es, ante todo, obtener nuevas ideas, a partir de ideas existentes, siguiendo unas reglas precisas. Esto es: razonar. Razonar es conducir el flujo de nuestras ideas siguiendo un orden preciso, fijado por las reglas que configuran el sistema lógico adoptado. En consonancia con lo anterior, el razonamiento o inferencia, es un producto del pensamiento lógico.

Cuadro 16: Ejemplos de tareas que requiere un pensamiento lógico

COMPETENCIAS BÁSICAS	PENSAMIENTO LÓGICO (Opera con razones y crea argumentos)
Competencia aprender a aprender	Identifica las razones que exponen las personas que no quieren limitar el consumo de televisión y las que quieren limitarlo.
Competencia social y ciudadana	Escribe de una forma clara y ordenada las conclusiones que has obtenido de tu análisis de una noticia.
Competencia autonomía e iniciativa personal.	Escribe y expresa tus propias razones para el uso libre o limitado de la televisión.



El pensamiento sistémico

El pensamiento sistémico es la vía por la que accedemos a las realidades complejas, a las realidades que son irreductibles a sus partes, a las realidades que desaparecen cuando las fragmentamos. El pensamiento sistémico es el puente hacia otra realidad, que forma parte de la realidad real, pero que resulta ininteligible para los otros modos de pensamiento. Una realidad cualquiera puede ser considerada como un sistema cuando sólo es posible comprenderla como unidad y a partir de las interacciones que se producen entre sus componentes y de la forma en que esas interacciones llegan a estar organizadas. Un sistema, según Russel Ackoff, no es la suma de sus partes, sino el producto de sus interacciones.

Cuadro 17: Ejemplos de tareas que requiere un pensamiento sistémico

COMPETENCIAS BÁSICAS	PENSAMIENTO SISTEMÁTICO (Opera con datos e ideas y busca establecer relaciones de orden)
Competencia tecnología de la información y competencia digital.	Busca en distintas fuentes de información las programaciones semanales de las televisiones y comprueba si hay relación entre los programas y el horario en el que se emiten.
Competencia social y ciudadana	Analiza las listas de programas más vistos de tus compañeros y compañeras y comprueba si hay alguna relación entre el tiempo dedicado a ver televisión y los resultados en la escuela.
Competencia cultural y artística	Busca en distintas fuentes de información las programaciones semanales de las televisiones (nacionales y autonómicas) y comprueba si hay relación entre los programas y el lugar desde donde emiten.

El pensamiento analógico

El pensamiento analógico busca permanentemente similitudes entre cosas y situaciones que aparentemente son diferentes, y busca diferencias entre cosas y/o situaciones que aparentemente son similares. El pensamiento analógico es un componente esencial en muchas actividades humanas, especialmente en las actividades relacionadas con el aprendizaje académico y/o profesional. El pensamiento analógico es el modo de pensamiento que hace de la búsqueda permanente de analogías, de comparaciones, su razón de ser. Pensar analógicamente es ordenar nuestras ideas de tal modo que podemos establecer comparaciones entre ellas y, de este modo, lograr que una parte de la realidad actúe como metáfora o como modelo de otra.

Cuadro 18: Ejemplos de tareas que requiere un pensamiento analógico

COMPETENCIAS BÁSICAS	PENSAMIENTO ANALÓGICO (Opera con datos e ideas y busca metáforas y modelos)
Competencia comunicativa	Has utilizado o has oído alguna vez las expresiones: “telebasura” o “caja tonta”, si es así trata de responder a estas dos cuestiones: ¿qué crees que significan?, por qué crees que se utilizan?
Competencia social y ciudadana	Con frecuencia se dice que las personas que salen en televisión se convierten en “modelos” a imitar. ¿Qué crees que significa esta expresión?. ¿Podrías identificar algunos de esos “modelos”?
Competencia cultural y artística	Utiliza otras expresiones metafóricas distintas a las habituales para referirte a la televisión o a los programas que ves habitualmente.

El pensamiento creativo

El pensamiento creativo mantiene abierta nuestra mente a nuevas ideas, nuevos acontecimientos, nuevas realidades, porque el pensamiento creativo es ante todo el pensamiento de lo posible. El pensamiento creativo es el recurso que poseen todas las personas para ampliar las fronteras de lo real, ya sea lo real ideológico (las ideas realmente existentes) como lo real material (la realidad que se manifiesta en objetos, acciones o hechos). Así pues, la mejora en el uso y la comprensión del pensamiento creativo está estrechamente vinculada a la generación de nuevas ideas, nuevas realidades y nuevos sucesos. El pensamiento creativo abre siempre una nueva puerta a la realidad dado que permite ampliar el ámbito de lo posible, por eso siempre resulta un buen ejercicio de pensamiento reconocer cosas que se consideraban imposibles, pero que luego han sido posibles.

Cuadro 19: Ejemplos de tareas que requiere un pensamiento creativo

COMPETENCIAS BÁSICAS	PENSAMIENTO CREATIVO (Opera con ideas y busca nuevas ideas)
Competencia comunicación	Escribe algunas frases que sirvan de lemas para animar a participar en el proyecto de un consumo responsable de la televisión.
Competencia social y ciudadana	Prepara algunas propuestas para presentarlas como alternativas en el debate que vamos a realizar en clase son esta cuestión ¿qué actividades se podrían desarrollar como alternativa a ver la televisión?
Competencia cultural y artística	Diseña algunos sencillos logotipos que sirvan para animar a participar en la campaña por un consumo responsable de la televisión.

El pensamiento deliberativo

El pensamiento deliberativo es el modo de pensar que conviene desarrollar en la adopción de decisiones, cuando estas decisiones, no sólo comportan problemas de racionalidad sino problemas de bondad, esto es, cuando las decisiones no pueden ser “cálculadas” pero si “deliberadas”. Esto significa que el pensamiento deliberativo nos conduce hasta la adopción de una decisión, pero lo hace, habitualmente no con la forma de un “cálculo lógico”, o de un algoritmo, sino con la forma de un “cálculo de criterios y/o de valores”, esto es con una forma de proceder mucho más compleja que las anteriores. En el modo de pensar deliberativo, como en el resto de los modos de pensar, las ideas que alimentan nuestro pensamiento se ordenan de una forma singular. La singularidad de ese pensamiento reside, además de en ese ordenamiento, en la incorporación crucial de los valores, los criterios, los principios, las normas, etc.

Cuadro 20: Ejemplos de tareas que requiere un pensamiento deliberativo

COMPETENCIAS BÁSICAS	PENSAMIENTO DELIBERATIVO (Opera con criterios para adoptar decisiones)
Competencia comunicativa	Redacta con claridad con precisión y precisión los criterios que convendría tener en cuenta para decidir sobre el consumo responsable de la televisión.
Competencia social y ciudadana	Prepara tus propios argumentos para participar activamente en el debate que vamos a realizar en clase para responder a esta cuestión: ¿debemos limitar el uso de la televisión en casa?
Competencia autonomía e iniciativa personal.	Decide y expresa en tu agenda semanal las horas y días en los que verás la televisión.



El pensamiento práctico

El pensamiento práctico ayuda a superar todas aquellas situaciones en las que parece necesario y/o conveniente desarrollar alguna acción, ya sea para resolver un problema, introducir una mejora, o evitar que la situación empeore. El pensamiento práctico persigue la creación de “rutinas útiles” es decir el encadenamiento de acciones cuyos resultados finales son deseables.

Cuadro 21: Ejemplos de tareas que requiere un pensamiento práctico

COMPETENCIAS BÁSICAS	PENSAMIENTO PRÁCTICO (Opera con datos, hechos y permite abstraer)
Competencia matemática	Representa gráficamente la secuencia de acciones necesarias para llevar a cabo el proyecto para un consumo responsable.
Competencia social y ciudadana	Organiza una agenda semanal de actividades que incluya un consumo limitado y responsable de la televisión y que te permita desarrollar otras actividades, incluidas los deberes del colegio.
Competencia en el conocimiento y la interacción	Prepara los documentos y los espacios en el aula para realizar el debate sobre el consumo responsable de la televisión.

Bibliografía

- ☉ Comisión de las Comunidades Europeas (2005): *Recomendaciones del Parlamento europeo y del Consejo de Europa sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Disponible en la dirección electrónica http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2005/com2005_0548es01.pdf
- ☉ OECD (2006) *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A Framework for PISA 2006*. Disponible una traducción española en la dirección electrónica <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/noticias/marcosteoricospisa2006.pdf>.
- ☉ DOYLE, W. (1977). *Learning the classroom environment: and ecological analysis*". *Journal of Teachers Education*, 28 (6), pp. 51-55.
- ☉ DOYLE, W. (1979) *Classrom tasks and student abilités*. En Peterson, P. Y Walberg, H.J.: *Research on Teaching*. Berkeley: McCutchan Pub. Co.
- ☉ DOYLE, W. (1979) *Classroom Effects*, *Theory into Practice*, 18, 3, 138-144
- ☉ DOYLE, W. (1980) *Classroom Management*. IN: West Lafayette.
- ☉ DOYLE, W. (1986) *Classroom organization and management*. En Wittrock, M.C.: *Handboof of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- ☉ DOYLE, W. (1992) *Curriculum and pedagogy*. In P. W. Jackson (ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan.
- ☉ LEAVE, J. (1991) *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- ☉ GIMENO SACRISTÁN, J y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal
- ☉ GIMENO SACRISTÁN, J y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992) *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata
- ☉ GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- ☉ PEREZ GOMEZ, A (1983) *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*. En GIMENO SACRISTAN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- ☉ RYCHEN, D.S. Y SALGANIK L.H. (eds.) (2006): *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ☉ RYCHEN, D.S. Y SALGANIK L.H. (eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- ☉ WENGER, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

“Al observar la enorme diferencia de entender el hecho educativo entre las aulas de un mismo centro, todo hace pensar que cada aula es un fiel reflejo o una proyección de cada profesor, o un ambiente creado por el transcurrir diario de las acciones que se suceden en ella. La única explicación razonable para esas diferencias es que no existe u proyecto educativo que soporte y de coherencia a esa multiplicidad de ambientes educativos”

(José Moya)



Capítulo 4: La integración de distintos modelos y métodos de enseñanza

Hace más de setenta años, una de las autoridades más importantes que ha tenido y tiene el pensamiento educativo, nos recordaba que la vieja filosofía de “lo uno o lo otro”, es decir, que la oposición entre enseñanza tradicional o enseñanza progresista, enseñanza directa o aprendizaje por descubrimiento, modelo tradicional o modelo constructivo...etc, había dejado de resultar útil.

A la imposición desde arriba se opone la expresión y cultivo de la individualidad; a la disciplina externa se opone la actividad libre; al aprender de textos y maestros, el aprendizaje mediante la experiencia; a la adquisición de destrezas y técnicas aisladas de adiestramiento se opone la adquisición de aquéllas como medio de alcanzar fines que interesan directa y vitalmente; a la preparación para un futuro más o menos remoto se opone la máxima utilización de las oportunidades de la vida presente; a los fines y materiales estáticos se opone el conocimiento de un mundo sometido a cambio” Dewey, 2004: 67)

En definitiva, esta forma de plantear los problemas educativos entrañaba notables dificultades porque situaba la decisión en el marco de una racionalidad doctrinaria, es decir, en el marco de una disputa entre doctrinas filosóficas ajena, en muchos casos a las necesidades, características y condiciones de los sujetos educados.

Frente a este principio de oposición, Dewey, reclamaba un nuevo principio de integración, un principio que permitiera determinar el valor educativo de las distintas formas o modelos de enseñanza y que permitiera, en base a ese valor, construir la práctica educativa más adecuada. Pues bien, en la actualidad, cuando se ha producido una reformulación de los aprendizajes imprescindibles en términos de competencias básicas y se pretende lograr que estos nuevos aprendizajes actúen como factor integrador, la búsqueda de un principio que ayude a determinar el valor educativo de los distintos modos de enseñar vuelve a ser indispensable.

La configuración de la práctica educativa

La preocupación sobre las consecuencias básicas pueden tener sobre la práctica educativa, ha sido, desde el comienzo, nuestra principal preocupación. Sin embargo, ha sido necesario fijar algunos acuerdos previos para llegar a plantear el problema de tal modo que la respuesta que vamos a ofrecer pudiera ser compartida.

Si convenimos en que la enseñanza puede ser concebida, de acuerdo con Dewey, como el proceso de construcción de las condiciones para el aprendizaje y, además, consideramos que el conjunto de condiciones para el aprendizaje pueden ser denominadas como “entornos” o “ambientes” para el aprendizaje, podemos llegar a aceptar que nuestro principal problema podría ser formulado así: ¿cómo se construye la enseñanza, o lo que es lo mismo cómo llegar a configurar los distintos entornos para el aprendizaje? y ¿cómo podemos llegar a reconocer y valorar los modos concretos de enseñanza?, esto es: los distintos entornos para el aprendizaje.

La respuesta a la primera cuestión, nos va a obligar a transitar por un camino difícil, pero apasionante, el camino que va desde el pensamiento hasta la acción. La respuesta a la segunda cuestión nos dejará a las puertas de lo que era nuestro problema central, recuerda: ¿cómo reconocer y valorar las distintas condiciones para el aprendizaje? y, para ello, vamos a valernos de dos conceptos: mo-

dos de enseñar y modelos de enseñanza. La formulación que vamos a proponer aquí del problema de la práctica docente, tomando como base los dos conceptos ya enunciados, es la siguiente: la práctica docente incluye, además de funciones y tareas distintas, un modo concreto de enseñar y se construye, en el mejor de los casos, mediante la utilización de distintos modelos de enseñanza.

Práctica educativa y modelos de enseñanza

Los modelos de enseñanza contribuyen a la configuración de la práctica educativa y, por tanto, a la construcción de modos concretos de enseñar, proporcionando a los educadores marcos de referencia dentro de los cuales sus decisiones adquieren significación, sentido y sobre todo valor. En este sentido, los modelos de enseñanza son marcos de racionalidad limitada sobre los que los educadores fundamentan sus acciones. Pero los modelos de enseñanza son algo más que marcos de racionalidad, son fuente permanente de recursos para la acción, en este sentido los modelos aportan el fundamento para buena parte de la tecnología educativa que los educadores utilizan en la construcción de las condiciones para el aprendizaje.

Los modelos de enseñanza van a proporcionarnos, según la terminología que hemos venido utilizando, los cuadros cognitivos que permitan asignar significado y valor a una determinada realidad, ya sea una situación educativa o una forma de actuar. Dicho de otra forma: la evaluación diagnóstica de cada uno de los modelos de enseñanza, esto es el reconocimiento de su valor educativo, será la base sobre la que lograremos establecer una evaluación diagnóstica de un determinado modo de enseñar.

Modelos de Enseñanza basados en un enfoque conductual

Siguiendo el uso establecido para denominar a un conjunto de teorías y modelos afines como “modelo constructivo” o “modelo cognitivo”, vamos a denominar “modelo conductual o conductivo” a un conjunto de teorías y modelos que tienen en común a un conjunto de conceptos y enunciados básicos sobre el modo en que las personas aprenden su comportamiento y sobre el modo en que pueden ser enseñados. Algunas de las aportaciones del modelo conductual se han incorporando al “pensamiento docente” a través de algunas sencillas creencias y se han vuelto por tanto elementos activos en la construcción de la práctica docente. Así que para comenzar este apartado, lo mejor será recordar algunas de esas creencias que ya forman parte del “sentido común pedagógico”. Pocos educadores dudan de la conveniencia de garantizar el éxito de los alumnos a través de una secuencia sencilla y progresiva de actividades de modo que siempre aprendan desde lo más sencillo hasta lo más complejo. También resulta generalmente aceptada, la idea de que la recompensa positiva es preferible a los castigos, no sólo por cuanto evitan la aparición de comportamientos indeseados, sino porque ayudan a la adquisición de comportamientos deseados y, con ello, modelan la respuesta adecuada del alumnado.

Estas creencias, acompañadas de algunas técnicas muy útiles como son los registros, las observaciones de contingencia, los programas de habilidades o el tratamiento de las dificultades educativas han hecho que podamos valorar la contribución de esta perspectiva al desarrollo educativo. Por ejemplo, si alguna vez ha propuesto a sus alumnos una secuencia ordenada para leer y comprender un texto y, esa secuencia ha seguido un orden similar a la que ahora expondremos, ha de saber que esa secuencia está basada en el modelo conductual. De modo singular, parece fuera de toda duda, la contribución que el modelo conductual ha realizado a la mejora en el tratamiento de algunas dificultades educativas.

En los últimos diez años ha habido gran cantidad de demostraciones que demuestran la eficacia de las técnicas conductistas en gran cantidad de problemas, desde fobias a deficiencias, problemas de comportamiento y ansiedad. La investigación indica que tales proce-



dimientos pueden usarse en grupo y por personal no especializado. Hoy en día, creemos que la teoría conductista ofrece un conjunto de procedimientos extremadamente útiles para los profesores y diseñadores de currícula (Joyce y Weill, 1985: 338).

Desde la perspectiva conductista aprender significa controlar la propia conducta desde el medio. Aprender es por tanto un proceso de reconocimiento, selección y valoración de la forma de conducta que mejor conviene en cada momento y lugar.

La atención que la teoría conductista presta a las variables externas posee distintas ventajas, especialmente para el educador, que no tiene que imaginar agentes o procesos internos (pensamiento) inaccesibles a la observación y a la manipulación. En su lugar, el profesor puede concentrarse en el comportamiento del que aprende, manipulando las variables del medio. Desde esta perspectiva la tarea del psicólogo consiste en descubrir qué variables del medio y de qué manera afectan al comportamiento.

El educador que descubra tales relaciones puede aplicarlas directamente, cambiando las variables para cambiar el comportamiento. El control del medio externo puede transferirse así al individuo. Si el profesor puede controlar las variables externas mediante las técnicas apropiadas, también puede hacerlo el alumno. Así, lo que a primera vista puede interpretarse como una técnica de control de las demás, puede utilizarse para que la gente se libere por autocontrol (Loyce y Weill, 1985: 340).

Las teorías y modelos que hemos recogido bajo la denominación modelo conductual comparte un conjunto limitado de conceptos y enunciados básicos. Los conceptos esenciales son tres: estimulación-respuesta y refuerzo. Los enunciados básicos compartidos por este tipo de modelos de enseñanza son:

1. La conducta, entendida como comportamiento, es el objeto de estudio de todas las teorías y modelos conductuales.
2. La conducta es una reacción a la condiciones del medio.
3. La conducta se aprende, ya sean las “buenas” conductas como las “malas” conductas.
4. El aprendizaje de la conducta está basado en una relación adecuada entre repuesta y refuerzo.

La familia de modelos de enseñanza conductuales es muy amplia, sus principales protagonistas aparecen en el Cuadro 22 a, mientras que sus características aparecen en el cuadro 22 b.

Cuadro 22 a. Características de las condiciones para el aprendizaje generadas por los modelos conductuales. Fuente: Joyce y Weil, (1985: 2002). (Elaboración propia)

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA: FAMILIA DE MODELOS CONDUCTUALES	
COMPOSICIÓN	INDICACIONES
Modelo 1. Modelo de control de contingencias (Skinner, 1953)	Diseñado para desarrollar algunas habilidades básicas de comportamiento.
Modelo 2. Modelo de aprendizaje (Skinner, 1953)	Diseñado para desarrollar algunas habilidades básicas de comportamiento personal y de relación social.
Modelo 3. Modelo de instrucción programada (Black y Bliss, 1971)	Diseñado para facilitar el dominio de los contenidos a través de un aprendizaje en pequeños módulos.
Modelo 4. Modelo de relación (Eiss y Haines, 1974 y Wolfe, 1965)	Diseñado para controlar y reducir el estrés y la ansiedad.
Modelo 5. Modelo de reducción de estrés (Eiss y Haines, 1974 y Wolfe, 1965)	Diseñado para ayudar a reducir el estrés por la ansiedad en las relaciones sociales.
Modelo 6. Modelo de entrenamiento afirmativo (Wolpe y Lazarus, 1966 y Lazar, 1964)	Diseñado para facilitar la expresión directa y repetitiva de los sentimientos en un medio social.
Modelo 7. Modelo de desensibilización (Wolpe, 1964)	Diseñado para facilitar el control de conductas, especialmente, sexuales.
Modelo 8. Modelo de entrenamiento directo (Gage, 1962 y Smith y Smith, 1964)	Diseñado para el desarrollo de competencias y habilidades personales.
Modelo 9. Modelo de aprendizaje para el dominio (Black y Bliss, 1971)	Diseñado para una habilidad académica de dominio de los contenidos.
Modelo 10. Modelo de aprendizaje directo (Gage, 1964)	Diseñado para facilitar la relación clara y directa entre objetivos y actividades, así como la repetición continua de los alumnos.
Modelo 11. Modelo de aprendizaje social (Bandura, 1969; Timmon, 1972; Miller, 1973)	Diseñado para facilitar el aprendizaje de conductas y/o habilidades de relación.

Cuadro 22.b. Características de las condiciones para el aprendizaje generadas por los modelos conductuales

CONDICIONES DE APLICACIÓN			
Competencias del profesorado	Competencias del alumnado	Recursos	Aulas
<p>Todos los modelos requieren un amplio dominio de los métodos y las técnicas desarrolladas por el modelo.</p> <p>La función docente y las tareas comprendidas en ella aparece muy definidas.</p>	<p>La mayor parte de los modelos no requieren competencias previas del alumnado ya que se pueden adaptar a su situación de partida.</p> <p>Sin embargo, dado el nivel de estructuración de las relaciones y de formalización de los métodos, se requiere que el alumnado quede agrupado en clases homogéneas o, por el contrario, que mantenga una enseñanza totalmente individual.</p>	<p>Estos modelos han desarrollado métodos y técnicas propios, así como recursos que facilitan su aplicación.</p>	<p>La disposición del aula debe favorecer el control y la supervisión del docente.</p> <p>Las relaciones entre el profesor y los grupos están muy estructuradas. El medio escolar debe estar muy ordenado y regulado.</p>
<p>COMPATIBILIDAD</p> <p>Estos modelos son compatibles entre sí, dependiendo del tipo de comportamiento y/o habilidad que se desea desarrollar.</p> <p>Estos modelos suelen presentar dificultades de compatibilidad con el resto de los modelos, especialmente con los modelos de procesamiento de la información.</p>			
<p>EFFECTOS FORMATIVOS</p> <p>Los modelos incluidos en esta familia ofrecen posibilidades y limitaciones propias, pero también efectos compartidos. Estos modelos han demostrado, en su mayoría, una capacidad muy elevada para facilitar el dominio del propio comportamiento, así como el desarrollo de habilidades personales de conocimiento, comunicación y relación, de modo que cualquier docente interesado en conseguir estos efectos puede encontrar en estos modelos un buen apoyo para construir su práctica educativa.</p>			

Modelos de Enseñanza basados en un enfoque cognitivo

El excelente estudio de Jackson sobre la vida en las aulas nos situó ante un universo nuevo: las interacciones entre grupos y entre personas que se suceden dentro de las aulas hace de éstas una realidad muy compleja. La clase constituye una verdadera sociedad para el aprendizaje, con sus roles, sus redes de relaciones, su diferenciación de tareas. Desde la perspectiva de Jackson, en el aula, la enseñanza y el aprendizaje son siempre compartidos. Se aprende con los otros, de los otros y por los otros. Sin embargo, durante décadas, esta realidad ha permanecido oculta a las investigaciones y al profesorado.

Los alumnos y alumnas aprenden y asimilan teorías, disposiciones y conductas no sólo como consecuencia de la transmisión e intercambio de ideas y conocimientos explícitos en el currículum oficial, sino también y principalmente como consecuencia de las interacciones sociales de todo lo que tiene lugar en el centro y en el aula (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1992: 22).

Una de las razones que explica el ocultamiento de esta realidad del aprendizaje en el aula ha sido que toda la estrategia de escolarización estuviese marcada por la idea de homogeneizar los grupos de clase para que estuviesen en las mismas condiciones de aprender lo mismo. Desde el modelo cognitivo se presta una especial atención a los intercambios de experiencias que puedan surgir en el aula, ya que se consideran un componente esencial del aprendizaje. Las relaciones dentro del aula son un componente esencial del aprendizaje.

Un aspecto fundamental de los problemas de control de clase es que muchos de esos problemas pueden prevenirse antes de que surjan si el maestro estudia con atención a los niños y se fija con detalle en todas las variables que influyen en la manera en la que se forman un concepto de todo lo que ocurre en la clase. ¿Es el bagaje cultural del niño suficiente preparación para los valores, normas e intereses que la escuela intenta enseñar? ¿Es capaz de identificarse con los valores y objetivos de la escuela? ¿Percibe los intentos del maestro para ofrecer ayuda o como una amenaza? ¿Le ofrece la escuela una posibilidad real de tener buenos resultados o simplemente la seguridad de un continuo fracaso? ¿Es el currículum de la escuela una fuente de apoyo y una forma de ampliar las perspectivas o por el contrario lo es de tedio y frustración? En cada uno de estos casos, si el maestro percibe que las cosas no funcionan correctamente, el enfoque cognitivo hace hincapié en que el maestro y la escuela tienen que estudiar la manera de cambiar la forma en que se presentan a los niños en vez de asumir automáticamente que es el niño el que está en falta y que por lo tanto debe ser él quien haga los cambios que parecen necesarios (Fontana, 2000: 110).

Las teorías cognitivas aportan nuevas claves para crear una visión de las relaciones en el aula. Desde las teorías cognitivas, los comportamientos de los alumnos y las alumnas guardan una estrecha relación con su modo de ver y valorar las situaciones educativas. El comportamiento depende tanto de la comprensión de la situación como del control que el sujeto logra ejercer sobre su comportamiento. En consonancia con este enfoque, los profesores y las profesoras prestarán atención tanto a los comportamientos como a las razones que el sujeto aporta para explicar esos comportamientos. Las razones llaman la atención del profesor o de la profesora sobre la percepción que el alumno o la alumna tiene sobre la situación en la que actúa.

El modelo cognitivo, tal y como lo vamos a definir aquí, está constituido por un conjunto amplio de teorías que comparten algunos conceptos y enunciados básicos. El supuesto esencial de estas teorías, que las separa de las teorías conductistas, es el reconocimiento y el interés por una serie de procesos internos, no observables a simple vista, y que, más que condicionar la respuesta, hacen posible su elaboración. La existencia de estos procesos internos hace que, a diferencia de lo que creen los conductistas, el comportamiento humano no pueda ser explicado por referencia a los estímulos exteriores ni por determinismos biológicos interiores.

Cuando, ante estímulos similares, individuos que tienen características también parecidas, producen respuestas similares, tiene que haber algún factor que explique tanta coincidencia y, a la vez, la diferencia final. Este factor es para los cognitivistas los “procesos internos”. Ahora bien, esos procesos internos, al no ser observables, dejan un campo muy abierto para su definición y, para completar ese espacio, se definen modelos diferentes. Esta diferencia entre los modelos explicativos es la que se refleja en las diferencias entre las teorías cognitivas. En definitiva, la perspectiva cognitiva supone una primacía de los procesos internos sobre los externos y una función de mediación de estos procesos sobre la relación entre el estímulo y la respuesta. Pero el modo concreto en que esos procesos internos actúan, así como sus diferencias, es algo que se explica de modo diferente por las diferentes teorías.

En el marco de las teorías cognitivas, el factor esencial, que favorece el desarrollo humano, es la interacción con el medio, en la medida en que esa interacción contribuye a modificar patrones de comportamiento heredados. Ahora bien, interacción no es lo mismo que condicionamiento. En un comportamiento condicionado el individuo sólo puede aspirar a reproducir el comportamiento aprendido una vez que haga su aparición el estímulo que lo provocó. Los patrones de comportamiento son reacciones ante el medio. El pensamiento humano no es una copia de la realidad (el pensamiento no es una cámara fotográfica), sino que elabora, construye permanentemente la realidad traduciéndola a los elementos y recursos disponibles en cada estudio de desarrollo (la mente no hace fotos, pero puede hacer pinturas).

Para los partidarios de las teorías cognitivas el comportamiento de los seres humanos no puede ser comprendido como una simple reacción ante el medio. Los seres humanos no sólo reaccionan, sino que además interaccionan. Los comportamientos son respuestas adaptativas al medio. El desarrollo del ser humano es de tal naturaleza que permite una diferenciación progresiva de los comportamientos instintivos y se crean nuevos patrones de comportamiento, sin que en muchos casos esos patrones se hayan enseñado explícitamente o se haya proporcionado entrenamiento para su adquisición. Los patrones de comportamiento definen una forma de interacción con lo real y se interiorizan como esquemas de acción. Los esquemas son acciones susceptibles de realizarse sobre los objetos. Dichas acciones pueden ser físicas (esquemas de acción) o interiorizadas (esquemas operatorios). La forma en que se configuran los diferentes esquemas y la forma en que se relacionan entre sí ponen de manifiesto la existencia de diferentes estadios en el desarrollo intelectual de los seres humanos.

Los principales protagonistas de este modelo de enseñanza aparecen en el Cuadro 23 a, mientras que sus características aparecen en el cuadro 23 b.



Cuadro 23 a. Características de las condiciones para el aprendizaje generadas por los modelos cognitivos y constructivos. Fuente: Joyce y Weil, (1985: 2002). (Elaboración propia)

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA: FAMILIA DE MODELOS COGNITIVOS Y CONSTRUCTIVOS	
COMPOSICIÓN	INDICACIONES
<i>Modelo 1. Pensamiento inductivo (Hilda Taba; 1966)</i>	Diseñados principalmente para desarrollar los procesos mentales inductivos, el razonamiento académico y la construcción de teorías
<i>Modelo 2. Modelo de indagación (Richard Sachse; 1962)</i>	Diseñado para facilitar el aprendizaje de contenidos por descubrimiento.
<i>Modelo 3. Modelo de investigación científica (J. Schwab, 1965)</i>	Diseñado para enseñar el sistema de investigación propio de una disciplina
<i>Modelo 4. Modelo de formación de conceptos (J. Bruner, 1967)</i>	Diseñado para desarrollar el razonamiento inductivo y también el análisis conceptual
<i>Modelo 5. Modelo de desarrollo cognitivo (Piaget, 1952)</i>	Diseñado para potenciar el desarrollo intelectual general, especialmente el desarrollo lógico
<i>Modelo 6. Modelo de organización intelectual (Ausubel, 1963)</i>	Diseñado para potenciar la eficacia del procesamiento de información, para absorber y relacionar cuerpos de conocimiento
<i>Modelo 7. Modelo de memorización (Larsen y Loran, 1974)</i>	Diseñados para incrementar la capacidad memorística
<i>Modelo 8. Modelo de Mnemotécnia (Lavin, 1982); Andriose, 1976)</i>	Diseñado para facilitar la memorización de los contenidos, a través de un conjunto de técnicas.
<i>Modelo 9. Modelo de Sinectica (Gardner, 1952)</i>	Diseñado para incrementar la capacidad creativa

Cuadro 23.b. Características de las condiciones para el aprendizaje generadas por los modelos cognitivos y constructivos Fuente: Joyce y Weil, (1985: 2002). (Elaboración propia)

CONDICIONES DE APLICACIÓN			
Competencias del profesorado	Competencias del alumnado	Recursos	Aulas
<p>La mayor parte de los modelos requieren un amplio dominio de las técnicas desarrolladas por el modelo.</p> <p>La función docente y las tareas comprendidas es concebida de una forma ampliada.</p>	<p>La mayor parte de los modelos no requieren competencias previas del alumnado ya que se pueden adaptar a su situación de partida.</p> <p>La agrupación de los alumnos puede ser muy heterogénea, tanto más cuanto mayor sea el dominio de los aprendizajes.</p>	<p>Algunos de estos modelos han desarrollado métodos propios.</p> <p>Sólo algunos de los modelos expuestos ha desarrollado recursos.</p> <p>Requiere que tanto el aula, como el centro disponga de una buena dotación de recursos documentales.</p> <p>La comunidad de la escuela y el entorno se transforman en recursos educativos</p>	<p>La disposición del aula debe favorecer el intercambio de ideas, el trabajo en grupo. Las relaciones entre el profesor y los grupos no suele ser muy estructurada. La estructuración de las relaciones se hace más ligera a medida que el alumnado aprende</p>
<p>COMPATIBILIDAD</p> <p>Estos modelos son compatibles entre sí, dependiendo del tipo de desarrollo intelectual que se desee favorecer.</p> <p>Muchos de estos modelos son compatibles con modelos de desarrollo social y personal. Estos modelos suelen presentar dificultades en el uso conjunto con los modelos conductuales.</p>			
<p>EFFECTOS FORMATIVOS</p> <p>Los modelos incluidos en esta familia ofrecen posibilidades y limitaciones propias, pero también efectos compartidos. Estos modelos han demostrado, en su mayoría, una capacidad muy elevada para facilitar el aprendizaje y la mejora de las destrezas intelectuales (conceptualización, razonamiento, memorización, descubrimiento, etc.) de modo que cualquier docente interesado en conseguir estos efectos puede encontrar en estos modelos un buen apoyo para construir su práctica educativa.</p>			

El problema es que, con frecuencia, se pide a los alumnos que se adapten a un modelo de enseñanza previamente definido sin que, en ningún momento, se hayan considerado las necesidades propias del alumnado. Dicho de otro modo, en educación como en medicina se corre el riesgo de interesarse por el aprendizaje, pero no por el aprendiz.

Numerosos educadores y psicólogos llevan tiempo insistiendo para que reconsideremos nuestros conceptos de educación y escolarización, y quiénes son los usuarios del sistema (por ejemplo,

Lincoln, 1995; Marshall, 1992; Sarason, 1995a). Se está imponiendo una visión consensuada de las escuelas como sistemas vivos –sistemas al servicio de los estudiantes, fundamentalmente– cuya función básica consiste en facilitar el aprendizaje a sus principales receptores (los estudiantes), así como servir al resto de personas que prestan apoyo al proceso de aprendizaje (incluyendo profesores, administradores, padres y otros miembros de la comunidad). Los defensores de la perspectiva centrada en el aprendiz van más allá y añaden que para facilitar la función de aprendizaje a todos aquellos que se hallan inmersos en tal proceso, el sistema educativo y escolar debe reflexionar sobre cómo proporcionar a la diversidad de estudiantes un contexto de máximo apoyo –un contexto cuya forma estará determinada principalmente por el profesor, y por la forma en que éste, a su vez, entienda y valore el rico conjunto de necesidades y diferencias individuales que presentan los alumnos–. Desde esta perspectiva, el currículo y los contenidos son factores importantes, pero no los únicos que inciden en la motivación, el aprendizaje y el rendimiento que desean alcanzar los estudiantes. De tanta importancia como el currículo y los contenidos, y fundamental para su asimilación, es la atención a las necesidades individuales de aprendizaje (McCombs y Whisler, 2000: 17).

Una gestión del aula centrada en el aprendiz supone, entre otras cosas, que el profesor pueda dedicar un tiempo a los problemas personales del alumno.

Una buena organización de la clase le permite al maestro tener siempre tanto un tiempo como un lugar para atender esas ansiedades. A los niños se les asegura que el maestro tiene una rutina amistosa e informal, pero perfectamente delimitada, que le permite escuchar sus problemas individuales. Puede ser durante el patio o después de clase. Si el aula está ocupada en esos momentos, tiene que haber otro espacio para que el maestro y el niño puedan charlar. Puede ser en el despacho del subdirector o en el del tutor, pero tiene que ser un espacio donde se pueda desarrollar una conversación sin interrupciones y de la que, además, el niño esté seguro de la confidencialidad (Fontana, 2000: 136).

Igual atención pueden merecer los problemas y cuestiones relativas a la pertenencia del alumno a un grupo de personas y, por tanto, a los problemas que comparte con esas personas. En cualquier caso, debe quedar claro que una gestión del aula centrada en el aprendiz presenta algunos rasgos diferenciadores de gran interés –cuadro 24–.



Cuadro 24. Características de una organización y gestión del aula centrada en el aprendizaje

CARACTERÍSTICAS DE UNA GESTIÓN CENTRADA EN EL APRENDIZ (McCombs y Whisler, 2000)	
En la clase centrada en el aprendizaje, el estudiante	
✓	Elige sus propios proyectos.
✓	Trabaja a su propio ritmo.
✓	Se relaciona con el aprendizaje de cosas nuevas.
✓	Trabaja con alumnos de diferentes edades, culturas y aptitudes.
✓	Tiene su propio personal de demostrar sus conocimientos.
✓	Participa activamente en actividades individuales y de grupo. Él, no se limita a realizar las tareas asignadas.
En la clase centrada en el aprendizaje, el docente	
✓	Deja claro que tiene grandes expectativas positivas en todos sus alumnos.
✓	Escucha y respeta el punto de vista de todos y cada uno de los alumnos.
✓	Ayuda y facilita la participación del alumno y la toma de decisiones compartida.
✓	Proporciona una estructura sin ser abrumadoramente directivo.
✓	Ayuda a los alumnos a pensar por sí mismos.
✓	Procura que los alumnos disfruten con las actividades.
✓	Ayuda a los alumnos a perfeccionar sus estrategias para la construcción del significado y la organización del contenido.
En la clase centrada en el aprendizaje, las estrategias y los métodos didácticos	
✓	Diversifica el tiempo de forma variable y flexible para adaptarse a las necesidades del alumno.
✓	Incluyen actividades de aprendizaje que sean de utilidad para el alumno(a) a título personal.
✓	Confieren al alumno(a) una creciente responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje.
✓	Incluyen preguntas y tareas que estimulan el pensamiento del alumno(a) más allá de la memorización rutinaria.
✓	Ayudan al alumno a perfeccionar su conocimiento aplicando el pensamiento crítico.
✓	Estimulan al alumno(a) a desarrollar y usar estrategias de aprendizaje eficaces.
✓	Incluyen el aprendizaje y la evaluación entre iguales como parte del método didáctico.

El conjunto de teorías, que hemos recogido bajo la denominación de modelo para el desarrollo personal y social, es mucho más amplio y disperso que los anteriores. Este grupo de teorías comparten muy pocos elementos comunes (incluidos conceptos y enunciados), sin embargo, nosotros hemos decidido agruparlos juntos porque comparten la finalidad. El horizonte común a este conjunto de teorías que hemos agrupado bajo la denominación de modelo para el desarrollo personal podemos encontrarla en la satisfacción de lo que se consideran necesidades humanas. Todo este conjunto de teorías subraya que, sea cual sea la finalidad inmediata, o el contexto en que se desarrolle la acción educativa, esta tiene que contribuir a la satisfacción de las necesidades humanas.

Desde un punto de vista filosófico, los modelos de esta sección tienden a maximizar el desarrollo personal único. Todos enfocan la construcción de la propia realidad individual: hallazgo de la identidad personal y vida acorde con el reconocimiento de la dignidad propia. La vida individual se autojustifica: lo que cuenta es la existencia y la experiencia única. Por tanto, los cambios de actividad a largo plazo cuentan en este grupo de modelos más que los resultados didácticos a corto plazo, puesto que se dirigen a fomentar el desarrollo de la personalidad globalmente considerada (Joyce y Weill, 1985: 160).

Así pues, mientras en las teorías anteriores los conceptos clave eran “comportamiento” y “capacidades” o “competencias” aquí, el concepto clave es “necesidades”. El gran reto que tienen que abordar quienes se comprometen a realizar una gestión del aula desde esta perspectiva es lograr el equilibrio entre el desarrollo personal de cada sujeto y su pertenencia a un grupo y a un aula. Las diversas corrientes que se agrupan en este modelo han buscado ese equilibrio de tres formas distintas (Joyce y Weill, 1985):

- ☉ Creando ambientes que empujan suavemente al alumnado sin forzarle a ejecutar un conjunto definido de acciones.
- ☉ Creando ambientes en los que los individuos pueden desarrollar su creatividad como un elemento esencial de la acción educativa.
- ☉ Creando ambientes que faciliten y favorezcan el autodesarrollo de los alumnos y alumnas.

Por regla general, las teorías que hemos recogido bajo esta denominación tratan de crear medios para el aprendizaje orientados a la participación y al compromiso, más que al control o a la evaluación de las realizaciones. Uno de los mejores exponentes de las teorías que se sitúan dentro de este modelo en la pedagogía no directiva es la de Karl Rogers. Desde la perspectiva de este conocido psicólogo, las relaciones humanas positivas son más importantes para los alumnos que las asignaturas y los procesos intelectuales. En consonancia con estas ideas, el profesor actúa más como orientado y consejero que como director del proceso de enseñanza.

La atención a las necesidades personales y, por tanto, al aprendiz como persona constituye el rasgo definitorio de una forma de concebir la educación y su correspondiente gestión en la escuela y en el aula. Una de las manifestaciones de este interés y esta preocupación es la incorporación del desarrollo del autoconcepto como objetivo de la educación. El autoconcepto, o la imagen que una persona tiene de sí misma, es un elemento educativo esencial, dado que constituye una necesidad vital. Los componentes esenciales del autoconcepto son la autoestima y el reconocimiento de las propias competencias. Esto significa que la imagen que una persona alcanza de sí misma está basada en dos elementos: el valor que atribuye a lo que es y el valor que atribuye a lo que hace.

Teniendo en cuenta estos dos componentes del autoconcepto, un educador puede realizar una gestión adecuada de su aula, desde la perspectiva personal, sin lograr que las tareas que propone a sus alumnos y el modo en que este las desarrolla contribuyan a mejorar su autoconcepto. La gestión del aula para que los estudiantes mejoren su autoconcepto o alcancen un autoconcepto positivo de sí mismos puede incluir diversas acciones e instrumentos, algunas de las acciones más adecuadas parecen recogidas en el cuadro 4.

Los modelos de enseñanza, que hemos denominado de interacción social o desarrollo social, comparten con los modelos para el desarrollo personal su interés en el aprendiz más que en el aprendizaje. Una consecuencia directa de su orientación hacia el aprendiz es su apertura hacia una amplia variedad de contenidos. La base cultural sobre la que se asientan este tipo de modelos es aquella que permite la formación de grupos, la constitución de comunidades, etc. Dentro de estos modelos pueden distinguirse claramente dos grupos, coincidentes con la doble denominación del modelo; un grupo que centra su atención en la escuela y las aulas como sociedades, integradas en sociedades más amplias. Otro grupo, que centra su atención en la relación y en la interacción social. Las personas que han contribuido a desarrollar el primer grupo de modelos, han hecho de la cultura democrática su centro de interés y han tratado de promover prácticas democráticas, tanto en las aulas como en los centros. Las personas que han contribuido a desarrollar el segundo grupo de modelos han hecho de la cooperación su centro de interés y han tratado de promover técnicas que faciliten el desarrollo de la cooperación dentro de las aulas.

Los protagonistas principales de estos modelos de enseñanza aparecen en el cuadro 25 a, mientras que sus características aparecen en el cuadro 25 b.



Cuadro 25 a. Características de las condiciones para el aprendizaje generadas por los modelos de interacción social o desarrollo social. Fuente: Joyce y Weil, (1985: 2002). (Elaboración propia)

Cuadro 25 .b. Características de las condiciones para el aprendizaje generadas por los modelos de interacción social o desarrollo social. Fuente: Joyce y Weil, (1985: 2002). (Elaboración propia)

CONDICIONES DE APLICACIÓN			
Competencias del profesorado	Competencias del alumnado	Recursos	Ambio
<p>La mayor parte de los modelos en sus desarrollos recientes específicos, pero requieren una gran madurez personal del profesorado.</p> <p>La función docente y las tareas comprendidas en ella son amplias.</p> <p>La naturaleza del aprendizaje se describe como un proceso social.</p>	<p>La mayor parte de los modelos en sus competencias propias del alumnado ya que se pueden adaptar a su situación de partida.</p> <p>La adaptación de los alumnos puede ser muy heterogénea, tanto más cuanto mayor sea el dominio de los aprendizajes.</p>	<p>Algunos de estos modelos han desarrollado métodos propios.</p> <p>Solo algunos de los modelos existentes han desarrollado recursos.</p> <p>No ocurre que el centro, ni la escuela dispongan de muchos recursos.</p> <p>La vida en la escuela, así como la vida fuera de la escuela se transforman en recursos educativos.</p>	<p>La disposición del aula debe favorecer el intercambio de ideas, el trabajo en grupo.</p> <p>Las relaciones entre el profesor y los grupos no suele ser muy estructuradas. La construcción de las relaciones se hace más ligera a medida que el alumnado aprende.</p>
<p>COMPATIBILIDAD</p> <p>Estos modelos son compatibles entre sí, dependiendo del tipo de desarrollo social que se desee favorecer. Muchos de estos modelos son compatibles con modelos de desarrollo personal, así como con los modelos de procesamiento de la información. Estos modelos suelen presentar dificultades en el uso conjunto con los modelos conductuales.</p>			
<p>EFFECTOS FORMALES</p> <p>Los modelos incluidos en esta familia ofrecen posibilidades y limitaciones propias, pero también efectos compartidos. Estos modelos han demostrado, en su mayoría, una capacidad muy elevada para facilitar la relación entre personas, el trabajo en equipo, y el dominio de valores, normas y actitudes de convivencia, de modo que cualquier docente interesado en conseguir estos efectos puede encontrar en estos modelos un buen apoyo para construir su práctica educativa.</p>			

Relación entre modelos de enseñanza y competencias básicas

Desde hace ya varios cursos el equipo de asesores(as) del CEP de Arucas vienen trabajando en la caracterización de los distintos modelos de enseñanza y en su utilización como parte de una estrategia de asesoramiento basada en la gestión del conocimiento, fruto de ese trabajo han sido el cuadro que aparece a continuación y que pone de manifiesto la relación entre Competencias básicas y modelos de enseñanza. (Cuadro 26). El cuadro permite comprobar que cada una de las competencias requiere una combinación de modelos de enseñanza, de aquí que el problema metodológico por excelencia, como dejamos escrito al principio, no sea un problema de elección sino un problema de integración.

Cuadro 26: relación entre competencias básicas y modelos de enseñanza.

COMPE- TENCIAS	FAMILIA O MODELOS												
	SOCIALES			PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN						PERSONALES		CONDUCTUALES	
	Investigación grupal	Juego de roles	Juego de simulación	Técnicas básicas	Técnicas de cooperación	Técnicas de conflicto	Mecanísticas	Áticas	Organización grupal	Escalas directas	Escalas indirectas	Áticas	
Comun. Lingüística	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	
Matemática	SI	NO	NO	SI	SI	SI	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
C. de la ciudad. Y la interacción en el m. f.	SI	NO	NO	SI	SI	SI	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Tratamiento de la forma y contenido grupal	SI	NO	NO	SI	SI	SI	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
COMPE- TENCIAS	FAMILIA O MODELOS												
	SOCIALES			PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN						PERSONALES		CONDUCTUALES	
	Investigación grupal	Juego de roles	Juego de simulación	Técnicas básicas	Técnicas de cooperación	Técnicas de conflicto	Mecanísticas	Áticas	Organización grupal	Escalas directas	Escalas indirectas	Áticas	
C. Social y ciudadana	SI	SI	SI	POCO	BASTANTE	BASTANTE	ALGO	SI	SI	SI	NO	SI	
C. cultural y artística	SI	NO	NO	NO	NO	NO	BASTANTE	SI	NO	NO	NO	NO	
C. para aprender a aprender	SI	SI	BASTANTE	SI	SI	SI	ALGO	SI	SI	SI	POCO	NO	



Bibliografía

- ☉ ALFIERI, F. (1974). *El oficio de maestro*. Barcelona: Avance.
- ☉ BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- ☉ CASTILLEJO, C. y otros (1986). *Tecnología y Educación*. Barcelona: CEAC.
- ☉ CIARI, B. (1967). *Nuevas técnicas didácticas*. Madrid: Ediciones Iberoamericanas.
- ☉ CRUZ, J. (1986). *Teorías del aprendizaje y tecnologías de la enseñanza*. México: Trillas.
- ☉ FARNHAM-DIGGORY, S. (1996). *El aprendizaje escolar*. Madrid: Morata.
- ☉ FUCHS, W. (1973). *El libro de los nuevos métodos de enseñanza*. Barcelona: Ediciones Omega.
- ☉ GALLEGO, J. (1997). *Las estrategias cognitivas en el aula*. Madrid: Edit. Escuela Española.
- ☉ GARNER, W. L. (1968). *Instrucción programada*. Buenos Aires: Troquel.
- ☉ JOYCE, B. y WEIL, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya/2.
- ☉ — (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa
- ☉ MCCOMBS, B. y WHISLER, J. S. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendiz*. Barcelona: Paidós.
- ☉ NELSON, A. (1994). *Técnicas de diseño curricular*. México: Limusa.
- ☉ SKINNER, B. J. (1979). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.
- ☉ TOMLINSON, C. A. (2001). *El aula diversificada*. Barcelona: Octaedro.
- ☉ UNESCO (1979). *Enfoque sistémico del proceso educativo*. Madrid: Anaya/2.
- ☉ ZABALZA, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.



LA GRUPO: PROYECTO IDENTIDAD CULTURAL (LOE CCBB)

ACTIVIDADES	RECURSOS	RESPONSABLES	PRESUPUESTO	OBSERVACIONES
Investigación	Libros, revistas, Internet	Profesor	Material de consulta	DPT/8140 € ALVA Colegio 3000 APA 3000 Social 5000 TAPA ATC 3000 <hr/> 14000 3000 A/10
Elaboración de fichas	Software de procesamiento de texto	Alumnos	Material de impresión	
Elaboración de carteles	Software de gráficos	Alumnos	Material de impresión	
Elaboración de maquetas	Software de gráficos	Alumnos	Material de impresión	
Elaboración de vídeos	Software de edición de vídeo	Alumnos	Material de impresión	

Capítulo 5: La integración del currículo formal, no formal e informal: la importancia del contexto

La aparición de la escuela supone la creación de un medio diferenciado en el que los estudiantes son aislados de las condiciones sociales generales para protegerlos ya sea de su explotación económica o de su instrumentalización por los adultos. La escuela crea un medio propio en el que considera que su desvinculación de las situaciones reales es una garantía de que los aprendizajes adquiridos podrán ser válidos en cualquier contexto.

Desde la teoría del aprendizaje situado se insiste en que este medio artificialmente creado por la escuela dificulta el desarrollo humano, mejor aún dificultad la utilización del conocimiento adquirido en la construcción del desarrollo humano. Las personas no aprenden en su vida cotidiana del mismo modo que la escuela nos obliga a aprender, de aquí que el aprendizaje adquirido en la escuela pierda buena parte de su valor cuando hemos salido de ella. En este mismo sentido en uno de los trabajos menos conocidos de Piaget, el padre de la psicología cognitiva nos proponía una reflexión: qué hemos logrado conservar hoy en día de nuestro paso por la escuela.

Sea por una u otra razón las competencias básicas vuelven a situar en el centro de nuestra preocupación la vinculación del aprendizaje al contexto en que ha sido adquirido, de aquí la importancia y la necesidad de formular teóricamente la noción de contexto hasta convertirlo en un concepto relevante para la práctica educativa.

La noción de contexto ocupa un lugar destacado en la definición de la idea de competencia tanto en el Proyecto DeSeCo como en el proyecto PISA, no obstante en ningún de estos proyectos ha conocido un desarrollo posterior. En el marco del proyecto PISA se identifican tres tipos e contextos: el contexto público, privado, académico y ocupacional. Pero estos contextos ni siquiera son compartidos por las tres competencias evaluadas ya que en una de ellas no se utilizan (la competencia científica). Por ejemplo, en la competencia de comprensión lectora se recogen los siguientes contextos:

- ☉ Uso público: leer documentos oficiales
- ☉ Uso privado: leer cartas, o mensajes personales o novelas
- ☉ Uso académico: leer libros de texto o ejercicios
- ☉ Uso ocupacional: leer manuales o formularios

Dada la importancia de la noción del contexto para el desarrollo de un currículo orientado a la consecución de tareas, parece evidente la necesidad de proceder a mejorar su conceptualización, esto es lo que vamos a intentar en este documento de trabajo.

Teoría del aprendizaje situado: construyendo situaciones educativas para el desarrollo de actividades auténticas

Las competencias básicas han sido presentadas, hasta el momento, como un tipo de aprendizaje, un aprendizaje que se expresa en distintos comportamientos pero que tiene, como factor diferenciador, la movilización de todo lo aprendido para resolver las tareas planteadas en un contexto definido. Dicho de otro modo, las competencias básicas son un tipo de aprendizaje situado⁵ y, en cuanto ta-

5 La “teoría del aprendizaje situado” fue propuesta por Lave y Wenger en la década de los noventa. Los principios de aprendizaje que esta teoría postula son: i) todo aprendizaje necesita de un contexto para ser adquirido y ii) el aprendizaje requiere interacción y colaboración. (Lave, J., y Wenger, E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.).

les, reclaman un atención del profesorado hacia los contextos en los que el aprendizaje tiene lugar. La teoría del aprendizaje situado emerge, para diferenciar de ella, del modelo de aprendizaje cognitivo vinculado a Vigostky (1986, 1988) y desde aquí se nutre de otras aportaciones teóricas tales como los trabajos de Rogoff (1993), Lave (1997), Bereiter (1997), Engeström y Cole (1997), Wenger (2001). Desde esta teoría se insiste en distinguir el modo en que las personas aprenden en su vida cotidiana del modo en que los chicos y las chicas aprenden en la escuela: la primera forma es una forma “contextualizada”, la segunda es una forma “descontextualizada”. Por eso se reclama, una y otra vez, que la escuela vuelva a conectar sus actividades cotidianas con las prácticas sociales y culturales. Dicho de otro modo: la escuela debe favorecer una creación de situaciones que permitan una inmersión dirigida en las prácticas sociales y culturales.

Dos son los conceptos esenciales para la práctica educativa que nos ofrece esta teoría: el concepto de autenticidad en las actividades y el concepto de situación. La autenticidad de las actividades viene dada por su relevancia para la vida ordinaria y por la oportunidad que ofrecen para lograr una mejor participación en las prácticas sociales y culturales del grupo social. En el marco de esta teoría se define una situación educativa atendiendo a los siguientes componentes:

- ☉ El *sujeto* que aprende.
- ☉ Los *instrumentos* utilizados en la actividad, privilegiadamente los de tipo semiótico.
- ☉ El *objeto* a apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos).
- ☉ Una *comunidad* de referencia en que la actividad y el sujeto se insertan.
- ☉ *Normas o reglas de comportamiento* que regulan las relaciones sociales de esa comunidad.
- ☉ *Reglas* que establecen la división de tareas en la misma actividad

Dicho de otro modo, la enseñanza en cuanto mediación necesaria para los procesos de aprendizaje, consiste en la construcción de ambientes en los que los estudiantes puedan adquirir las competencias más que en lograr que estas se adquieran a través de la transmisión del conocimiento. Es así como esta reconceptualización de los aprendizajes imprescindibles en términos de competencias conecta con algunas de las tradiciones más importantes del saber educativo, especialmente con la tradición heredada de Jhoín Dewey como muy bien nos recuerda Díaz Barriga (2003) en un excelente artículo publicado en la revista RELIEVE

De acuerdo con Neve (2003), la obra de Dewey, en particular el texto *Experiencia y educación* (1938/1997), es la raíz intelectual de muchas propuestas actuales de cognición situada. Recuérdese que para Dewey “toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia” (p. 22) y que una situación educativa es resultado de la interacción entre las condiciones objetivas del medio social y las características internas del que aprende, con énfasis en una educación que desarrolle las capacidades reflexivas y el pensamiento, el deseo de seguir aprendiendo y los ideales democrático y humanitario. Para Dewey, el aprendizaje experiencial es activo y genera cambios en la persona y en su entorno, no sólo va “al interior del cuerpo y alma” del que aprende, sino que utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas y establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad (Díaz Barriga, 2003: 7)

Teoría del desarrollo humano: situaciones educativas y contextos de aprendizaje

La teoría del aprendizaje situado orienta la mirada de los educadores en la dirección de las situaciones educativas y les invita a crear situaciones que puedan contribuir a la consecución de aprendizaje auténticos, de aquí su utilidad para el desarrollo del currículo basado en competencias. Pero la identi-



ficación de las situaciones educativas y su conexión con las prácticas sociales y culturales de la comunidad requiere, a nuestro juicio, que esta teoría pueda ser complementada con la teoría del desarrollo humano propuesta por Urie Bronfenbrenner⁶ y, especialmente, su conceptualización de los distintos ambientes de aprendizaje. Bronfenbrenner comparte con los seguidores de la teoría del aprendizaje sitaudo su rechazo al aislamiento que produce la escuela en el desarrollo de los alumnos y reclama la atención sobre las formas que ese desarrollo adopta más allá de la escuela, de hecho este autor pretendió diferenciarse claramente de la psicología educativa tradicional a la que acusa de ocuparse de *“la ciencia de la conducta extraña de niños en situaciones extrañas con adultos extraños durante los periodos de tiempo más breves posibles”*. La teoría del desarrollo que propone Bronfenbrenner es una teoría ecológica en la que es posible distinguir cuatro grandes ambientes de aprendizajes

El ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas. En el nivel más interno está el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo. Puede ser su casa, la clase o, como suele suceder cuando se investiga, el laboratorio o la sala de tests. Aparentemente, hasta ahora nos hallamos en terreno conocido (aunque hay más para ver que lo que hasta ahora ha encontrado el ojo del investigador). Sin embargo, el paso siguiente ya nos conduce fuera del camino conocido, porque nos hace mirar más allá de cada entorno por separado, a las relaciones que existen entre ellos. Estas interconexiones pueden ser tan decisivas para el desarrollo como lo que sucede dentro de un entorno determinado. Es posible que la capacidad del niño para aprender a leer en los primeros cursos no dependa menos de cómo se le enseña que de la existencia y la naturaleza de los lazos que unen la escuela y el hogar.

El tercer nivel del ambiente ecológico nos lleva aún más lejos, y evoca la hipótesis de que el desarrollo de la persona se ve afectado profundamente por hechos que ocurren en entornos en los que la persona ni siquiera está presente. (Bronfenbrenner, 1987: 23)

El desarrollo humano es definido como *un cambio perdurable en el modo en que las personas perciben su ambiente y se relacionan con él*. El desarrollo del ser humano es de tal naturaleza que permite una diferenciación progresiva de los comportamientos instintivos y se crean nuevos patrones de comportamiento, sin que, en muchos casos, esos patrones se hayan enseñado explícitamente o se haya proporcionado entrenamiento para su adquisición. Los patrones de comportamiento definen una forma de interacción con lo real y se interiorizan como esquemas de acción. Los esquemas son acciones susceptibles de realizarse sobre los objetos. Dichas acciones pueden ser físicas (esquemas de acción) o interiorizadas (esquemas operatorios). La forma en que se configuran los diferentes esquemas y la forma en que se relacionan entre sí ponen de manifiesto la existencia de diferentes estadios en el desarrollo intelectual de los seres humanos.

Así pues, para Bronfenbrenner, el desarrollo de cualquier persona está vinculado a distintos ambientes y al modo en que se relacionan entre sí. Dicho de otra forma, el mundo de vida de cada persona (Habermas, 1987) está constituido por distintos ambientes a los que ha de responder de una forma adaptativa construyendo, de esta forma, su propia identidad como sujeto. Los ambientes o sistemas, definidos por Bronfenbrenner, son (Cuadro 27):

6 La teoría propuesta por Bronfenbrenner (1987) se articula alrededor de un conjunto de conceptos básicos, proposiciones e hipótesis. Estos elementos van dibujando una visión de la relación entre el desarrollo humano y los ambientes en los que este se desarrolla. El desarrollo humano es definido como un cambio perdurable en el modo en que las personas perciben su ambiente y se relaciona con él.

- ☉ **Microsistema:** corresponde al patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que cualquier persona desarrolla en su entorno más próximo (por ejemplo, la familia, el grupo de amigos, etc.)
- ☉ **Mesosistema:** comprende las interrelaciones de dos o más entornos (microsistemas) en los que la persona en desarrollo participa (por ejemplo, la relación entre la familia y el grupo de iguales, o entre la familia y la escuela, o entre el grupo de amigos del barrio y los amigos de la escuela, etc)
- ☉ **Exosistema:** incluye todos aquellos sistemas en los que las personas no participan directamente, pero que enmarcan y, por tanto, condicionan los sistemas anteriormente identificados (ejemplo, el sistema educativo, el sistema económico-social, etc.). La consideración de un entorno como exosistema es relativa al proceso de socialización del sujeto, de modo que para un bebe el sistema sanitario puede ser un exosistema, pero para su mama puede constituir un microsistema.
- ☉ **Macrosistema:** se refiere a los marcos culturales o ideológicos que afectan o pueden afectar transversalmente a los sistemas de menor orden (micro-y exo-) y que les confiere a estos una cierta uniformidad, en forma y contenido, y a la vez una cierta diferencia con respecto a otros entornos influidos por otros marcos culturales o ideológicos diferentes.

Cuadro 27: El desarrollo en los distintos ambientes de aprendizaje



Los sistemas que identifica Bronfenbrenner pueden considerados, a nuestro juicio, otros tantos contexto de aprendizaje y como tales pueden servir de referencia para identificar las “prácticas sociales” que son propias de cada uno de estos sistemas y servir de base para definir y seleccionar las tareas que contribuirán al desarrollo de las competencias básicas, estos ambientes nos permiten identificar distintos contextos de aprendizajes y desarrollar situaciones y tareas asociados a ella:

1. Contexto primario: personal y familiar
2. Contexto secundario: comunitario y escolar
3. Contexto terciario: institucional y local
4. Contexto social

Prácticas sociales y contextos de aprendizaje: la identificación de tareas socialmente relevantes.

La teoría del aprendizaje situado se orientó, más allá de las instituciones educativas, hacia la identificación de “comunidades de aprendizaje” como marco en el que tienen lugar los auténticos aprendizajes, es decir, aquellos que son relevantes para la vida. Nosotros vamos a tratar de integrar esta idea de comunidades de prácticas a las ya presentadas de situaciones educativas y contexto o ambientes sociales. La primera nos ha permitido identificar los elementos que conforman una situación para que pueda ser reconocida como tal, la segunda nos apunta hacia situaciones que son propias de distintos ambientes o contextos y en las que nos desenvolvemos en nuestras vidas, finalmente esta idea de “comunidades de prácticas” nos va a aportar una última sugerencia: la identificación de tareas educativas relevantes por su implicación en las prácticas sociales y culturales propias de cada uno de los contextos (Cuadro 28)

Según Niemeyer (2006), el aprendizaje situado en el seno de comunidades de práctica aparece asociado a tres elementos: pertenencia, participación y praxis. Para esta autora los conceptos básicos de esta propuesta quedarían definidos así:

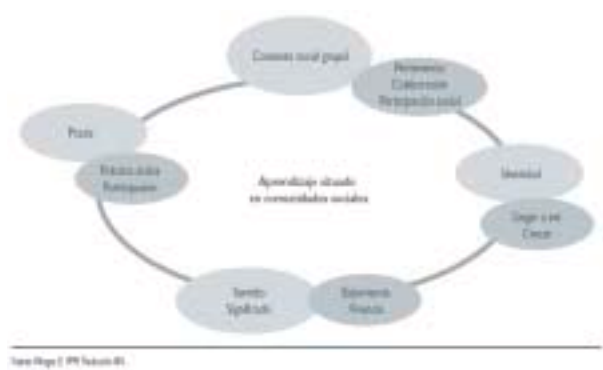
Una comunidad de práctica puede ser un equipo de trabajo en una empresa, o cualquier grupo de personas con una actividad común, como un grupo musical o una comisión honorífica. El proceso de familiarización en estos grupos, el desarrollo de una pertenencia completa, comprende no sólo la adquisición de las competencias especializadas necesarias, sino también la adquisición de las prácticas culturales y la construcción de la identidad adecuada como componente del grupo. El concepto de comunidad de práctica no se ha de entender como el clásico de equipo de trabajo, sino que conlleva la dimensión comunitaria y cultural del proceso de trabajo en comunidad más allá de la ejecución directa de la actividad.

El concepto de aprendizaje situado entiende el aprendizaje como el proceso lineal de desarrollo de aprendices a expertos, como un crecimiento continuado en la estructura social de una comunidad de práctica. Según este concepto la oportunidad de participación en una actividad significativa, el derecho a la pertenencia y la opción a espacios de práctica y experiencia son más importantes que un aula escolar (o universitaria), unos profesores, unos materiales de aprendizaje o unos exámenes.

El proceso de aprendizaje situado se efectúa siempre allí donde las personas acuerdan un objetivo común, para realizar una actividad que todos experimentan y reconocen como significativa. Consiste, también, en lograr oportunidades para la práctica, que se podrán vivir como significativas, y en las que experimentar la propia práctica con un significado pleno. La experiencia de aportar una contribución llena de sentido al proceso de trabajo común del grupo, se vive como una competencia. A través de la propia aportación al trabajo del grupo se produce en los aprendices un proceso de construcción de la identidad y se abre en ellos el acceso a un fondo común de prácticas de solución de problemas y saber basado en la experiencia.

(Niemeyer, 2006: 12-13)

Cuadro 28 : El aprendizaje situado en comunidades sociales. Las cuatro dimensiones del aprendizaje situado



Bibliografía

- ☉ BRONFENBRENNER, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós
- ☉ BROWN, J.S., COLLINS, A. & DUGUID, S. (1989). Situated cognition and the culture of learning. <http://www.ilt.columbia.edu/ilt/papers/JohnBrown.html> Educational Researcher Disponible el 27 de Mayo de 2002 en World Wide Web
- ☉ DÍAZ BARRIGA, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- ☉ DOYLE, W. (1977). *Learning the classroom environment: and ecological analysis*". *Journal of Teachers Education*, 28 (6), pp. 51-55.
- ☉ DOYLE, W. (1979) Classroom tasks and student abilities. En Peterson, P. Y Walberg, H.J.: *Research on Teaching*. Berkeley: McCutchan Pub. Co.
- ☉ DOYLE, W. (1979) *Classroom Effects*, *Theory into Practice*, 18, 3, 138-144
- ☉ DOYLE, W. (1980) *Classroom Management*. IN: West Lafayette.
- ☉ DOYLE, W. (1986) Classroom organization and management. En Wittrock, M.C.: *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- ☉ DOYLE, W. (1992) Curriculum and pedagogy. In P. W. Jackson (ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan.
- ☉ GIMENO SACRISTÁN, J y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal
- ☉ GIMENO SACRISTÁN, J y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992) *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata
- ☉ GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*.
- ☉ JSU Encyclopedia of Psychology. (2001) <http://www.psychology.org>. Explorations in Learning & Instruction: The Theory Into Practice Database. Disponible el 27 de Mayo de 2002 en World Wide Web
- ☉ KIRSHNER DAVID & WHITSON JAMES A. (1997) Situated Cognition, Social, Semiotic, and psychological Perspectives. Estados Unidos Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Disponible el 27 de Mayo de 2002 en www.amazon.com
- ☉ LAVE JEAN & WENGER ETIENNE. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Estados Unidos. Cambridge University Press. Disponible el 27 de Mayo de 2002 en www.amazon.com
- ☉ LEAVE, J. (1991) *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós. Madrid: Morata.
- ☉ NIEMEYER, B (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre 2006, pp. 99-121
- ☉ NOVAK, J.(1997) *Teoría y práctica de la educación*. Madrid. Editorial Alianza
- ☉ STENHOUSE, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata
- ☉ WENGER, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- ☉ YOUNG, M. (1999). Situated Cognition Course Notes . <http://www.sp.uconn.edu/%7Eyoung/sit-cog.html>. University of Connecticut. Disponible el 27 de Mayo de 2002 en World Wide Web.



Capítulo 6: La integración de los aprendizajes en la evaluación

Toda evaluación requiere información, esta es una idea aceptada, pero que reclama muchos matices, para que pueda ser comprendida en todas sus consecuencias. No toda evaluación necesita el mismo tipo de información, luego es necesario que la información y la evaluación estén en sintonía. Una evaluación sumativa destinada a calificar o clasificar a los alumnos, no tiene porque ser muy amplia, como lo prueban los tradicionales exámenes, que, pese a sus limitaciones, se consideraban pruebas suficientes para calificar los aprendizajes adquiridos. Esos mismos exámenes resultarían totalmente insuficientes en el contexto de una evaluación diagnóstica, o de una evaluación formativa.

La evaluación de competencias, como en su momento lo fue la evaluación de capacidades, marca los límites en los que debe desarrollarse el proceso de recogida de información, de hecho este proceso no puede iniciarse, sino se dan algunas condiciones previas. La primera condición, esencial en todo proceso de evaluación de estas características, es haber determinado los criterios de evaluación que se consideran indicadores válidos de cada una de las competencias. Esos criterios de evaluación expresan los comportamientos que deben manifestar los alumnos al desarrollar unas determinadas tareas. La segunda condición es haber determinado con toda claridad las tareas que proporcionarán a los alumnos la oportunidad de adquirir y manifestar las capacidades que van a ser evaluadas. Estas dos condiciones son previas a todo proceso de recogida de información ya que, en su ausencia, el proceso de información puede ser un proceso técnicamente correcto pero desorientado, dado que no sabemos que es lo que estamos buscando, ni donde tenemos que buscarlo.

Pues bien, en la evaluación de competencias nuestra atención debe estar centrada en la realización de tareas, dado que son ellas las que hacen posible que el dominio del contenido se transforme en competencia. Las tareas son también el centro de la evaluación, como lo eran en el desarrollo del currículo, de modo que, para obtener información relevante de los trabajos realizados por los alumnos es necesario identificar claramente las tareas implicadas en la realización de esos trabajos, y asociar el éxito en esas tareas a los criterios de evaluación definidos dentro de cada área curricular.

El concepto de tarea, tal y como viene siendo utilizado en el análisis de la práctica pedagógica y de las situaciones educativas, hace referencia al modo peculiar en que se ordenan las actividades educativas para lograr que los alumnos obtengan de ellas experiencias útiles (Doyle 1979 y Newell y Simon 1972 cit. Gimeno 1988: 252). Las tareas configuran situaciones-problemas que cada alumno debe tratar de resolver haciendo un uso adecuado de los contenidos escolares. El éxito en la resolución de la tarea depende del nivel alcanzado en el desarrollo de las capacidades. Entendida como situación-problema una tarea, cuando está definida correctamente, se caracteriza por:

- ☉ La claridad de los objetivos que orientan a tarea
- ☉ La posibilidad de un control progresivo en la resolución de la tarea, que permite a quien la realiza una autoevaluación continua.
- ☉ La articulación de distintos subprocedimientos u operaciones elementales

Toda tarea implica la consecución de algún producto que tenga valor, más allá del aprendizaje logrado en su realización. Así por ejemplo, realizar cálculos diversos con el fin de reconocer la cantidad de bocadillos que será necesario preparar para la realización de una fiesta en la clase, puede ser identificado como una tarea. Sin embargo, esos mismos cálculos aislados de cualquier contexto y sin más utilidad que los aprendizajes que ponen de manifiesto no dejan de ser un simple ejercicio académico.

Valga todo lo escrito hasta el momento para dar por justificada esta afirmación: la realización de tareas y los productos que ellas proporcionan pueden ser una de las fuentes de información más im-

portantes en la evaluación de las competencias básicas. Siendo así, el tradicional cuaderno de trabajo del alumno, o el más actualizado “portafolio” se convierten en dos instrumentos esenciales en cualquier metodología para una evaluación de las competencias. La carpeta del alumno o portafolio vendría a recoger en un sólo conjunto todos los trabajos realizados por el alumno, incluiría el cuaderno escolar, pero también los trabajos realizados en otras actividades. La carpeta podrían incluir, a través de las formas de registro más adecuadas, todos los productos que el alumno ha obtenido a lo largo de su aprendizaje.

El cuaderno de trabajo de los alumnos es un instrumento tradicional dentro de la escuela, son muchos los profesores que recurren a él para facilitar el aprendizaje de los alumnos, aunque como veremos son muchos menos los que lo utilizan para obtener información sobre el aprendizaje de los alumnos. El cuaderno de trabajo es, junto con los exámenes, el instrumento que más información aporta a la evaluación de los aprendizajes. Pues bien nuestra intención en este apartado es incorporar ese instrumento a la evaluación de las competencias y capacidades dotándolo de una estructura ordenada. Pero junto al cuaderno de trabajo queremos incluir también, como vehículo de información para la evaluación los diversos “productos” que resultan de la resolución de tareas: los murales, las representaciones, los pequeños relatos, etc.

La idea que queremos desarrollar es que los trabajos realizados por el alumno a lo largo de su proceso de educación son un excelente indicador del nivel alcanzado en el desarrollo de sus competencias y capacidades. La condición necesaria para que esos trabajos adquieran ese valor es que puedan enmarcarse dentro de la estructura de tareas que desarrolla el currículo, es decir que no formen parte ni del currículo paralelo, ni del currículo oculto. Nos referimos, claro está, a esa curiosa situación en la que se solicitan trabajos a los alumnos cuyos resultados y los consiguientes aprendizajes carecen de todo reconocimiento. En ocasiones diversas, al finalizar el curso o con motivo de las fiestas y conmemoraciones, se le pide un pequeño trabajo sobre un personaje, una idea, o una situación, se le invita a trabajar con sus compañeros o sólo. En el mejor de los casos esos trabajos se exponen para satisfacción de todos, pero su valor educativo no aparece en las calificaciones. Por eso decimos que esos trabajos constituyen, de hecho, un currículo paralelo, ya que se sabe que se están realizando, pero no forman parte del currículo oficial.

La construcción de rúbricas utilizando los criterios de evaluación asociados a cada competencia

Toda competencia se expresa en comportamientos que, por eso mismo, pueden actuar como indicadores del nivel de dominio alcanzado en esa competencia. Pues bien, traducida esta afirmación a los elementos que conforman los diseños curriculares, podemos decir que los comportamientos en los que se expresarán las competencias básicas serán dos: los objetivos de cada una de las áreas curriculares y sus correspondientes criterios de evaluación. Los criterios de evaluación son el tercer elemento que configura un área curricular (salvo en la Etapa Infantil), la finalidad de este elemento es definir unos indicadores válidos para reconocer el nivel alcanzado en el desarrollo de una determinada competencia y/o capacidad. La caracterización de los criterios de evaluación que se hace en los decretos de enseñanzas mínimas derivados de la LOE, es la misma que la que se hacía en los decretos de enseñanzas derivados de la LOGSE de aquí que convenga recordar lo que allí se afirmaba.

Los criterios de evaluación, que constan de un enunciado y una breve explicación del mismo, establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado, respecto de las capacidades indicadas en los objetivos generales. El nivel de cumplimiento de estos objetivos en relación con los criterios de evaluación fijados no ha de ser medido de forma mecánica, sino con flexibilidad, teniendo en cuenta el contexto del alumno, es decir el ciclo educativo en el que se encuentra, y también sus propias características y posibilidades. (Real Decreto 1 006, sobre las enseñanzas mínimas correspondientes a la etapa Primaria)



Los criterios de evaluación son ante todo indicadores fiables de la aparición de una competencia y/o capacidad. Al seleccionar de entre todos los comportamientos posibles asociados a la competencia, unos determinados, los criterios de evaluación contribuyen a lograr un grado de consenso suficiente sobre la consecución de la competencia o competencias. El problema al que se enfrentan los/as docentes es que estos criterios no aparecen asociados a ningún objetivo de área, ni tampoco a ningún objetivo de etapa, de modo que resulta difícil saber a qué tipo de competencia o competencias está asociando cada criterio. Este problema, que ya fue presentado en el documento 1, lo hemos definido como el problema de la operativización de las competencias básicas y requiere, para su correcta resolución, que todas y cada una de las competencias básicas tengan asignados criterios de evaluación tal y como muestra el ejemplo que aparece en la tabla adjunta.

COMPETENCIA BÁSICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LAS AREAS CURRICULARES	
Tratamiento de la información y competencia digital	Conocimiento Medio Natural y Social	Lengua
	<p>2.-Reconocer y clasificar con criterios elementales los animales y plantas más relevantes de su entorno incluyendo alguno representativo de Canarias, así como algunas especies conocidas por la información obtenida a través de diversos medios.</p> <p>10.-Realizar preguntas adecuadas para obtener información de una observación, utilizando algunos instrumentos y efectuando registros claros.</p>	<p>2.-Captar el sentido global de textos orales de uso habitual, reconociendo las informaciones más relevantes.</p> <p>4.-Localizar información concreta y realizar inferencias directas a partir de la lectura de textos, de materiales audiovisuales en distintos soportes y de los elementos formales de los textos.</p> <p>8.-Iniciarse en el uso y organización de las bibliotecas y en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, descubrir sus posibilidades lúdicas y respetar las normas básicas de comportamiento.</p>

La tabla que hemos seleccionado como ejemplo, una vez completada con todas las competencias básicas y sus correspondientes criterios, pueden servir de base para la construcción de matrices de criterios también conocidas como rúbricas.

Una Matriz de Valoración facilita la Calificación del desempeño del estudiante en las áreas del currículo (materias o temas) que son complejas, imprecisas y subjetivas. Esta Matriz podría explicarse como un listado del conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y/o las competencias, logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular. (Eduteka, 2002)

Así pues, la evaluación de las competencias básicas a partir de la resolución de tareas requiere la construcción de rúbricas que sirvan de referencia para el reconocimiento del nivel de dominio alcanzado en cada una de las competencias como consecuencia de la realización de una determinada ta-

rea. Dicho de una forma sencilla: los criterios de evaluación utilizados en la configuración operativa de cada una de las competencias básicas pueden convertirse en elementos constitutivos de una rúbrica. Tal y como muestra el ejemplo seleccionado una rúbrica tiene varios componentes, los componentes que van a ser valorados (columna vertical de la izquierda), los grados o niveles de dominio (fila horizontal superior) y finalmente, cada uno de los criterios que van a permitir la evaluación (las celdas de la tabla).



El uso que nosotros proponemos hacer de las rúbricas es el siguiente:

1. Los aspectos a evaluar (primera columna de la izquierda) se obtendrán de los criterios de evaluación seleccionados para evaluar las distintas competencias. Estos criterios pueden formar parte de distintas áreas y hacer referencia a los distintos aspectos implicados tanto en el proceso como en el producto de la tarea.
2. La escala de calificación (fila horizontal) definirá los distintos niveles de resolución de la tarea. Esta escala puede tener tantos niveles como se considere oportuno, pero sería conveniente que adoptara siempre el mismo número de niveles dentro de una misma etapa.
3. La matriz central de la rúbrica combina los criterios con los niveles de realización para lograr un indicador válido tanto del proceso seguido en la resolución de la tarea como en el producto.

La elaboración de rúbricas puede realizarse más fácilmente a partir de algunos de los programas informáticos existentes en el mercado, como el Programa Rubistar⁷ cuya dirección electrónica es: <http://rubistar.4teachers.rog>. A continuación, presentamos un ejemplo de una rúbrica creada por Eduteka y disponible en la dirección electrónica

<http://www.eduteka.org/proyectos/RubricPresentacion.php3>. La rúbrica está dedicada a evaluar una presentación oral.



	Excelente	Cumplió Bien	Cumplió
Preparación	Buen proceso de preparación, muestra profundidad en el desarrollo del tema.	Cumplido en la presentación de los resúmenes aprovecha el tiempo para aclaraciones.	Presenta el resumen y la actividad planeada sucintamente.
Sustentación Teórica	Domina el tema propuesto, logra conectarlo y explicarlo en sus diferentes aspectos. La evaluación logra analizar el tema.	Logra explicar el tema relacionando los diferentes aspectos de éste. La evaluación tiene en cuenta los diversos aspectos presentados.	Conoce el tema superficialmente, logra explicar los puntos planteados. La actividad de evaluación es poco adecuada.
Manejo de la Discusión	Bien liderada, suscita controversia y participación.	Es Organizada, puede contestar los diferentes interrogantes.	La dirige, no resalta los puntos más importantes no llega a conclusiones.
Participación	Pertinente. Activa, es fundamental para el buen desarrollo de cada uno de los temas.	Oportuna, aporta buenos elementos, presta atención a las distintas participaciones.	Está presente. Presta poca atención a las distintas participaciones.

Las rúbricas pueden llegar a constituir escalas, como las utilizadas en las evaluaciones de diagnóstico, si las respuestas pueden ser asociadas a unos determinados grupos de referencia normalizados. En este sentido, conviene advertir que las rúbricas creadas a partir de los criterios de evaluación de las áreas curriculares se construyen antes de cualquier resultado, mientras que las escalas se suelen construir una vez obtenidos algunos resultados.

En resumen, de acuerdo con las normas que regulan el proceso evaluador, los profesores/as evaluarán los aprendizajes del alumnado en relación con el logro de las competencias básicas teniendo en cuenta los criterios de evaluación. La pregunta que esta situación nos plantea es: ¿cómo se hace esa cuenta?, ¿cómo se logra evaluar las competencias a partir de los criterios de evaluación?. La respuesta que proponemos supone adoptar una metodología sencilla, pero eficiente. Esta respuesta se podría formular del modo siguiente:

- a) En primer lugar, realizando un análisis detenido de cada una de las competencias básicas para identificar los comportamientos que podrían llegar a expresar adecuadamente el nivel de dominio adquirido.
- b) En segundo lugar, relacionando esos posibles comportamientos con los objetivos y criterios de evaluación definidos en cada una de las áreas curriculares. Esta decisión deberá adoptarse en el marco del proyecto curricular de etapa.
- c) En tercer lugar, estableciendo la relación entre competencias y criterios de evaluación, fijando, si fuera necesario distintos niveles de dominio propios de cada uno de los ciclos y/o niveles. Esta relación permitiría crear distintos tipos de matrices de valoración o rúbricas.
- d) Seleccionar y utilizar adecuadamente aquellos instrumentos de obtención de datos que puedan tener una mayor validez, fiabilidad y sensibilidad para la identificación de los aprendizajes adquiridos en la resolución de una determinada tarea.

Cierto es que en ningún caso resulta fácil acertar en la elección del curso de acción más apropiado para que el alumnado puede alcanzar las capacidades y/o competencias que consideramos adecuados para su edad. La incertidumbre constituye una de las singularidades de la práctica educativa. Sin embargo, dada la naturaleza de la educación, es inevitable tomar decisiones y desarrollar las correspondientes acciones, aunque se comentan errores. Pues bien, para corregir esos errores y para facilitar el ajuste continuo entre las características del alumnado y las condiciones creadas para su aprendizaje se hace indispensable la evaluación.

La carpeta del alumno (portfolio o portafolio) como instrumento para la evaluación del perfil competencial del estudiante y el reconocimiento del nivel alcanzado en el dominio de cada competencia.

Los profesores de Educación Infantil y primeros niveles de Educación Primaria, que por las características de sus alumnos y las condiciones de su enseñanza no podían recurrir a los exámenes, han desarrollado una amplia experiencia en conservar y valorar los trabajos realizados. Pero junto a los profesores de Infantil y Primaria, son muchos los profesores de áreas como la Expresión Artística, o Musical, o incluso la Tecnología que no encuentran otra vía mejor para valorar los aprendizajes que los trabajos realizados por sus alumnos. Todos estos profesores saben de las dificultades que presentan los trabajos como instrumento de información, pero también saben que hay aprendizajes que no se pueden valorar de ningún otro modo. Difícilmente se puede valorar la competencia de comunicación, o de la autonomía, o la de conocimiento e interacción con el medio sin tener en cuenta los trabajos realizados por los alumnos, ya que todas esas competencias requieren mucho más que el dominio de una cierta información.

La evaluación de competencias básicas otorgue una nueva dimensión a este problema. La cuestión es que un problema que afectaba a un grupo reducido de profesionales, se ha convertido en un problema general al transformarse el objeto de la evaluación, y al ampliarse el tipo de contenidos que es necesario adquirir. Este cambio en la situación es la nos obliga a considerar relevante para la evaluación de los aprendizajes la información que podamos obtener a través de los trabajos realizados por los alumnos.

El cuaderno de trabajo de los alumnos es un instrumento tradicional dentro de la escuela, son muchos los profesores que recurren a él para facilitar el aprendizaje de los alumnos, aunque como veremos son muchos menos los que lo utilizan para obtener información sobre el aprendizaje de los alumnos. El cuaderno de trabajo es, junto con los exámenes, el instrumento que más información aporta a la evaluación de los aprendizajes. Pues bien nuestra intención en este apartado es incorporar ese instrumento a la evaluación de las capacidades dotándolo de una estructura ordenada. El cuaderno de trabajo del alumno ha servido de soporte para la realización de los deberes escolares, es decir para la realización de tareas fuera de la escuela, también ha servido como vehículo de comunicación entre los profesores y los padres, pero pocas veces ha servido para obtener información sobre las capacidades adquiridas, para eso se reservaban los exámenes. Según una cierta división del trabajo, en el cuaderno se aprendía y en los exámenes se demostraba lo que se había aprendido, de modo que en la calificación final la información proporcionada por el trabajo tenían un valor muy reducido. Pero junto al cuaderno de trabajo queremos incluir también, como vehículo de información para la evaluación los diversos “productos” que resultan de la resolución de tareas: los murales, las representaciones, los pequeños relatos, etc.

La idea que orienta nuestra propuesta para la evaluación de las competencias es la siguiente: los trabajos realizados por el alumno a lo largo de su proceso de educación son un excelente indicador del nivel alcanzado en el desarrollo de sus competencias y capacidades. La condición necesaria para que esos trabajos adquieran ese valor es que puedan enmarcarse dentro de la estructura de tareas que desarrolla el currículo, es decir que no formen parte ni del currículo paralelo, ni del currículo oculto. Queremos evitar, una situación que no por menos conocida es más inadecuada: se solicitan de los



alumnos, en ocasiones diversas, al finalizar el curso o con motivo de las fiestas y conmemoraciones, se le pide un pequeño trabajo sobre un personaje, una idea, o una situación, se le invita a trabajar con sus compañeros o sólo. En ocasiones esos trabajos se exponen para satisfacción de todos, pero su valor educativo no aparece en las calificaciones. Por eso decimos que esos trabajos constituyen, de hecho, un currículo paralelo, ya que se sabe que se están realizando, pero no forman parte del currículo oficial. Para evitar esta situación, hemos propuesto el uso de las rubricas y ahora vamos a proponer la utilización de la carpeta del estudiante o portfolio.

La carpeta del alumno vendría a recoger en un sólo conjunto todos los trabajos realizados por el alumno, incluiría el cuaderno escolar, pero también los trabajos realizados en otras actividades. La carpeta podrían incluir, a través de las formas de registro más adecuadas, todos los productos que el alumno ha obtenido a lo largo de su aprendizaje. Las tareas, a través de las cuales se desarrolla el currículo, son para nosotros el centro de la enseñanza y del aprendizaje, ya en torno a ellas se define y se amplía la zona de desarrollo próximo del alumno. La realización de tareas sitúan al proceso de enseñanza más próximo al “trabajo” que al “estudio”, es decir más cercano al modelo artesanal que al modelo “clerical” de formación. Esta diferencia histórica y conceptual puede apreciarse claramente en algunas enseñanzas, mientras que en otras puede resultar algo más oscura. Veamos dos ejemplos. Cuando un profesor de música propone a su alumno que toque en su instrumento pequeñas composiciones, esta proponiéndole una tarea que encierra en sí misma todo el saber musical que ha acumulado, pero al proceder de este modo hace de esa composición el indicador del nivel alcanzado. dentro de esta misma lógica se reconoce la calidad de un interprete por el tipo de composiciones que es capaz de realizar con éxito.

Esto mismo ocurre cuando un profesor de tecnología pide a su alumno que realice un proyecto, o cuando un profesor de expresión plástica le pide a un alumno que pinte un cuadro utilizando una determinada técnica. También ocurre esto cuando los alumnos de Aulas-Taller desarrollando un proyecto. En este caso cada proyecto culmina en la realización de una “obra”, en la consecución de un producto, y es el camino seguido en la obtención de ese producto así como la calidad del producto, lo que se utiliza como indicador de las competencias y capacidades alcanzadas. El portfolio puede ser definido como una colección de pruebas o evidencias que ponen de manifiesto el nivel competencial alcanzado por una determinada persona. Según Arter, un Portafolio es una selección deliberada de los trabajos del alumno que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso o sus logros. (Arter, 1990). Entre los rasgos característicos del portafolio como instrumento didáctico se suelen destacar los siguientes: el interés por reflejar la evolución de un proceso de aprendizaje, estimular la experimentación, la reflexión y la investigación, el diálogo con los problemas, los logros, los temas... los momentos claves del proceso, reflejar el punto de vista personal de los protagonistas (Agra, Gewerc y Montero)

La utilización del portfolio tiene ya una acreditada experiencia en el ámbito educativo y su relación con las competencias básicas se ha hecho evidente a través del, denominado, Porfolio Europeo de las Lenguas (PEL): <http://www.oapee.es/iniciativas/portfolio.html>.

Portfolio

Es un documento personal promovido por el Consejo de Europa, en el que los que aprenden o han aprendido una lengua - ya sea en la escuela o fuera de ella - pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas.

El Portfolio consta de 3 partes:

- **Pasaporte de Lenguas**

Lo actualiza regularmente el titular. Refleja lo que éste sabe hacer en distintas lenguas. Mediante el Cuadro de Auto evaluación, que describe las competen-

cias por destrezas (hablar, leer, escuchar, escribir), el titular puede reflexionar y autoevaluarse. También contiene información sobre diplomas obtenidos, cursos a los que ha asistido así como contactos relacionados con otras lenguas y culturas.

- **Biografía lingüística**

En ella se describen las experiencias del titular en cada una de las lenguas y está diseñada para servir de guía al aprendiz a la hora de planificar y evaluar su progreso.

- **Dossier**

Contiene ejemplos de trabajos personales para ilustrar las capacidades y conocimientos lingüísticos. (Certificados, diplomas, trabajos escritos, proyectos, grabaciones en audio, vídeo, presentaciones, etc.)

¿Para qué sirve el Portfolio?

- Para animar a todos a aprender más lenguas, cada uno dentro de sus capacidades, y a continuar aprendiéndolas a lo largo de toda la vida.
- Para facilitar la movilidad en Europa, mediante una descripción clara y reconocible internacionalmente de las competencias lingüísticas.
- Para favorecer el entendimiento y la tolerancia entre los ciudadanos de Europa, mediante el conocimiento de otras lenguas y culturas.

Bibliografía

- ☉ ALFIERI, F. (1974). *El oficio de maestro*. Barcelona: Avance.
- ☉ BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- ☉ CASTILLEJO, C. y otros (1986). *Tecnología y Educación*. Barcelona: CEAC.
- ☉ CIARI, B. (1967). *Nuevas técnicas didácticas*. Madrid: Ediciones Iberoamericanas.
- ☉ CRUZ, J. (1986). *Teorías del aprendizaje y tecnologías de la enseñanza*. México: Trillas.
- ☉ Eduteka. (2002). Matriz de Valoración. Obtenido el 26 de Diciembre, 2007, de [http:// www.eduteka.org/ MatrizValoracion.php3](http://www.eduteka.org/MatrizValoracion.php3)
- ☉ FARNHAM-DIGGORY, S. (1996). *El aprendizaje escolar*. Madrid: Morata.
- ☉ FUCHS, W. (1973). *El libro de los nuevos métodos de enseñanza*. Barcelona: Ediciones Omega.
- ☉ GALLEGO, J. (1997). *Las estrategias cognitivas en el aula*. Madrid: Edit. Escuela Española.
- ☉ GARNER, W. L. (1968). *Instrucción programada*. Buenos Aires: Troquel.
- ☉ GIMENO SACRISTÁN, J y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal
- ☉ GIMENO SACRISTÁN, J y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992) *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata
- ☉ GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- ☉ JOYCE, B. y WEIL, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya/2.
- ☉ — (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa
- ☉ MCCOMBS, B. y WHISLER, J. S. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendiz*. Barcelona: Paidós.
- ☉ NELSON, A. (1994). *Técnicas de diseño curricular*. México: Limusa.
- ☉ PERRENOUD, Ph. (1996) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- ☉ SKINNER, B. J. (1979). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.
- ☉ TOMLINSON, C. A. (2001). *El aula diversificada*. Barcelona: Octaedro.



- © UNESCO (1979). *Enfoque sistémico del proceso educativo*. Madrid: Anaya/2.
- © ZABALZA, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Competencias básicas: Para saber más

Antonio Bolívar Bottia

Las competencias básicas (“key competences” en inglés) se han ido extendiendo en los últimos cinco años, a partir de la propuesta de la Comisión y Parlamento Europeo, en los currículos de los distintos países (se puede ver en Saavala, 2008). Para algunos “agoreros” todo lo que suene a competencias es la mano (no invisible) del neoliberalismo en educación, sin distinguir el papel que pueda tener determinadas orientaciones (p.e. Proyecto Tuning) en el Proceso de Convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior, en las cualificaciones de Formación Profesional, o en garantizar la inclusión escolar de toda la población, como hemos defendido en otro lugar (Bolívar, 2008a). Para otros críticos, vienen a identificar el enfoque por competencias con la llamada “pedagogía por objetivos”, como si cincuenta años hubieran pasado en vano, cuando las bases en que se asientan son, en principio, radicalmente distintas. Basta ver (Rychen y Salganik, 2006) el más ambicioso proyecto sobre competencias, desarrollado por la OCDE, el Proyecto DeSeCo (*Definición y Selección de Competencias Clave*), para apercibirse de dicho cambio, como ha hecho notar, entre otros, Pérez Gómez (2007).

El Proyecto Atlántida ha hecho una apuesta decidida por un desarrollo “progresista” de las competencias básicas que, por un lado, contribuya a recentrar los aprendizajes fundamentales a asegurar a toda la ciudadanía; por otro, aporte una funcionalidad y significatividad a los aprendizajes así como una mayor integración de los contenidos disciplinares actuales. Desde esta perspectiva, en la que nos apoyamos en una amplia bibliografía, puede ser un camino para la renovación pedagógica. La propuesta de la Comisión y Parlamento Europeo puede ser retrotraída a dicha dirección, cuando las define como “aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”.

Las Comunidades Autónomas, que tienen la responsabilidad de ordenar el currículo obligatorio de las distintas etapas del sistema educativo en sus respectivos territorios, entre el que se encuentran las competencias básicas, han hecho un desarrollo desigual, como se puede ver en sus respectivas web. El caso más paradójico, quizás, es Andalucía que, por una parte, las ha incluido (art. 38) en su Ley de Educación de Andalucía (LEA). Por otra, en el Decreto del currículo de Primaria y Secundaria (BOJA, 30/08/07), simplemente se remite al Real Decreto del MEC, sin especificar orientación alguna. A su vez, las Comunidades Autónomas en su regulación, han hecho sus propias orientaciones (algunas, como Castilla-La Mancha, ha establecido una nueva competencia: “competencia emocional”).

Las Evaluaciones Diagnóstico establecidas en la LOE (artículos 21, 29 y 144) en 4º de Primaria y 2º de la ESO, con el fin de comprobar el grado de adquisición de las competencias básicas para todos los alumnos y alumnas, han precipitado el desarrollo del tema. Unas Comunidades se han adelantado a hacer sus propias evaluaciones de las competencias básicas (por ejemplo, Andalucía o Castilla-La Mancha); a su vez, a nivel de Estado, por parte del Instituto de Evaluación del Ministerio se empezarán a aplicar en 2008-09 (Primaria) y 2009-10 (Secundaria). Muchos de los materiales y recursos bibliográficos, publicados o existentes en la red, van en esta dirección.

1. Ministerio y Comunidades Autónomas

Las Consejerías de Educación de varias Comunidades Autónomas han abierto en su página web un Portal dedicado al desarrollo del currículum o a Competencias básicas, en el que se ponen a disposición de la comunidad educativa informaciones, recursos educativos, tanto propios como seleccionados de distintas fuentes. De este modo, algunas web (p.e. Consejería de Cantabria) aportan un

excelente material, mientras que en otras no se encuentra nada del tema, excepto el currículo oficial de la Comunidad, que obligatoriamente las incluye.

☉ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE. El Instituto de Evaluación, que dirige Enrique Roca, tiene, entre otras, tres funciones relacionadas con las competencias: 1) Evaluaciones internacionales (PISA, PIRLS) y colaboración con otros Estudios promovidos por la OCDE; 2) Evaluaciones del sistema educativo español (Primaria, Infantil, Secundaria, etc.); 3) Evaluaciones Generales de Diagnóstico. Un Grupo Técnico está preparando la puesta en marcha de estas evaluaciones.

☉ ANDALUCÍA:

Red telemática “Averroes”, de apoyo al profesorado. De puede consultar el sitio “Apoyo al currículo”. Sin embargo, por ahora, carece de un apartado dedicado a competencias básicas

☉ ASTURIAS

Consejería de Educación de Asturias. El Servicio de Evaluación y Calidad trabaja en un programa que incluye el enfoque de competencias en las distintas evaluaciones que se desarrollan en la Comunidad. Ver: <http://www.educastur.es/> (Centros e Instituciones. Evaluación y Calidad)

☉ CANARIAS

El Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC), organismo institucional dependiente de la Viceconsejería de Educación, trabaja en el “Marco General de la Evaluación Institucional: Plan de Evaluación Diagnóstica de Canarias”. El ICEC tiene un apartado dedicado a las “Competencias básicas”, donde se definen y recogen documentos a nivel nacional, currículo de Canarias y documentos de la Unión Europea.

<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/icec/>

☉ CANTABRIA

Consejería de Educación de Cantabria. Iniciativa de interés fue el IV Congreso

Regional de Educación que se dedicó a “Competencias Básicas y Prácticas Educativas” (se puede ver ponencias en páginas de la Consejería). Además cuenta con *Materiales de apoyo a la Elaboración de Proyectos Educativos y Curriculares*, que incluye orientaciones para integrar las competencias en los proyectos curriculares. Ver: <http://www.educantabria.es/> (Planes, Programas y Proyectos: P. Ed. y Curriculares)

☉ CASTILLA-LA MANCHA

Consejería de Educación de la Comunidad de Castilla-La Mancha a desarrollado durante dos años consecutivos un Plan de Evaluación diagnóstica de los alumnos de 3º de Ed. Primaria y de 3º de ESO para conocer el nivel alcanzado por los alumnos y alumnas en las competencias básicas lingüísticas, matemáticas y resolución de problemas. Además de haber establecido una competencia 9 adicional “Competencia emocional”, particular interés tiene, en la Oficina de Evaluación, el “Sistema de Indicadores de la Evaluación de Diagnóstico de las Competencias Básicas” (con 280 pp.), así como todo lo referido a la Evaluación Diagnóstico, como el “Marco de la evaluación de diagnóstico de las competencias básicas en Castilla-La Mancha” (49 pp.). Ver: <http://www.educa.jccm.es/educajccm>

☉ CASTILLA y LEON

Además de su currículum, ha establecido (febrero 2008) un “Programa para la Mejora del Éxito Escolar”, con un conjunto de medidas de prevención y apoyo.

<http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm>



☉ CATALUÑA

Desde el curso 2000-01 en 4º de Ed. Primaria, y desde el curso siguiente en 2º de ESO, se han realizado, cada dos años, evaluaciones de las competencias básicas identificadas con los niveles la gradación aprobados en la Conferencia Nacional de Educación. Particularmente todo este tema es responsabilidad del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSAV)

<http://www.gencat.net/educacio/> (Centres i serveis educatius: Proves de competències bàsiques).
Tambien: <http://phobos.xtec.net/xarxacb/>

☉ EUSKADI

Departamento de Educación. Entre las líneas prioritarias de innovación educativa 2007-10, está el desarrollo curricular de las competencias básicas, Ver: <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r432591/es/>

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI), encargado de diseñar y desarrollar los proyectos de evaluación del sistema educativo de la Comunidad Autónoma del Euskadi, así como elaborar los indicadores de calidad propios del sistema

<http://www.iseiivei.net/>

☉ GALICIA.

El Consello Escolar, en junio de 2006, aprobó un documento titulado *Proposta sobre as Competencias Básicas*, elaborado tras varias sesiones de formación y unas jornadas de trabajo y reflexión sobre Competencias Básicas, en el que se analizan los aspectos clave. Está en proceso de desarrollar el apoyo a los centros, particularmente a través de los Cefores (Centros de Formación y Recursos). Consultar en: <http://www.edu.xunta.es/portal/>

☉ NAVARRA

Servicio de “Evaluación y Calidad”, que está encargado de llevar a cabo las distintas evaluaciones- Así mismo cuenta con proyectos como “Proyecto Atlante. Plan de mejora de las competencias básicas de Educación Infantil y Primaria”. Consultar en: <http://educacion.pnte.cfnavarra.es/portal/>

2. Libros más relevantes (breve reseña)



Alianza Editorial (2007-08): Colección “Las competencias básicas en Educación”.

La colección (“Las competencias básicas en Educación”) de Alianza, dirigida por Álvaro Marchesi, se puede considerar el intento más ambicioso realizado sobre el tema. La colección, dejando aparte el volumen primero del propio Marchesi (que trataba sobre “el bienestar de los docentes”), se compone de 10 volúmenes (uno dedicado a cada competencia, realizado por un especialista del campo disciplinar, otro a las competencias en general que hace Cesar Coll, y otro más dedicado a la competencia profesional). Los libros dedicados cada uno a una competencia son los siguientes: Pilar Pérez Esteve y Felipe Zayas (Competencia en comunicación lingüística); Ana Cañas, María Jesús Martín Díaz y Junana Niedo (*Competencias en el conocimiento y la interacción con el mundo físico La competencia científica*); Luis Rico (Las competencias matemáticas desde una perspectiva curricular); Jordi Vivancos (*Tratamiento de la información y competencia digital*); Josep M. Puig Rovira y Xus Martín García (*Competencia en autonomía e iniciativa personal*); Elena Martín y Amparo Moreno (*Competencia para aprender a aprender*); José Antonio Marina y Rafael Bernabeu (*Competencia social y ciudadana*) y Andrea Giráldez (La competencia cultural y artística).

Con un formato unificado, todos ellos tienen el mismo precio y volumen aproximado, así como una estructura similar. Así, por ejemplo, el de Puig Rovira y Martín (*Competencia en autonomía e ini-*

ciativa personal), tras una introducción a las diversas caras del concepto de autonomía, se dedica una parte a mostrar cómo la competencia de autonomía e iniciativa está presente en el currículo de Primaria y Secundaria, y el resto del libro se dedica a metodologías para promover la autonomía: participación y autogobierno escolar, aprendizaje cooperativo, reflexionar sobre sí mismo, el trabajo por proyectos, la deliberación moral, aprendizaje servicio.

No obstante, si bien, hay un libro dedicado a un planteamiento general sobre las competencias (*Las competencias básicas en educación*, de César Coll), dedicar, uno por uno, de modo independiente, a cada competencia, puede dar la impresión de volver a la concepción habitual, de que es asunto de cada disciplina (al menos en Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio y Ciencias de la Naturaleza). Por otra, resaltar en exceso, como hacen algunos autores, cómo cada autonomía está presente en el currículo de Primaria y Secundaria, viene a recordar aquellos cuadernos de las llamadas “Cajas Rojas” donde se quería mostrar cómo los temas transversales estaban presentes en todas las áreas y materias. Por lo demás, como decíamos antes, la colección es uno de los mejores instrumentos sobre el tema.



Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM, 274 pp.

El libro, elaborado dentro del marco del Proyecto Atlántida, trata de defender algunas ideas fuertes de nuestro Proyecto. En conjunto, se trata de apostar por un uso “progresista” y renovador de las competencias en la educación obligatoria: asegurar su adquisición a *toda* la ciudadanía, sabiendo que cuando –como pasa ahora– a un porcentaje no se le garantiza, se impide el ejercicio activo de la ciudadanía. Si ya no una igualdad, equitativamente, la escolaridad obligatoria, como exigencia democrática, debería –entonces– garantizar el *currículum común, básico o indispensable* para promover la integración activa de los ciudadanos en la vida social. En Atlántida, en lugar de lamentarnos de los riesgos, apostamos por las posibilidades de una mayor equidad. El libro tiene una presentación del tema y del autor, por parte de José Gijón. En diferentes capítulos se desarrollan algunas de las dimensiones que contribuyen a situar las competencias básicas en una reformulación actual del currículo de la escolaridad obligatoria: que son las competencias básicas, sus fundamentos para una equidad en educación, relación con la condición y ejercicio ciudadano, los problemas para integrarlas en el currículo, y la evaluación de las competencias. Además, en el Apéndice o Anexo del libro recogemos los tres documentos más relevantes para el tema que tratamos en este libro: la Recomendación del Parlamento Europeo sobre competencias clave; las competencias básicas en el currículo español; y la Recomendación del Comité de Ministros de la Unión Europea sobre la educación para una ciudadanía democrática.



Coll, C. (dir.) (2007). *Currículum i ciudatania. El què i el per a què de l'educació escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Editorial Mediterrània, 390 pp.

Este libro es el informe de un proyecto de investigación (denominado “Basic: Competències bàsiques i sabers fonamentals”), realizado por un equipo dirigido por César Coll y financiado por la Fundación catalana “Jaume Bofill”. Además de otros trabajos, Coll tiene anunciado el libro *Las competencias básicas en educación*, en la referida colección de Alianza Editorial, que suponemos recogerá algunas de las ideas defendidas en éste. Resulta paradójico que el que inspiró el modelo de diseño y desarrollo curricular de la LOGSE, quiera ahora también contribuir a éste otro de la LOE, que a mi juicio no es un mero desarrollo, sino que, en determinados aspectos, supone una cierta ruptura. En cualquier caso, el libro, desde su propio título que relaciona currículo y ciudadanía, expresa algunas de las ideas y propuestas en que nos hemos movido en Atlántida. De ahí su interés. Entiende, como nosotros, que los *aprendizajes básicos imprescindibles*, a garantizar por la educación obligatoria, son “aquellos que ponen a los alumnos que acaban el período de escolarización sin haberlos logrado en una situación de riesgo de exclusión social, aquellos aprendizajes cuya carencia compromete seriamente su proyecto de vida futuro, condiciona muy negativamente su desarrollo personal y social y les impiden acceder con garantías a los procesos educativos y formativos posteriores” (Coll, 2007: 241).



Como “informe” de investigación, tras la presentación-introducción del proyecto, en una primera parte recoge lo que la sociedad piensa del currículum, realizado a través de grupos de discusión en distintas regiones catalanas, así como comentarios de expertos. La segunda parte, se compone de cinco trabajos de personas del proyecto sobre distintas dimensiones, para finalizar con un trabajo conjunto de todos ellos sobre criterios y recomendaciones para concretar y desplegar políticas y prácticas curriculares para el desarrollo de las competencias básicas.

Continúa en CD...



“Los diseños curriculares no determinan las prácticas educativas, dado que las intenciones educativas predefinidas por las administraciones públicas son compatibles con distintas prácticas educativas, pero si condicionan dichas prácticas en la medida en que tanto los objetivos como los contenidos seleccionados- ahora integrados en las competencias básicas- son condiciones necesarias que los educadores deben tener en cuenta a la hora de decidir las experiencias educativas que van a ofrecer a sus alumnos”

(Atlántida)

“Las competencias básicas obligan a una profunda revisión de las tareas desde las que el alumnado adquiere el saber, ya que sólo éstas permiten alcanzar una configuración adecuada de los saberes adquiridos. Ahora, más que nunca, ha llegado el momento de coordinar acciones y tareas entre la escuela, la familia y la comunidad. Como poco, habrá llegado la hora de revisar las tareas de cada "asignatura", y en lo posible avanzar hacia proyectos de áreas, centro y zona.”

(Proyecto Atlántida)

De las actividades de asignatura a las tareas compartidas y los proyectos de trabajo: ejemplificaciones

Los proyectos que presentamos como ejemplificación al modelo de trabajo que hemos expuesto, deben ser tomados sólo como referentes, y describen procesos de planificación que representan los diferentes modos de actuación docente. Partimos de la actividad aislada en una asignatura, para ligarla a tareas prácticas y conducir a pequeños proyectos. La presencia de las competencias básicas en el nuevo diseño curricular obliga a reconocer un necesario proceso de integración de objetivos, contenidos y criterios de evaluación, modelos de enseñanza, modelos de pensamiento, etc. en las actividades y tareas del aprendizaje. Se trata de reconocer la fuerza integradora de los elementos del curriculum para permitir el logro de la adquisición de las competencias. Entra en clara crisis la habitual costumbre de planificar las actividades de aula en relación especialmente a los contenidos. Para lograr que estas actividades se desarrollen en contextos prácticos es necesario superar la enorme diversidad de actividades inconexas.

De las actividades aisladas de asignatura y aula a las tareas de área y ámbito

Para adquirir las competencias básicas va a resultar imprescindible desarrollar un proceso de planificación, que sin obviar la clásica actividad aislada de una asignatura que sirve para reforzar, entrenar algún aspecto concreto del conocimiento, relacione las diferentes actividades en torno a un tema, un problema, lo que llamaremos tarea. La tarea se diferenciará de la actividad en que la primera pretende un producto concreto, y ésta sólo pretende apoyar-entrenar, con una acción aislada, para que la tarea final esté bien secuenciada y cualificada.

De las tareas de área y ámbito a tareas interciclos/interdepartamentales de centro

El proceso de integración nos conducirá a promover actividades ligadas a tareas de diferentes áreas, y éstas coordinadas desde diferentes ciclos en primaria y departamentos en secundaria. Estas pequeñas actuaciones, sin duda puntuales, especialmente en secundaria, cobran un valor especial ante la presencia de competencias básicas. Cada vez es más habitual observar la planificación de actividades ligadas a proyectos que representan centros de interés de un área específica, que a su vez es apoyada por otras. Ha llegado el momento de hacerlo más habitual y cercano a los intereses prácticos de la vida del alumnado.

De tareas formales de área y centro, a sencillos proyectos integrados de escuela-familia, comunidad. Los proyectos integrados de centro y de intercentros

El nuevo salto del proceso nos conducirá a reconocer que si queremos llegar al mundo de los intereses y necesidades del alumnado, y la consecución de las competencias básicas, la presencia de tareas y pequeños proyectos de tipo social. Indagar en problemáticas, temas y motivadores de familia y comunidad, integrar a sus representantes en la planificación, facilitará el nivel de éxito del plan. La planificación de un proyecto de centro, si es posible de zona-intercentros, al menos una vez al trimestre, comienza a dar sentido práctico a la tarea educativa

De los proyectos de centro a la reelaboración del PEC y PCC

Como también hemos expuesto, la reelaboración del PEC y PCC si desean superar la entrega oficial obligada, deberá contemplar un trabajo de diagnóstico previo del centro y el medio, para luego concretar un plan estratégico que hemos propuesto. Los procesos de integración descritos, en base a proyectos, sencillos, de centro y zona facilitarán el éxito educativo de las competencias básicas y permitirán proyectos educativos y proyectos curriculares más coherentes, ligados a la práctica

1. Ejemplificación de proyectos Infantil, Primaria y Secundaria

Listado de proyectos integrados

TÍTULO	NIVEL	AUTORÍA
El lagarto gigante de La Gomera: un fósil recuperado	P, I	CEP La Gomera
A la orilla del Odiel	P	CEIP Quinto Centenario (Huelva)
Reserva La Palma	P, S	CEP Los Llanos de Aridane
De ruta artística por el norte de Gran Canaria	P	CEP Gáldar
El tranvía: un proyecto en línea	S, P	CEP Santa Cruz de Tenerife
Oficios en extinción: cabreros en los altos de La Orotava	S	PROCAP Tenerife
Consumo responsable de agua	S	CEP La Laguna
Apostamos por un mundo sostenible	P	CEP Tenerife Sur Abona
Conoce, respeta y cuida tus costas	P, S	CEP de Telde
Las alfombras de flores y tierra del Corpus	P, S	CEP Valle de la Orotava
COAGES: una cooperativa que también recicla	P	CEP Gran Canaria Sur
10 de diciembre: Día de los DDHH. ¿Sólo dos palabras?	S	CEP Tenerife Sur-Isora
¿Nos afecta lo que comemos?	P	CEP Icod de los Vinos
Alimentación sana	P, S	CEP Las Palmas I, Las Palmas II y Gran Tarajal
El libro de mi vida	P	CPR Benbezar, CEP Córdoba
Taller de cocina	S	Isabel Teresa Rubio Sánchez y Manuel Vega Mohedano del IES López Neyra. Pilar Torres Caño del CEP Córdoba
Adoptamos un río	P	M ^a Carmen Lara Poveda. Rosario Roldán Ruiz. Margarita Tejederas Dorado. Cristóbal Marín Llamas. Manuel Lucena Rubio. Rosa M ^a Solano Márquez. Concepción Navarro Herruzo.
Consumo responsable de la televisión	S	José Moya Otero, Florencio Luengo





















2. Otras experiencias de proyectos complementarios

Hemos insertado en este apartado una serie de experiencias vividas a partir de procesos de asesoramiento, o de información y formación en zonas y comarcas concretas, que sirven de complemento a los proyectos elaborados en los seminarios de Canarias.

A partir del curso de asesoramiento en zona (CEP de Talarrubias)

A partir de la propuesta del CEP de Talarrubias, se propuso la idea de concebir el propio curso de 20 horas como un entrenamiento que pudiera implicar a todo el profesorado de la zona y no solo a los voluntarios que acudieron al curso

FINALIDAD	Propuestas
<p>Se trata de orientar la formación en un CEP, de un hecho aislado a un proyecto de formación en zona. Ante la convocatoria de un curso aislado en un CEP por parte de la dirección y la llamada a Atlántida, se les hace ver la insuficiencia de formar de manera puntual en una tarea tan compleja como es la de competencias básicas, a un grupo de voluntariado, profesorado que asiste por compromiso personal, y la dificultad para que pueda establecerse una mejora real del centro educativo.</p> <p>Se desarrolla, no obstante el curso y se persigue, viviendo el proceso de formación, entender lo que podría suponer para el centro en su conjunto que llegara a vivir un proceso similar todo el claustro junto. Se presenta también el trabajo posible con APAS para las familias, que completaría el plan. Se desarrollan las 8 tareas básicas en dos sesiones de dos días cada una de ellas, total 20 horas. Asisten unas 25 personas de 7 centros del entorno.</p> <p>Se realizan proyectos finales con todos los elementos trabajados, que están en el anexo. Se decide presentar en los centros una propuesta de formación en centros , que se adjunta, para reconocer 20-30 horas a todos los claustros, en el curso siguiente, con horario presencial y no presencial, de manera que exista un apoyo concreto a cada una de las tareas, que terminen facilitando la reelaboración del PEC, PCC y RRI</p>	
UTILIDAD	
<p>Usar un curso aislado como materia para mejorar el modelo de formación en centro y zona. Apoyar con material muy básico, conceptos claros, metodología contrastada, la tarea de reelaborar el PEC y PCC pensando en competencias básicas. Ayudar a que el debate de modelo de educación debe modificarse y en ese sentido es necesario llegar a cada ciclo en primaria y cada departamento en secundaria, si se desea realizar un plan de alcance que llegue a la tarea de aula.</p> <p>Conseguir una propuesta de formación no sólo en centro, sino en zona, a todos los centros concurrentes, claustros completos, que serán convocados en lunes de exclusiva para primaria y claustros extraordinarios en secundaria a días de formación en centro, con 20 horas reconocidas. La utilidad final es conseguir experiencia y debate para reelaborar el PEC y PCC, debatir mínimos de metodología común en centro y zona, estrategias de mejora de las tareas de aula, y la integración del curriculum en el contexto, con proyectos de escuela y sociedad.</p> <p>Talarrubias podrá vivir una experiencia de formación en centros de la zona y Zaragoza logra el objetivo mayor que es formación en centros a toda la provincia.</p>	

SEXTA TAREA: Los proyectos integrados , otras ejemplificaciones en el CD

CONCURSO ATLÁNTIDA: COMPETENCIAS Y CURRÍCULUM INTEGRADO, PRESENTA PROYECTO ANTES DEL 30 de mayo CORREO lauris@eresmas.net y recuerda entregar la Memoria. Publicación de todos los trabajos de calidad, julio 2008 y 2009

CENTRO , DIRECCIÓN Y TFNO, EMAIL: **IES MUÑOZ TORRERO** y **CEIP CARLOS V**, CASTILBLANCO. **DOLORES VEGA ROJAS** e.mail: lolaverobio@gmail.com **JULIAN PERALVO GIL**, Director del CEIP Carlos V, Castilblanco

BREVE DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO: Realización, con alumnos de 6º curso de Educación Primaria, de una actividad de reconocimiento del medio más próximo al entorno y realidad del alumno, desde el área de Conocimiento del medio. Consiste en saber reconocer, interpretar y valorar el ecosistema próximo (con sus componentes e implicaciones más directas relacionadas con la importancia del respeto y conservación del medio ambiente) más representativo de la identidad regional del entorno del alumno, dándole una funcionalidad total durante su elaboración (autonomía, respeto grupal, realidad, contacto generacional, implicación comunidad...) y conclusión final (conocer donde vivimos inmersos, lo clave que somos en su manutención y funcionamiento, y la estrecha relación de dependencia que tenemos del medio y resto de especies).

Nota: aunque hablemos del área de Ciencias de la Naturaleza en un IES, se ha adaptado los conocimientos al nivel de primaria para llevar a buen término el trabajo en grupo realizado durante el desarrollo del presente curso, donde el compañero de trabajo es maestro en un centro de Educación Primaria. Hemos elegido el curso de 6º EP para equiparlo al nivel de conocimientos más próximo a un IES, y la actividad se ha coordinado con un profesor, como hemos dicho, en este caso director de un centro de Primaria



TAREAS Y SECUENCIA	CCBB	Áreas de Conocimiento implicadas	Objetivos de etapa y de área	Contenidos	Contextos de uso	Papel familia comunidad	Modelo Enseñ.	Modelo Pens.	Tipo de soporte	Criterios de evaluación
<p>MISIÓN: Conocer, interpretar y valorar el ecosistema más próximo a la realidad del alumno.</p> <p>Secuencia de tareas: 1. Exposición didáctica sobre ecosistema y entorno próximo en Pizarra digital. 2. Salida al campo con material específico de reconocimien to del medio. 3. Trabajo grupal: - elección ecosistema - búsqueda guiada de información - protocolo de diseño a desarrollar (guía de trabajo) y elaboración de mural expositivo 4. Exposición oral ante gran grupo con mural de referencia</p>	(ver currículo Educación Primaria, curso 6º primaria) 1, 2	- Conocimto del medio - Lengua - Ciencias Sociales - Plástica	(ver currículo Educación Primaria, curso 6º primaria) - de etapa: b, e, h, i, j, l, m - de área: 1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11	(ver currículo Educación Primaria, curso 6º primaria) Bloque1: Entorno y su conservación. Bloque2: Diversidad de seres vivos.	Personal Académico Público	Durante la recopilación de información: - familia: contacto generacional con reconocimie nto del medio ayudados por abuelos y padres que lo trabajan. - comunidad: asociación ecologista local	SOCIAL, investigación grupal. PROCESAMINT INFORMACIÓN inductivo básico, indagación científica, memorístico. PERSONAL, enseñanza no directiva. CONDUCTUAL, aprendizaje social, enseñanza directa	REFLEXIVO, identificación de elementos. ANALÍTICO, análisis elementos. LÓGICO, estructura ecosistema. SISTÉMICO, ecosistema= sistema. ANALÓGICO, ecosistema= casa. CREATIVO, exposición y elaboración mural. DELIBERATI VO, elección ecosistema. PRÁCTICO, ejemplo ecosistema próximo a la realidad del alumno.	- Pizarra digital - Libros - Internet - Mural expositivo - Presentación oral	

Experiencia de Mala, el rescate de la cochinitilla, tarea/proyecto de zona, aprendizaje situacional

TIPO DE ACTIVIDAD	CONTENIDOS	VALORES	COMPETEN	FAMILIA	CONTEXTO	DESCRIPCION ACTIVIDAD
MOTIVACIÓN 1.-Charla señor Manuel Castro 2.-Charla señora Nieves Barreto 3.-Plantación de terreno, ideas 4.-Trabajo de campo, encuesta	I Y II	Compromiso con el Medioambiente Transformar	1 6	SI	Sí	Se trata de comentar con expertos de la zona, personas ligadas a la cochinitilla el trabajo realizado, y realizar encuestas. Vivimos el plantado de terreno como motivación
ACTIVIDAD RECOGIDA INFORMACIÓN 1.-Charla con preguntas, Manuela 2.-Charla con preguntas, Miguel 3.-Búsqueda de Internet 4.-Encuesta a familias y sociedad, y recorrido histórico, papel de inmigración	II	Solidaridad Interculturalidad	1 4	SI	Sí	Continuamos las entrevistas ahora sobre el cultivo y su evolución. Buscamos en Internet material sobre la cochinitilla y realizamos encuestas a las familias y agentes sociales del municipio
ACTIVIDAD: DESARROLLO ANALISIS/SINTESIS 1.-Vaciado de encuestas 2.-Plantación de huerta en el patio 3.-Desarrollo práctico, talleres - Plantado, sacos, secado, higos -Procesado, derivados: teñidos, papel bordados, residuos, estética labios, 4.-Primeras conclusiones, Informe	III	Ecocidadanía Autoestima Transformación y compromiso	2 6 7	SI	Sí	Se trata de analizar la información que nos llega, organizarla por apartados y a partir de ella, realizar un trabajo práctico, a modo de taller. En concreto vivimos el proceso completo de cultivo y al final algunos derivados de su tratamiento. Con el trabajo final de la fase tratamos de realizar y RESUMIR las claves del Informe y las conclusiones
ACTIVIDAD TRANSFERENCIA 1.-Cooperativa de niños 2.-Taller práctico, cooperativa adultos 3.-Cuentos, canciones 4.-Seminario de derivados: tintes, cosmética... ACTIVIDAD COMPROMISO MEDIO 1.-Entrevista al alcalde y Carta al Cabildo, propuestas 3.-Cierre de proyecto comunitario, Informe	III	Creatividad Compromiso Desarrollo Ambiental	8	SI	Sí	Con los conocimientos adquiridos tratamos de realizar ahora un trabajo práctico que nos haga sentir lo práctico y funcional del trabajo realizado. Al final se trata de hacer ver a los demás lo que estamos concluyendo, sentir que la escuela se compromete con la vida
ACTIVIDAD EVALUACIÓN 1.-Ideas previas del alumnado 2.-Lo que quiero saber y el cómo 3.-Pruebas por áreas y globales	II y IV	Valoración Esfuerzo personal	4	SI	Sí, ídem	Entender la evaluación como un proceso de mejora del propio proceso y de la mejora conseguida. Partir de conocimientos previos, contar con la valoración de todos
ACTIVIDAD DIFUSIÓN 1.-Rueda de prensa 2.-Confección de DVD y edición 3.-Exposiciones, cartas y carteles 4.-Grado de satisfacción, valoración	V	Autoestima Desarrollo comunitario	1 2 4 5		Sí	Se trata de dar a conocer de forma ordenada, con medios actuales, el trabajo realizado: salir a la calle, informar y ampliar las expectativas de éxito para todos en una educación inclusiva. Vemos al final lo que puede formar parte del PEC y las perspectivas



Las experiencias de Lanzarote, La Graciosa

En la Isla de La Graciosa, Lanzarote, y a partir de la experiencia de la colaboración escuela/familia/comunidad, coordinados por el creado Consejo de Ciudadanía, tomando el centro como referencia se han iniciado proyectos sencillos de integración escuela y vida.

Los Proyectos educativos elaborados desde el Proyecto Atlántida, La Graciosa

Desarrollando el esquema que hemos presentado, se han desarrollado varios proyectos que han contado con la colaboración de Escuela, familia y comunidad

Estos son los más significativos con autoría:

- 1.- La investigación sobre el lenguaje oral en La Graciosa: dichos, refranes, juegos de palabras Autoría: Francisco Maldonado Durán, en colaboración con alumnado de tercer ciclo primaria y segundo ciclo secundaria
- 2.- La investigación sobre juguetes populares en La Graciosa. Autoría: Francisco Maldonado Durán en colaboración con alumnado del centro, familias y grupo social
- 3.- El periódico escolar como referente de la vida diaria en La Graciosa. Autoría: Francisco Maldonado Durán, con alumnado del centro
- 4.- La investigación sobre el vestuario y tradiciones en La Graciosa. Autoría: Lucía Martín Tejera, en colaboración con alumnado y familias del centro y localidad

***** Todos los proyectos se describen en el CD y en web: www.proyecto-atlantida.org**

FINALIDAD
Se trata de organizar la vida educativa y su mejora desde el proyecto comunitario de escuela, familia y comunidad
Dispone de una metodología de trabajo concreta, que puede servir de estrategia base para profundizar en la participación
En concreto desarrolla el modelo de proceso para que la mejora educativa surja de un diagnóstico compartido entre representantes del centro, del APA y del eje social
Finalmente se trata de motivar al alumnado con temas que sirvan de mejora al proceso de aprendizaje y refuercen la identidad de la zona, en este caso La Isla de La Graciosa

UTILIDAD
Puede ser útil para mejorar el plan de actuación del Consejo Escolar del centro y especialmente las funciones del Consejo Escolar Municipal
En cuanto a la tarea de aula, permite disponer de una metodología de trabajo que motive al alumnado y acerque a las familias y al eje social al hecho educativo

Por último , y dada su apuesta por la identidad local, permite reforzar los lazos de pertenencia a una comunidad, y al sentido comunitario del centro educativo, que se convierte en referente para la propia localidad

Los proyectos finales y su difusión pueden apoyar la creación de CENTROS DE INTERPRETACIÓN EN LA ZONA, EN ESTE CASO DE UNA ZONA DE ESPECIAL INTERÉS MEDIOAMBIENTAL

Autoría

Los autores y autoras son en conjunto la población de La Graciosa, asesorados por el proyecto Atlántida con el apoyo de la FAPA de Lanzarote. Especialmente son responsables del trabajo la permanente del Consejo de Ciudadanía. En concreto se destaca el trabajo de coordinación de dos profesores del centro:

Francisco Maldonado Durán y Lucía Martín Tejera

Proceso de elaboración

Con el objetivo de relanzar el movimiento de participación social y educativa en La Graciosa, entraron en contacto con el APA y el centro educativo, el año 2006, el Proyecto Atlántida y las direcciones de estos organismos, con el apoyo de la FAPA de Lanzarote que a su vez había ayudada a reforzar la junta directiva del APA del centro.

El primer trabajo consistió en organizar una estructura de participación que llamamos CONSEJO DE CIUDADANIA ESCUELA, FAMILIA Y COMUNIDAD, con representantes de los tres sectores, tal y como recoge el diseño siguiente, y a partir de esta estructura realizamos UN DIAGNOSTICO DE NECESIDADES tal y como se observa en el gráfico segundo. En el primer año y al llegar el verano realizamos un pequeño cuestionario que corroboraba las características del diagnóstico con el punto de vista de los visitantes: ver anexo de cuestionario.

A partir del segundo año, y ya con el apoyo del Cabildo y el ayuntamiento de Teguiise, iniciamos un plan de mejora, repartidos desde el Consejo en tres comisiones, una para cada sector, y por último este año 2008 hemos llegado a concretar talleres en los tres sectores relacionados con la defensa de la identidad de la isla.

La experiencia, ya en marcha anima a un grupo de 12-16 personas que han formado el Consejo de Ciudadanía de La Graciosa, y han realizado un llamamiento a una coordinación mayor, apoyados por Cabildo, Consejería de Educación y Ayuntamientos implicados. Nuestro objetivo es unir fuerzas junto a otras estructuras de la isla reforzando las iniciativas y coordinando esfuerzos. Ese es el reto para el curso 2008-09, continuando la tarea ya iniciada y en contacto con otros colectivos.

El trabajo realizado que en estos momentos se edita, será presentado en el inicio de curso próximo por parte de los tres sectores educativos.

Valoramos como muy positiva la experiencia iniciada, convocamos a otros organismos a colaborar y nos proponemos desde el inicio de curso invitar a nuestro Consejo a nuevas representantes y por nuestra parte acudir a otros foros de la isla.

La Graciosa, 7 de julio del año 2008.

CONSEJO DE CIUDADANIA, COMISION PERMANENTE

Florencio Luengo y Emma Cabrera por Atlántida y FAPA respectivamente

Elena, Carmen Dolores y Ginés, en representación del centro educativo, APA y Grupo Social



EJEMPLIFICACIÓN DEL COMITÉ DE CIUDADANÍA DE LA GRACIOSA Y LINEAS DEL PLAN DE TRABAJO BORRADOR PARA LA ZONA

En el día de la fecha se constituye la Comisión de Ciudadanía de la comarca de La Graciosa, que estaría configurada por las diferentes entidades locales, con los objetivos de:

- ☉ Coordinar los medios sociales y educativos de la zona para su rentabilización
- ☉ Elaborar un plan de mejora que en contacto con el Consejo Escolar, el APA, el claustro, los vecinos y el grupo Social, junto a representantes de Cabildo y ayuntamientos, consejería e Inspección

COMISIÓN ORIENTATIVA DEL CONSEJO DE CIUDADANÍA

- ☉ *CONCEJALÍAS DE BIENESTAR SOCIAL, DE EDUCACIÓN, DE JUVENTUD DE AYUNTAMIENTOS DE TEGUISE Y HARIA*
- ☉ *SERVICIOS SOCIALES: EDUCADORES SOCIALES Y PROGRAMA DE FAMILIA*
- ☉ *POLICÍA MUNICIPAL y en su caso otros colectivos del cuerpo de seguridad.*
- ☉ *REPRESENTANTES DEL EMPRESARIADO*
- ☉ *REPRESENTACIÓN DEL APA*
- ☉ *REPRESENTANTES ALUMNADO, tercer ciclo y ESO*
- ☉ *REPRESENTANTE DE ASOCIACIONES DE VECINOS, o GRUPO SOCIAL*
- ☉ *EQUIPO PSICOPEDAGÓGICO Y DE ORIENTACION*
- ☉ *INSPECCIÓN y CEP*
- ☉ *FAPA Y ATLANTIDA*
- ☉ *Invitación a Cofradía de pescadores, Medioambiente y Patrimonio...*

A partir de la constitución se aprueban los objetivos de la Comisión y se diseña el primer borrador del plan de trabajo para el año 2007., que se concreta en el Primer Plenario de la Comisión y del que se adjuntan anexos, como ejemplificaciones.

El Consejo de Ciudadanía se compromete con el asesoramiento del Proyecto Atlántida a estar en contacto con otras experiencias Atlántida iniciadas o en marcha: Coria, Cáceres y Cijara Badajoz, Tías en Lanzarote y Breña Alta en La Palma, Santo Domingo de la Calzada en Logroño, ; otras en perspectivas de centros y zonas de Canarias, Madrid, Andalucía, Ceuta, Logroño, Castilla La Mancha, Extremadura, tal y como nos ofrece el proyecto asesor.

EL Consejo de Ciudadanía se compromete a elaborar un protocolo de funcionamiento que asegure las convocatorias y los mínimos de organización que permitan funcionalidad en el trabajo para lo que se propone la concreción de UN PLENARIO donde están todas las entidades conectadas como base del proyecto, Una ASAMBLEA abierta a otras colaboraciones puntuales, y UNA JUNTA COORDINADORA representada por una persona representativa (ELENA, GINES, CARMEN DOLORES, Y FAPA-ATLANTIDA) La Junta Coordinadora del Consejo de Ciudadanía se compromete a partir del trabajo de asesoramiento Atlántida, para lo que se pide unas condiciones de apoyo específicas, a coordinar la gestión del Plan de Trabajo y el presupuesto básico necesario que se adjuntará a partir de la propuesta inicial con el apoyo de las diferentes entidades.



FASE 1-DIAGNÓSTICO DE LOS VALORES EN CRISIS, MODEL DE SOCIEDAD

Dimensión categorías	DESARROLLO SOCIOECONÓMICO	DESARROLLO SOCIOCULTURAL	DESARROLLO SOCIOPOLÍTICO	DESARROLLO SOCIOAFECTIVO	Otros
Problemas	*Zona olvidada-recesión *No se valora el medio ambiente ni el pasado	*Problemas	*Los sectores educativos están separados, a su aire I: No hay planes comunes, estructuras	*Desconfiados/indiv. *No expectativa éxito pasividad/esfuerzo S:Aislados, falta redes Falta tarea estímulo/éxi	
Causas	E:Mercado, consumismo I: baja autoestima				
Valores	* Recuperación del valor medioambiental	Organizar los espacios y rentabilizarlos para el compromiso de mejora	* Corresponsabilidad Solidaridad sectores	* Autoestima *Procesos de participación y realización personal	

B) QUIENES ESTAMOS EN LA GRACIOSA TRABAJANDO, QUE HACEMOS AHORA...

Fase 2ª.-CAMPO EDUCATIVO: DIAGNÓSTICO PROCESO DE APRENDER

DIMENSIÓN	PROBLEMATICAS	CAUSAS	ALTERNATIV.	ESTRATEGIA
1.-CURRICULAR Qué y cómo enseñar	- Profesor: Desmotivado, inestable - Alumnado: Pasivo, paso de 2º ESO a 3º ESO difícil...RENDIMIENTO BAJO - Familia: poco informada, participativa y el estudio no prioritario, escaso valor - Sistema: muy académico en E. obligatoria Positivo: Conciencia del problema			
Currículo Socio-Lingüístico	- Poco Hábito y destreza lecto-escritora - Pocas Técnicas estudio y elab. proyectos			
Currículo Cient-técnico				
Currículo Artístico				
2.-ORGANIZATIVA centro Estructuras de participación	- Poca cultura participativa - Faltan estructuras, espacios, coherencia en proyectos Positivo: La normativa obliga y hay grupos por el trabajo común			
3.-CONTEXTO APAS FAMILIAS	- Debilidad de APAS y directivas - Poca afiliación y poca asistencia, especial secundaria - Planes de APAS desconocidos o dirigidos - Faltan valores en casa, estrategias- formación por la tarde no solo dos días por la mañana hasta las 16 horas Positivo: Hay pequeños grupos con voluntad y dedicación, nueva Junta de 14			



<p>4.-CONTEXTO SERVICIOS SOCIAL/MUNI- CIPAL/CULT.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo descoordinado de otras iniciativas escolares y sociales - No hay actos culturales, ocio espacio, - Faltan monitores más tiempo y especialistas - El Medio está en riesgo ante avalanchas temporales, y olvido generalizado <p>Positivo: Un medio maravilloso</p>			
<p>5.-FORMACIÓN Talleres, intercambio de experiencias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planes de profesorado alejados de intereses, no hay planes familia - Refuerzo para alumnado de tarde... - Poco coordinados los planes de formación del pueblo - No se realizan diagnósticos de necesidades, encuestas - Poca información variada <p>Positivo: Hay ganas y necesidad</p>			
<p>6.-INFRAES- TRUCTURAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No hay lugar social , podría ser el Teleclub cerrado... para actos, exposiciones, clases de mantenimiento... - Falta Revista insular a recuperar (Jesús Manuel Paéz) - Radio insular, había (Miguel) recuperarla - Centro de Salud en Cofradía NO, Parque Infantil roto - Limpieza: dos personas insuficientes, isla sucia, no hay papeleras, no se cambian vertederos, no se cumple reciclaje, calles a mejorar, gimnasio cerrado - No hay vigilancia de noche... no hay espacio Tercera edad, dominó...cine... - Luces en Helipuerto, equipo de lucha, otros deportes... con especialistas <p>Positivo: Se quiere mejorar de forma constructiva...</p>			

ANEXOS

ANEXO I.

LA IMPORTANCIA DE LA INFORMACIÓN Y LA FORMACIÓN, PROPUESTAS DE
ASESORAMIENTO Y MATERIAL BÁSICO DE TALLER

1. DESCRIPCIÓN DEL MODELO DE PROPUESTA DE TRABAJO EN PROVINCIA (ZARAGOZA) Y ENSAYOS DE HUELVA, CÓRDOBA...
2. DESCRIPCIÓN DEL MODELO DE TRABAJO EN ZONAS (TALARRUBIAS, CARTAYA),
3. DESCRIPCIÓN DEL MODELO DE TRABAJO PARA FAMILIAS (EXPERIENCIAS DE CEAPA, ZONAS DE TORREPEROGIL, LANZAROTE)

ANEXO II.

PRESENTACIÓN Y ORIENTACIONES DE USO DEL CD DE COMPETENCIAS BÁSICAS

GUILLERMO MILLET Y PEDRO GONZÁLEZ





Anexo 1: Propuestas de asesoramiento Atlántida en CCBB

La importancia de la información y la formación

Los materiales básicos para el desarrollo de proceso formativo Atlántida

PROPUESTA DE FORMACIÓN EN CENTROS/ZONAS PARA APOYAR LA TAREA DE REELABORAR PEC Y PCC, EN CCBB

- ☞ Formación de formadores, equipo base
- ☞ Material básico de apoyo para tareas de centro
- ☞ Acuerdos con claustros y APAS, con material complementario para familia

ORGANIZA: PROYECTO ATLÁNTIDA

COLABORAN: MEC Y CONSEJERIAS, AYUNTAMIENTOS, CEAPA Y FAPAS, CEPS Y GRUPOS DE INNOVACIÓN

PLAN DE FORMACIÓN A EQUIPOS BÁSICOS PARA EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM EN COMPETENCIAS

La propuesta sigue la experiencia de toda la provincia de Zaragoza y sus 7 CEPS, que adjuntamos y trata de ayudar a los centros a integrar CCBB en PEC y PCC, organizado grupos de formación en centros. Ha sido iniciada en lugares como la comarca de Talarrubias, se diseña para Cartaya y se propone a otros contextos similares. Se describe la propuesta de formación de formadores para el desarrollo del plan de formación en centros, con sus materiales y tareas básicas que están más desarrolladas en el CD de CCBB 08-09

Propuesta formación y asesoramiento CCBB en centro/comarca, claustros :

1. 12 horas presenciales (4 sesiones de tres horas: una en octubre para presentar todo el material y el discurso base, dos para seguimiento en enero y abril, una final para encuentro de experiencias), siempre para guiar en las tareas que deben realizarse en centro para PEC y PCC
2. A partir de la presencial en zona, se realizarían 8 horas de trabajo en cada centro, una sesión al mes en ciclo/departamento para cada una de las 8 tareas, y 5 ó 10 h. complementarias: Total 25 ó 30 horas, y apoyo online.

Compromiso de claustros firmado por CEP, Atlántida y Equipos directivos

PROPUESTA DE FORMACIÓN A , CEPS e INSPECCIÓN DE ...

Septiembre: tres sesiones de tarde para equipos directivos y tres para asesores e inspección en sesiones de mañana. Objetivo, formación del equipo base de asesoramiento en las siete tareas que se desarrollarán en los centros mes a mes, con un cuadernillo de fichas guías básicas. Total 12 horas presenciales de tarde para directivos y 12 de mañana para asesores e inspección

Enero : una sesión de mañana para equipo de asesores, una sesión de tarde para directivos, 4 horas
En cada sesión de mañana y tarde

Abril: Idem a la sesión de enero en mañana y tarde a los dos equipos, 4 horas cada equipo

Junio: Sesión final de de mañana a equipo de asesores para puesta en común de experiencias, y por la tarde experiencias de centros, intercambio, 4 horas cada equipo

SE REALIZARÁ UNA PROPUESTA DE MATERIALES DIDACTICOS CARPETAS A LA CONSEJERIA PARA DISPONER DE APOYO EN CENTROS, Reunión en ...

Total de la formación para el equipo base: seis sesiones presenciales, 24 horas,

Total de formación en centros para todo el profesorado de claustros: con el reconocimiento de 7 horas presenciales en ciclos y departamentos, más una jornada en zona o municipio, para la presentación del plan de trabajo en octubre, como claustro extraordinario, sesión de 3 horas, (total 10 horas), y el reconocimiento de 10 horas complementarias de lecturas y preparación. Total reconocidas 20 horas.

PLAN A CONTEXTUALIZAR Y DEBATIR CON LA CONSEJERIA Y LOS CEPS IMPLICADOS

PD: De forma complementaria se trabajaría un plan con la FAPA sobre competencias básicas y tareas en casa y sobre convivencia y disciplina en familia y calle.

CRONOGRAMA DE ACCIONES CCBB: PLAN DE FORMACIÓN Y ASESORAMIENTO PROYECTO ATLÁNTIDA, CEPS, GRUPOS DE ORIENTADORES, INSPECCIÓN...

TAREA CCBB	COORDINA	MATERIAL BASE	Calendario	Observ.
Plan inicial septiembre Una sesión de formación de 4 horas PREVIO: Marco Teórico, qué son de dónde vienen, por qué ...	ATLANTIDA y seminarios	Power point Marco DVD Y CARPETA	Sept/octubre	
1.-TAREA:Análisis tareas-CCBB - Relación de actividades aula - Relación actividades y CCBB	Equipo Base y Equipos Directivos	CD CCBB Pregunta 4 recurso 3 Fichas 1 y 2	octubre	



TAREA CCBB	COORDINA	MATERIAL BASE	Calendario	Observ.
2.-TAREA: Relación CCBB y elementos del currículo. - Ensayos de relaciones en departamentos y ciclos - Primera aproximación a una selección de currículo básico	Equipo Base y Equipos Directivos	CD CCBB Pregunta 3 recurso 2 Pregunta 4 recurso 2 Fichas 3 y 4	Octubre y noviembre	
3.-TAREA_Tareas bien y mal planteadas - Ensayo por Departamentos y ciclos de tareas bien/mal - Aprobación de un modelo de tarea y programación con CCBB, objetivos, contexto...	Equipo Base y Equipos directivos	CD CCBB Pregunta 9 recurso 1 Pregunta 4 recurso 1 Fichas 5 y 6	Noviembre y diciembre	
RESUMEN.- Recogida en Plan de centro de ensayos de tareas y conclusiones provisionales, posibilidades/necesidades	Equipos directivos y conclusiones a Equipo Base	Guión de Memoria y preguntas base para conclusiones	diciembre	
COLABORACION ON-LINE 2º PARTE Plan formación dos días a concretar en enero y abril, de 4 horas cada uno, a todo el profesorado :	<i>ATLANTIDA</i>		<i>Enero y abril</i>	
4.-TAREA: Relación con Modelos de enseñanza y metodología	idem	Fichas básicas Ver power point	Febrero y marzo	
5.-TAREA: Tipología de tareas y Modelos de pensamiento	Nuevo material	Fichas básicas Ver power point	Enero y febrero	
6.-TAREALos proyectos integrados y contextos: formal/informal/no f	idem	Fichas básicas Ver modelos proyectos	Marzo y Abril	

TAREA CCBB	COORDINA	MATERIAL BASE	Calendario	Observ.
7.-TAREA:Evaluación de tareas y CCBB	idem	Fichas básicas Fichas 7 ...	Diciembre y marzo	
8.-TAREA Resumen: Guía para Reelaborar PEC/PCC Memoria y conclusiones	idem	Guión pautas PEC/PCC y ejemplificaciones	Abril-mayo	
COLABORACIÓN ON-LINE Colofón.-Encuentro de experiencias de centros: edición y difusión de materiales	Centros	Esquemas de experiencias y digital	Mayo/junio	

**CRONOGRAMA DE ACCIONES DEL PLAN DE FORMACIÓN Y ASESORAMIENTO CONVIVENCIA
PROYECTO ATLÁNTIDA**

TAREA	COORDINA	MATERIAL BASE	Calendario	Observ.
Plan inicial septiembre Una sesión/de formación:	Atlántida	Dossier y DVD	septiembre	
1.-Qué entendemos por convivencia - Qué es convivencia, norma - Qué consecuencias o castigos	Claustro APA y Consejo Escolar	CD Convivencia -Lectura modelo -Simulacro de problemas en aula y consecuencias, fichas 1 y 2 - Acuerda un modelo, si es integrador mejor	Septiembre Claustro ciclos, Tutoría Departamentos Equipos educ. CPedagógica	
2.-Los indicadores para la mejora, categoriza y prioriza	Claustro APA y Consejo Escolar	CD Convivencia -Ficha 3 -Determina prioridad, el plan de centro	Septiembre Idem y APA, Consejo Escolar	
3.- Ensayo la norma por aulas, tutorías y asignaturas y ensaya consecuencias punitivas, rehabilitadoras, incentivaras	Equipo Base y Equipos di	CD Convivencia -Ensayo Fichas 1 y 2 - Nombra delegados ver Ficha , y Vaciado en Consejo Delegados, F claustro, APA	Septiembre Octubre Idem y Asamblea aula Consejo Deleg Comis Conviv	



TAREA	COORDINA	MATERIAL BASE	Calendario	Observ.
4.- Determina las hojas de seguimiento, los acuerdos o compromisos modelo, y las estrategias de apoyo para aula/centro	Equipos directivos y conclusiones a Equipo Base	.Elabora, escoge varios instrumentos F, mejora y reparte responsabilidad - Estrategias: asamblea, F conciliación/mediación, F ayudantes, voluntariado F Ensayo y forma grupos	Octubre Idem y el equipo coordinador de los tres sectores	
APROBACION DE BORRADOR DE PLAN	Claustro, Cons. Deleg. Cons. Escolar	Dossier final de aulas, Diseño de un modelo síntesis	diciembre	
<u>Profundización del plan</u> Dos sesiones de formación	Atlántida	<i>Dossier Atlántida y DVD</i>	Enero y abril	
5.-Reforzar la asamblea de aula, la Junta de Delegados y la comisión de convivencia	E directivo, tutorías, Equ. educativos	Fichas básicas del DVD y las elaboradas en aulas	Segundo trimestre	
6.-Entrenar el modelo con normas y consecuencias	Tutorías y ciclos, depart.	Modelo FICHA 4/5, con APA y familia, idem	idem	
7.—Reforzar los instrumentos y las estrategias de apoyo, formac.	idem	Idem F con apoyo especial en tutorías, asambleas	idem	
8.-El debate final, acuerdo de modelo, norma/consecuencias instrumentos y estrategias, Plan definitivo al RRI y PEC	Claustro, Consejo Delegados, Claustro, APA Consejo Esc.	Guión de debates y acuerdos finales. Guión de PEC y RRI	Abril-mayo	
Colofón: Encuentro de experiencias de aulas/centros: edición y difusión	Centros	Esquemas de experiencias y ejemplos en digital	Mayo/junio	
PUESTA EN PRÁCTICA	Centro/familia	El RRI y PEC aprobado	Curso siguiente	

Firmado por Equipo Base de Atlántida , Equipo Directivo, Junta de Delegados y Familia

PRESENCIA DE LAS CCBB EN LOS CONTENIDOS DE

ETAPA.....CICLO.....CURSO.....

ÁREA/MATERIA.... FICHA 3 B

- | | |
|---|--|
| 1. Competencia en comunicación lingüística. | 5. Competencia social y ciudadana. |
| 2. Competencia matemática. | 6. Competencia cultural y artística. |
| 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. | 7. Competencia para aprender a aprender. |
| 4. Tratamiento de la información y tratamiento digital. | 8. Autonomía e iniciativa personal. |

CONTENIDOS	1	2	3	4	5	6	7	8
BLOQUE 1:								
BLOQUE 2:								
BLOQUE 3:								
BLOQUE 4:								



PRESENCIA DE LAS CCBB EN LOS OBJETIVOS DE

ETAPA SECUNDARIA

ÁREA/MATERIA MATEMÁTICAS FICHA 4 A

<p>1. Competencia en comunicación lingüística.</p> <p>2. Competencia matemática.</p> <p>3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.</p> <p>4. Tratamiento de la información y tratamiento digital.</p>	<p>5. Competencia social y ciudadana.</p> <p>6. Competencia cultural y artística.</p> <p>7. Competencia para aprender a aprender.</p> <p>8. Autonomía e iniciativa personal.</p>
--	--

OBJETIVOS ÁREA/MATERIA	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Mejorar la capacidad de pensamiento reflexivo e incorporar al lenguaje y modos de argumentación las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto en los procesos matemáticos o científicos como en los distintos ámbitos de la actividad humana.	X	X	X	X	X		X	X
2. Reconocer y plantear situaciones susceptibles de ser formuladas en términos matemáticos, elaborar y utilizar diferentes estrategias para abordarlas y analizar los resultados utilizando los recursos más apropiados.	X	X	X	X			X	X
3. Cuantificar aquellos aspectos de la realidad que permitan interpretarla mejor: utilizar técnicas de recogida de la información y procedimientos de medida, realizar el análisis de los datos mediante el uso de distintas clases de números y la selección de los cálculos apropiados a cada situación.	X	X	X	X			X	X
4. Identificar los elementos matemáticos (datos estadísticos, geométricos, gráficos, cálculos, etc.) presentes en los medios de comunicación, Internet, publicidad u otras fuentes de información, analizar críticamente las funciones que desempeñan estos elementos matemáticos y valorar su aportación para una mejor comprensión de los mensajes.		X	X	X	X	X	X	X



5. Identificar las formas y relaciones espaciales que se presentan en la vida cotidiana, analizar las propiedades y relaciones geométricas implicadas y ser sensible a la belleza que generan al tiempo que estimulan la creatividad y la imaginación.	X	X	X	X	X	X	X	X
6. Utilizar de forma adecuada los distintos medios tecnológicos (calculadoras, ordenadores, etc.) tanto para realizar cálculos como para buscar, tratar y representar informaciones de índole diversa y también como ayuda en el aprendizaje.	X	X	X	X	X	X	X	X
7. Actuar ante los problemas que se plantean en la vida cotidiana de acuerdo con modos propios de la actividad matemática, tales como la exploración sistemática de alternativas, la precisión en el lenguaje, la flexibilidad para modificar el punto de vista o la perseverancia en la búsqueda de soluciones.	X	X	X	X	X		X	X
8. Elaborar estrategias personales para el análisis de situaciones concretas y la identificación y resolución de problemas, utilizando distintos recursos e instrumentos y valorando la conveniencia de las estrategias utilizadas en función del análisis de los resultados y de su carácter exacto o aproximado.	X	X		X			X	X
9. Manifestar una actitud positiva ante la resolución de problemas y mostrar confianza en la propia capacidad para enfrentarse a ellos con éxito y adquirir un nivel de autoestima adecuado que le permita disfrutar de los aspectos creativos, manipulativos, estéticos y utilitarios de las matemáticas.		X	X	X	X	X	X	X
10. Integrar los conocimientos matemáticos en el conjunto de saberes que se van adquiriendo desde las distintas áreas de modo que puedan emplearse de forma creativa, analítica y crítica.	X	X	X			X	X	X

11. Valorar las matemáticas como parte integrante de nuestra cultura, tanto desde un punto de vista histórico como desde la perspectiva de su papel en la sociedad actual y aplicar las competencias matemáticas adquiridas para analizar y valorar fenómenos sociales como la diversidad cultural, el respeto al medio ambiente, la salud, el consumo, la igualdad de género o la convivencia pacífica.	X	X	X	X	X	X	X	X
--	---	---	---	---	---	---	---	---

PRESENCIA DE LAS CCBB EN LOS CONTENIDOS DE

ETAPA: PRIMARIA CICLO 1ºCURSO: PRIMERO Y SEGUNDO

ÁREA/MATERIA: MATEMÁTICAS FICHA 4 B

1. Competencia en comunicación lingüística.	5. Competencia social y ciudadana.
2. Competencia matemática.	6. Competencia cultural y artística.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.	7. Competencia para aprender a aprender.
4. Tratamiento de la información y tratamiento digital.	8. Autonomía e iniciativa personal.

CONTENIDOS		1	2	3	4	5	6	7	8
BLOQUE 1: NÚMERO Y OPERACIONES	Números naturales	X	X	X					
	Operaciones	X	X	X	X				X
	Estrategias de cálculo	X	X					X	X
BLOQUE 2: LA MEDIDA: ESTIMACIÓN Y CÁLCULO DE MAGNITUDES	Longitud, peso/masa y capacidad	X	X	X	X			X	X
	Medida del tiempo	X	X						X
	Sistema monetario	X	X					X	
BLOQUE 3: GEOMETRÍA	La situación en el espacio, distancias y giros	X	X	X				X	X
	Formas planas y espaciales	X	X	X					
	Regularidades y simetrías	X	X	X				X	X
BLOQUE 4: TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN, AZAR Y PROBABILIDAD	Gráficos estadísticos	X	X	X					
	Carácter aleatorio de algunas experiencias	X	X			X		X	X



UNA EJEMPLIFICACIÓN DE LA RELACIÓN EN EL CD, SOPORTE DIGITAL, TODO EL DECRETO DEL MEC Y CANARIAS, EJEMPLIFICADO EN SUS RELACIONES

Competencias	Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural Contenidos	
Competencia en Comunicación Lingüística	<p style="text-align: center;">Primer Ciclo</p> <p>I. El entorno y su conservación Todos los contenidos</p> <p>II. La diversidad de los seres vivos Todos los contenidos</p> <p>III. La salud y el desarrollo personal Todos los contenidos</p> <p>IV. Personas, culturas y organización social Todos los contenidos</p> <p>V. Cambios en el tiempo Todos los contenidos</p> <p>VI. Materia y energía Todos los contenidos</p> <p>VII. Objetos, máquinas y tecnologías Todos los contenidos</p>	<p style="text-align: center;">Segundo Ciclo</p> <p>I. El entorno y su conservación Todos los contenidos</p> <p>II. La diversidad de los seres vivos Todos los contenidos</p> <p>III. La salud y el desarrollo personal Todos los contenidos</p> <p>IV. Personas, culturas y organización social Todos los contenidos</p> <p>V. Cambios en el tiempo Todos los contenidos</p> <p>VI. Materia y energía Todos los contenidos</p> <p>VII. Objetos, máquinas y tecnologías Todos los contenidos</p>
Competencia en el Conocimiento y la interacción con el mundo físico	<p style="text-align: center;">Primer Ciclo</p> <p>I. El entorno y su conservación Todos los contenidos</p> <p>II. La diversidad de los seres vivos Todos los contenidos</p> <p>III. La salud y el desarrollo personal Todos los contenidos</p> <p>IV. Personas, culturas y organización social Todos los contenidos</p> <p>V. Cambios en el tiempo Todos los contenidos</p> <p>VI. Materia y energía Todos los contenidos</p> <p>VII. Objetos, máquinas y tecnologías Todos los contenidos</p>	<p style="text-align: center;">Segundo Ciclo</p> <p>I. El entorno y su conservación Todos los contenidos</p> <p>II. La diversidad de los seres vivos Todos los contenidos</p> <p>III. La salud y el desarrollo personal Todos los contenidos</p> <p>IV. Personas, culturas y organización social Todos los contenidos</p> <p>V. Cambios en el tiempo Todos los contenidos</p> <p>VI. Materia y energía Todos los contenidos</p> <p>VII. Objetos, máquinas y tecnologías Todos los contenidos</p>

TERCERA TAREA: TAREAS BIEN Y MAL PLANTEADAS PARA LA INTEGRACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN LA ACTIVIDAD DE AULA, EJEMPLOS DE PROGRAMACIÓN DE AULA

Materiales para el asesoramiento en competencias básicas

Cómo elaborar tareas para la adquisición de las competencias básicas

Teniendo en cuenta tarea y contexto que van unidos, damos formato a la tarea: elaboramos la actividad o problema que el alumno debe resolver para que adquiriera un determinado nivel de dominio de la competencia, pues las competencias tienen diferentes grados de dominio; parece evidente que si tomamos como ejemplo la competencia de comprensión lectora no podemos exigir el mismo nivel de consecución a un alumno de primero de Primaria que a un alumno de Secundaria, ni siquiera el alumnado de la misma clase va a mostrar el mismo grado de dominio de la competencia.

Sigamos con el ejemplo de la competencia lectora, en primero de ESO, y ejemplifiquemos los tres elementos que conformarían la elaboración de tareas.

Competencia:

Competencia lectora

- ☞ Comprender textos · Recuperar información
- ☞ Interpretar textos · Reflexionar sobre el contenido y evaluarlo
- ☞ Reflexionar sobre la forma

Contenido —tipos de textos— (Según el decreto de mínimos del MEC)

Noticias de actualidad .Instrucciones, normas y avisos
Textos académicos de carácter expositivo y explicativo
Textos de diccionarios, glosarios, enciclopedias y Web educativas
Textos literarios de obras adecuadas a su edad, poemas, relatos breves y obras dramáticas breves.

Recursos

Tipo de preguntas, textos, mapas, gráficos, etc. de que dispongan los alumnos para resolver la tarea. También incluimos en entre los recursos la organización del aula y la metodología.

Contexto

Uso personal —Textos literarios de obras adecuadas a su edad, poemas, relatos breves y obras dramáticas breves—
Uso público —Instrucciones, normas y avisos—
Uso ocupacional —Instrucciones, normas y avisos—
Uso educativo —Textos de diccionarios, glosarios, enciclopedias y Web educativas, textos Académicos de carácter expositivo/explicativo

Materiales para el asesoramiento en competencias básicas



EXPLORACIÓN DEL CURRÍCULO REAL DE UN CENTRO DE SECUNDARIA

Competencia básicas	Primer Ciclo	Segundo Ciclo
Competencia en comunicación lingüística	Glosario diferentes áreas. Lectura y subrayado.	Ing4/ Uso de verbo y estructura aplicado a la vida real. Etica4/ Lectura, resumen, valoración y puesta en común. PDP/ Cient. Lectura texto, diccionario y resumen.
Competencia matemática	Mate3/ Respuesta a cuestiones. Glosario de términos.	Ing3/ Descripción oral. Comprensión lectora Mate3/ Respuesta a cuestiones. Glosario de términos.
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	CS1/ Localizar en atlas. CNA1/ Actv clasificación y ejercicio respuesta múltiple. CNA1/ Vocabulario Buscar información en un texto. V/F.	CS3/ Localizar en atlas. Exposición tema. CS4/ Completar información. Preguntas derespuesta breve.
Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital	CNA2/ Respuesta múltiple. Relacionar y definir en WEB.	CNA3/ Vocabulario. Definir, completar y clasificar. CNA4/ Definir, calcular y respuesta múltiple. MAT3/ Respuesta a cuestiones y glosario de térm
Competencia social y ciudadana	Etica4/ “Explotación sexual” valoración y puesta en común.	Competencia cultural y artística H ^a 4/ Esquema problemas históricos de Felipe II
Competencia para aprender a aprender	Tutoría 1y2/ Cuestionario reflexión sobre el estudio.	TEC3/ Preguntas abiertas sobre el tema para conocimientos previos.
Competencia de autonomía e iniciativa persona	TEC2/ Realización de un proyecto con pautas cerradas.	TEC4/ Realización de un proyecto.
<p>Nota: En algunas actividades se observan expresiones como “actividades relativas al tema” o “se trabaja”, que no sabemos dónde encuadrar.</p>		

DESCRIPCIÓN DE LA TAREA FICHA 5

Situación de aprendizaje:

Aula de primero de primaria en la clase inglés.

En el aula está presente el profesorado especialista de inglés y el/la auxiliar de conversación.

Tipos de actividades y secuencia:

Mientras se crea expectación, se van sacando unos dibujitos hechos previamente en cartulina de una “caja mágica” y se va diciendo qué es cada cosa, haciendo que el alumnado intervenga, en la medida de sus posibilidades.

En la pizarra se va componiendo una escena por medio de los dibujos que se acaban de presentar. Se va estableciendo un diálogo en inglés con el alumnado acerca de la escena que se está mostrando. Se trata de ir presentando y practicando el vocabulario y las estructuras lingüísticas que necesitarán para entender el cuento y la canción que van a escuchar y aprender. En ocasiones se introduce algún elemento que no es estrictamente necesario para entender el cuento. Esto se hace con el fin de enriquecer el ambiente, aumentar el vocabulario pasivo y procurar que el alumnado vaya discriminando lo que es realmente importante.

Una vez presentados todos los elementos se cuenta el cuento ayudándose otra vez de los dibujos, del lenguaje gestual y corporal, tan necesarios para hacer entender una lengua extranjera, sobre todo en estos primeros niveles. Como se trata de una historia corta y al alumnado le gusta, normalmente se vuelve a contar varias veces. Los niños/as se van familiarizando y el maestro/a va dejando huecos en blanco en el discurso para que los/las oyentes interactúen completando los silencios que deja. A continuación se canta la canción que no es más que el cuento con una melodía sencilla. La canción se va haciendo mientras se siguen señalando y mostrando los personajes. El siguiente paso es asociar un movimiento corporal o gestual a cada frase mientras se canta la canción. A continuación se hace una dramatización de la historia. Una última actividad consiste en dibujar el cuento, mientras que la maestra y la auxiliar van estableciendo microdiálogos individuales acerca del dibujo que está haciendo, utilizando estructuras más o menos conocidas. Los /las docentes van escribiendo en inglés en el dibujo de los niños y las niñas algunas palabras que van saliendo en el diálogo, haciendo un primer acercamiento al lenguaje escrito del texto oral que se está trabajando. Los alumnos se llevan el dibujo realizado para que compartan el cuento con su familia y canten la canción.



Objetivos de etapa	Competencias	Áreas de conocimiento	Objetivos de área	Contenidos	Contextos de uso	Tipo de soporte	Criterios de evaluación
<p>b.- Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de refuerzo y responsabilidad en el estudio, ...</p> <p>f.- Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.</p> <p>j.- Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.</p> <p>m.- Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás ...</p>	<p>1.- Comunicación lingüística</p> <p>6.- Cultural y artística</p> <p>8.- Autonomía e iniciativa personal</p>	<p>Área de lengua extranjera</p>	<p>1.- Escuchar y comprender mensajes en interacciones verbales variadas, utilizando las informaciones transmitidas para la realización de tareas concretas diversas relacionadas con su experiencia.</p> <p>2.- Expresarse e interactuar oralmente en situaciones sencillas y habituales que tengan un contenido y desarrollo conocidos, utilizando procedimientos verbales y no verbales y adoptando una actitud de ayuda de modelos.</p> <p>6.- Valorar la lengua extranjera, y las lenguas en general como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias y culturas diversas y como herramienta de aprendizaje de distintos contenidos.</p> <p>7.- Manifestar una actitud receptiva y de confianza en la propia capacidad de aprendizaje y de uso de la lengua extranjera.</p> <p>8.- Utilizar los conocimientos y las experiencias previas con otras lenguas para una adquisición más rápida, eficaz y autónoma de la lengua extranjera.</p>	<p>Bloque 1: - Escuchar, hablar y conversar. (casi todo el bloque)</p> <p>Bloque 3: -Conocimiento de la lengua. -Conocimientos lingüísticos: aspectos fonéticos, de ritmo y entonación de la lengua extranjera. -Reflexión sobre el aprendizaje: repetición, memorización,...</p>	<p>Familiar</p> <p>Escolar</p>	<p>Caja mágica</p> <p>Personajes del cuento en cartulina</p> <p>Folios, lápices, rotuladores</p>	<p>-Participar en interacciones orales muy dirigidas sobre temas conocidos en situaciones de comunicación fácilmente predecibles</p> <p>-Captar la idea global con ayuda de elementos lingüísticos y no lingüísticos</p> <p>-Reproducir aspectos sonoros de un contexto comunicativo concreto (canción)</p>

Objetivos de etapa	Competencias	Áreas de conocimiento	Objetivos de área	Contenidos	Contextos de uso	Tipo de soporte	Criterios de evaluación
		Área de Educación artística	<p>2.- Explorar y conocer materiales e instrumentos diversos y adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos.</p> <p>7.- Desarrollar una relación de auto-confianza con la producción artística personal, respetando las creaciones propias y las de otros y sabiendo recibir y expresar críticas y opiniones.</p> <p>8.- Realizar producciones artísticas de forma cooperativa, asumiendo distintas funciones y colaborando en la resolución de los problemas que se presenten para conseguir un producto final satisfactorio.</p>	<p>Bloque 2: -Expresión y creación plástica -Elaboración de dibujos</p> <p>Bloque 4: -Interpretación y creación musical -Interpretación de retahílas y canciones</p> <p>-Juegos motores</p>			
		Área de Educación física	<p>6.- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas.</p>	<p>Bloque 3: -Actividades físicas, artístico- expresivos -Imitación de personajes, situaciones, gestos,...</p>			

Relación entre modelos de enseñanza y competencias básicas

La preocupación por la relación entre la práctica educativa y los distintos modelos de enseñanza ha sido el centro de atención de un excelente equipo de asesores y asesoras que trabajan en el CEP de Arucas⁸, a los cuales queremos mostrar nuestro agradecimiento. El cuadro permite comprobar que cada una de las competencias requiere una combinación de modelos de enseñanza, de aquí que el problema metodológico por excelencia, como dejamos escrito al principio, no sea un problema de elección sino un problema de integración.

Cuadro 4: Competencias básicas y modelos de enseñanza (ver página siguiente)



FAMILIAS O MODELOS															
COMPE- TENCIAS	SOCIALES						PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN						PERSONALES	CONDUCTUALES	
	Investigación grupal	Juego de roles	Jurisprudencial	Inductivo básico	Formación de conceptos	Indagación científica	Memorístico	Sinéctico	Organizados previos	Enseñanza no directiva	Enseñanza directa	Simulación			
Comun. Lingüística	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ			
Matemática	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO			
C. en el conoc. y la interacción en el m.f.	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO			
Tratamiento de la inform. y comp. digital	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO			

FAMILIAS O MODELOS															
COMPE- TENCIAS	SOCIALES						PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN						PERSONALES	CONDUCTUALES	
	Investigación grupal	Juego de roles	Jurisprudencial	Inductivo básico	Formación de conceptos	Indagación científica	Memorístico	Sinéctico	Organizados previos	Enseñanza no directiva	Enseñanza directa	Simulación			
C. Social y ciudadana	SÍ	SÍ	SÍ	POCO	BASTANTE	BASTANTE	ALGO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ			
C. Cultural y artística	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	BASTANTE	SÍ	NO	NO	NO	NO			
C. para aprender a aprender	SÍ	SÍ	BASTANTE	SÍ	SÍ	SÍ	ALGO	SÍ	SÍ	POCO	NO	NO			
C. de autonomía e iniciativa personal	SÍ	SÍ	SÍ	POCO	POCO	SÍ	NO	ALGO	NO	SÍ	NO	SÍ			



CUARTA TAREA: LA TIPOLOGIA DE LAS TAREAS DE AULA, MODELOS DE ENSEÑANZA Y METODOLOGÍA, SELECCIONAR MODELOS DIFERENTES PARA CONSEGUIR UNOS MINIMOS COMUNES DE DIFERENTE ENFOQUE, TRADICIONAL, CONSTRUCTIVISTA, SOCIAL, INDIVIDUAL...

CLAVES: TAREAS, RELACIONES, MODELOS DE PENSAMIENTO DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN

CLASES DE CONTEXTO
 uso personal (leer novelas o cartas),
 uso público (leer documentos oficiales o informes),
 uso ocupacional (leer manuales o formularios),
 uso educativo (leer libros de texto o ejercicios)

TIPOS DE TAREAS, (DOYLE)
 Tareas de memoria (recordar nombres de ciudades)
 Tareas de aplicación (realizar correctamente la división)
 Tareas de comprensión (resolver problemas cotidianos)
 Tareas de comunicación (exponer las conclusiones)
 Tareas de investigación (observar un fenómeno)
 Tareas de organización (ordenar la mesa antes de trabajar)

```

    graph TD
      Contexto[Contexto] --> Problema[PROBLEMA Y SOLUCIÓN]
      Ideas[Ideas principales] --> Problema
      Formato[Formato del problema] --> Problema
      Proceso[Proceso] --> Problema
      Competencia[Grupos de Competencia] --> Problema
  
```

QUINTA TAREA: CUALIFICAR LAS TAREAS DE AULA, CON PROCESOS COGNITIVOS PLURALES, LA APUESTA POR 9 MODELOS DE PENSAMIENTO



SEXTA TAREA: LOS PROYECTOS INTEGRADOS DEL CURRÍCULUM, EJEMPLOS



COMO DISEÑAR UN TRABAJO POR PROYECTO PARA MEJORAR LA ZONA

Experiencia de Mala, el rescate de la cochinilla, tarea/proyecto de zona, aprendizaje situacional

TIPO DE ACTIVIDAD	CONTENIDOS	VALORES	COMPETEN	FAMILIA	CONTEXTO	DESCRIPCION ACTIVIDAD
MOTIVACIÓN 1.-Charla señor Manuel Castro 2.-Charla señora Nieves Barreto 3.-Plantación de terreno, ideas 4.-Trabajo de campo, encuesta	I Y II	Compromiso con el Medioambiente Transformar	1 6	SI	Sí	Se trata de comentar con expertos de la zona, personas ligadas a la cochinilla el trabajo realizado, y realizar encuestas. Vivimos el plantado de terreno como motivación
ACTIVIDAD RECOGIDA INFORMACIÓN 1.-Charla con preguntas, Manuela 2.-Charla con preguntas, Miguel 3.-Búsqueda de Internet 4.-Encuesta a familias y sociedad, y recorrido histórico, papel de inmigración	II	Solidaridad Interculturalidad	1 4	SI	Sí	Continuamos las entrevistas ahora sobre el cultivo y su evolución. Buscamos en Internet material sobre la cochinilla y realizamos encuestas a las familias y agentes sociales del municipio
ACTIVIDAD: DESARROLLO ANALISIS/SINTESES 1.-Vaciado de encuestas 2.-Plantación de huerta en el patio 3.-Desarrollo práctico, talleres - Plantado, sacos, secado, higos -Procesado, derivados: teñidos, papel bordados, residuos, estética labios, 4.-Primeras conclusiones, Informe	III	Ecociudadanía Autoestima Transformación y compromiso	2 6 7	SI	Sí	Se trata de analizar la información que nos llega, organizarla por apartados y a partir de ella, realizar un trabajo práctico, a modo de taller. En concreto vivimos el proceso completo de cultivo y al final algunos derivados de su tratamiento. Con el trabajo final de la fase tratamos de realizar y RESUMIR las claves del Informe y las conclusiones
ACTIVIDAD TRANSFERENCIA 1.-Cooperativa de niños 2.-Taller práctico, cooperativa adultos 3.-Cuentos, canciones 4.-Seminario de derivados: tintes, cosmética... ACTIVIDAD COMPROMISO MEDIO 1.-Entrevista al alcalde y Carta al Cabildo, propuestas 3.-Cierre de proyecto comunitario, Informe	III	Creatividad Compromiso Desarrollo Ambiental	8	SI	Sí	Con los conocimientos adquiridos tratamos de realizar ahora un trabajo práctico que nos haga sentir lo práctico y funcional del trabajo realizado. Al final se trata de hacer ver a los demás lo que estamos concluyendo, sentir que la escuela se compromete con la vida
ACTIVIDAD EVALUACIÓN 1.-Ideas previas del alumnado 2.-Lo que quiero saber y el cómo 3.-Pruebas por áreas y globales	II y IV	Valoración Esfuerzo personal	4	SI	Sí, ídem	Entender la evaluación como un proceso de mejora del propio proceso y de la mejora conseguida. Partir de conocimientos previos, contar con la valoración de todos
ACTIVIDAD DIFUSIÓN 1.-Rueda de prensa 2.-Confección de DVD y edición 3.-Exposiciones, cartas y carteles 4.-Grado de satisfacción, valoración	V	Autoestima Desarrollo comunitario	1 2 4 5		Sí	Se trata de dar a conocer de forma ordenada, con medios actuales, el trabajo realizado: salir a la calle, informar y ampliar las expectativas de éxito para todos en una educación inclusiva. Vemos al final lo que puede formar parte del PEC y las perspectivas.

CONCURSO ATLÁNTIDA: COMPETENCIAS Y CURRÍCULUM INTEGRADO, PRESENTA
PROYECTO ANTES DEL 30 de mayo

CORREO lauris@eresmas.net y recuerda entregar la Memoria antes del 30 de Mayo. Publicación de todos los trabajos de calidad, julio 2008, FICHA 6

CENTRO , DIRECCIÓN Y TFNO, EMAIL:

BREVE DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO:

AREAS IMPLICADAS, ALUMNADO, FAMILIA Y COMUNIDAD:

COORDINACIÓN DEL PROYECTO: Nombre y apellidos, tfno y correo electrónico de los autores:

TAREAS Y SECUENCIA	Competencias	Áreas de Conocimiento implicadas	Objetivos de etapa y de área	Contenidos	Contextos de uso	Papel familia comunidad	Modelo Enseñanza	Modelo Pensamiento	Tipo de soporte	Criterios de evaluación



SEPTIMA TAREA: LA EVALUACIÓN EN EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM POR COMPETENCIAS, LAS RUBRICAS, PORTFOLIOS...

¿Cómo evaluar las CCBB? Criterios de evaluación y RÚBRICAS

ESCALA DE CALIFICACIÓN		Excelente Nivel 4	Cumplió Bien N. 3	Cumplió Nivel 2 = N 3	
ASPECTO A EVALUAR	CRITERIOS	Preparación	Buen proceso de preparación, muestra profundidad en el desarrollo del tema.	Cumplido en la presentación de los resúmenes aprovecha el tiempo para adiciones.	Presenta el resumen y la actividad planeada sucintamente.
		Sustentación Teórica	Domina el tema propuesto, logra conectarlo y explicarlo en sus diferentes aspectos. La evaluación logra analizar el tema.	Logra explicar el tema relacionando los diferentes aspectos de éste. La evaluación tiene en cuenta los diversos aspectos presentados.	Conoce el tema superficialmente, logra explicar los puntos planteados. La actividad de evaluación es poco adecuada.
		Manejo de la Discusión	Bien liderada, suscita controversias y participación.	Es organizada, puede contestar los diferentes interrogantes.	La dirige, no resalta los puntos más importantes no llega a conclusiones.
		Participación	Pertinente, Activa, es fundamental para el buen desarrollo de cada uno de los temas.	Oportuna, aporta buenos argumentos, presta atención a las distintas participaciones.	Está presente. Presta poca atención a las distintas participaciones.



OCTAVA TAREA Y RESUMEN : INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS

GUIAS PARA REELABORACIÓN DEL PEC Y PCC, Power point CEP Arucas

A. PLANES Y PROYECTOS

A.1
PROYECTO
EDUCATIVO

CAPÍTULO II

Autonomía de los centros

Artículo 120. Disposiciones generales
2. Los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro.

Artículo 121. Proyecto educativo.
El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas.

Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales. [...]


¿QUÉ IMPLICA PARA LOS CENTROS?

- Consensuar valores, objetivos y prioridades
- Concretar los currículos
- Cómo trabajar la educación en valores desde la transversalidad
- Conocer su entorno social y cultural
- Acordar medidas de atención a la diversidad
- Diseñar el Plan de Acción Tutorial
- Diseñar el Plan de Convivencia

1. AUTONOMÍA



¿Huésped o Residente?



El señor H no quiere estar pensando mucho. Por esta razón se aloja en un hotel con pensión completa y todo incluido. Lo quiere todo hecho mientras menos tenga que pensar, mejor. Quiere saber la hora del desayuno, el almuerzo y la cena, y, en todo caso, ya decidirá qué platoselige del buffet. No le preocupa la limpieza de la habitación ni es agotador el baño, no es asunto suyo, los responsables del hotel se hacen cargo de resolver los problemas. Siente que está de paso, no es su "hogar", sólo viene a pasar una temporada. Es un Huésped.

La señora R hace tiempo que vive en una urbanización. Le gusta que su hogar sea cómodo, agradable. Se siente a gusto en su casa y continuamente busca cómo mejorarla, precisamente ahora está de reformas quiere ampliar el salón para que sea más cálido y luminoso. Se apresura para asistir a la reunión de la comunidad porque hay que tomar decisiones importantes que afectan al vecindario: fuga de agua de la piscina, la luz de la escalera, construcción de un parque infantil... Es una Residente.



Gobierno de Canarias
Departamento de Educación,
Cultura y Deportes
Proyecto Unidad de Aprendizaje
y Formación Docente



1. Descripción del modelo de propuesta de trabajo en provincia (Zaragoza) y ensayos de Huelva, Córdoba... Ejemplificación del trabajo Atlántida de asesoramiento junto a la Delegación de Zaragoza, sobre competencia básicas y desarrollo curricular LOE

PROPUESTA CONCRETA, EN FIRME Y DEFINITIVA DE ASESORAMIENTO FORMATIVO PARA EL PLAN PROVINCIAL SOBRE COMPETENCIAS BÁSICAS DE LOS SIETE CENTROS DE PROFESORES DE ZARAGOZA A LA ASOCIACION ESTATAL ATLANTIDA

Zaragoza a 7 de Marzo de 2008

AL PROYECTO ATLANTIDA:

- ☉ El Plan tiene el visto bueno y el decidido apoyo del Servicio Provincial de Educación, Cultura y Deporte de Zaragoza. Los responsables y gestores del Plan son los Directores de los siete centros de profesores. Los centros de profesores asumimos la financiación íntegra del programa, la compra de materiales, el pago de viajes, dietas, alojamiento y el pago de docencia y ponencias al personal de la Asociación Atlántida representados por: José Moya, Florencio Luengo, Antonio Bolívar y Paz Sánchez.
- ☉ Todos los asesores de nuestros centros de profesores renuevan su comisión de servicios anual asumiendo las responsabilidades que les correspondan en asesoramiento a centros en el tema de competencias y formarán el **equipo base** junto con 15 inspectores y los asesores provinciales de la UPE. (Un equipo base de 65 a 70 personas)
- ☉ A la Asociación Atlántida se solicita el asesoramiento general en competencias básicas. El Plan se centra inicialmente en competencias básicas. De momento, retrasamos también el trabajo con las federaciones de padres, pero estamos interesados en conocer la propuesta que puede suponer la futura Agenda de Familia.
- ☉ Los directores de los centros de profesores y la Unidad de Programas valorarán, en función del desarrollo del programa en los centros, la conveniencia o no de organizar unas jornadas de buenas prácticas en competencias básicas al final del curso 2009/2010.
- ☉ **Los compromisos formativos concretos que os solicitamos:**

Compra de materiales. Encargamos 100 carpetas con el DVD para la primera sesión de formación con el grupo base que se celebrará en Zaragoza el viernes 11 de abril de 2008. En septiembre/octubre 2008 procederemos a una segunda compra de carpetas para entregarlas a cada uno de los centros que se adhiera al programa provincial de Zaragoza sobre competencias básicas. Los Centros de profesores quedan autorizados por Atlántida para fotocopiar los materiales y hacer copias de DVD.

A.-Jornada de presentación pública del plan de competencias básicas.

La Directora Provincial convocará a todos los Directores de los centros públicos de infantil, primaria y secundaria de la provincia de Zaragoza, a los asesores de los Centros de Profesores, a la Inspección Educativa y a los Directores de los Equipos de Orientación Psicopedagógica. (Unas 300 personas)

Se realizará el viernes 28 de Marzo, a las 10h, en el Conservatorio Superior de Música de Zaragoza, con el siguiente programa:

10h.- La Directora Provincial presenta la jornada y a José Moya y Florencio Luengo como coordinadores de la propuesta de asesoramiento.

10:15.- Ponencia marco inaugural a cargo del profesor D. José Moya Otero sobre las CCBB. José Moya nos puede ayudar en la motivación de los equipos directivos mostrando la conveniencia, necesidad, utilidad y viabilidad de que los centros se embarquen en el programa que lanza el Servicio Provincial. Florencio Luengo completará con la presentación de materiales didácticos para el asesoramiento. Abriremos un turno de preguntas de los asistentes. (Escritas)

12:00.- Café con pastas

12:30.- Presentación del Plan de la Inspección y Presentación del Plan de Formación a cargo de un Inspector y de un Director de CPR, Alfonso, acompañados por el Jefe de Inspección y el Jefe de la Unidad de Programas. Abriremos un turno de preguntas de los asistentes. (Escritas)

13:30.- Clausura de la Jornada por la Directora Provincial.

A los asistentes se les presentará y ofrecerá la carpeta de materiales de Atlántida. Se les entregará una guía en la que constará el diseño general del Plan firmado por la Directora Provincial, el diseño del curso* para representantes de equipos directivos y representantes de la CCP y la convocatoria de Proyectos de Formación en Centros.

A los centros se les pide un compromiso inicial de adhesión al programa antes de que acabe este curso y habrán de presentar sus proyectos antes del 10 de octubre. En sus proyectos han de contemplar un mínimo de 7 reuniones anuales de la CCP dedicadas al tema de las competencias para realizar **las tres tareas básicas, una por trimestre**, señaladas en los cuadernillos que Atlántida facilitará al equipo base y que dinamizarán los asesores de los centros de profesores en el seno de cada Comisión Pedagógica.

* Cada Centro de profesores va a organizar en Mayo un curso de 8 horas, **en dos mañanas y en horario lectivo**, para 3 ó 4 profesores de cada centro dinamizadores-coordinadores y de la CCP que vayan a impulsar las CCBB. Estas personas facilitarán la entrada de los asesores en la Comisión Pedagógica. Serán 4 ponencias sobre la fundamentación, evaluación, programación y organización de un centro que trabaja por y en CCBB. Los participantes serán convocados directamente por la Directora Provincial..A este curso asisten los miembros del **equipo base** relacionados con el CPR que convoca y los Equipos de Orientación educativa.

B.- Formación del Equipo Base de Zaragoza.

El equipo base lo formarán los 49 asesores de los centros de profesores, 15 inspectores y los asesores provinciales de la UPE. (Grupo de 65 a 70 personas)

B.1.- Sesión el viernes 11 de Abril de 2008. En un CPR de la capital nos reuniremos de las 10:00 a las 14:30 –comida colectiva- y de las 16:00-19:00h. (Unas 7 horas de formación). El ponente, Florencio Luengo, expondrá el plan general de formación para el equipo base, iniciará la formación sobre las tareas de aula y los diseños curriculares y recogerá dudas, expectativas, necesidades formativas



concretas, la puesta en marcha de la LOE... de cara a las sesiones de septiembre. El equipo base se compromete a remitir a Atlántida los cuestionarios que solicite para la planificación de las dos días siguientes de septiembre

B.2.- Otros dos días en el mes de septiembre 2008 con José Moya Otero (De 14 a 16 horas de formación)

El Programa de formación del equipo base sobre las competencias básicas, su repercusión en el aprendizaje, las tareas de aulas, las programaciones y los proyectos de centro en un concepto de escuela inclusiva:

Objetivos:

- ☞ La propuesta LOE sobre CCBB.
- ☞ Causas de la incorporación y consecuencias.
- ☞ Competencias y diseño curricular
- ☞ Las tareas de aula y la conexión de las CCBB con la vida
- ☞ Aunar esfuerzos escuela/familia/comunidad: Currículo formal/informal/no formal.

Contenidos:

- ☞ Las CCBB y su papel en las Programaciones didácticas y el PCC. Claves para la elaboración.
- ☞ Tareas de aula. Diseño y ejemplificaciones.
- ☞ Relación de los elementos en un currículo inclusivo: CCBB, objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- ☞ Modelos de enseñanza.
- ☞ Evaluación por y de competencias. Ejemplificaciones
- ☞ Los proyectos de los centros, las programaciones, las nuevas tareas y su compromiso con la vida.

Las tres tareas: (Dos sesiones por tarea: Una sesión de la CCP para presentar la planificación y otra para valorar los resultados)

- ☞ Tarea 1/primer trimestre/2 sesiones CCP.- Discurso de competencias. Materiales para relacionar los elementos del currículo. Las nuevas tareas de aula: Descripción y ejemplificaciones.
- ☞ Tarea 2/segundo trimestre/2 sesiones CCP.- Tipos de tareas. Tareas de área y tareas globales. Programación por competencias.
- ☞ Tarea 3/tercer trimestre/2 sesiones CCP.- Tareas y metodología. Evaluación de tareas por competencias. Ejemplificaciones

Materiales: El documento sobre CCBB de la carpeta, el DVD y los cuadernillos sobre ***las tres tareas*** que el equipo base dinamizará en las siete sesiones de la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) de los centros. (1 tarea al trimestre y 2 reuniones por trimestre)

Lecturas de documentos imprescindibles: Para el equipo base y para todo el profesorado.

C.- El seguimiento y el asesoramiento on-line del Plan Curso 2008/2009

C.1.- Un encuentro trimestral con el equipo Atlántida coordinado por José Moya y Florencio Luen-go. (Tres encuentros en el curso 2008/2009. Tenemos que concretar las horas: Sesión de mañana o sesión de mañana y tarde.)

C.2.- Asesoramiento on-line desde una plataforma que creará un centro de profesores y con enlaces desde los siete centros de profesores. En esta plataforma, Atlántida y el equipo base colgarán materiales, instrumentos, diseño de las seis sesiones de la CCP, ejemplificaciones de tareas, prepara-

ción de los encuentros trimestrales, videos... Atlántida realizará el asesoramiento on-line a siete entradas de los siete centros de profesores y sobre las seis sesiones de intervención en las comisiones pedagógicas de los centros. Las dudas, propuestas, sugerencias, consejos, estrategias, instrumentos, plantillas, presentaciones, diseños de cada sesión, errores, aciertos, miedos... se trabajarán previamente en las reuniones de los Equipos Pedagógicos de los centros de profesores y también podrán analizarse en los seminarios provinciales de coordinación de los asesores de infantil y primaria. Tras ese análisis previo de los asesores, un único responsable de cada centro de profesores formulará las dudas al equipo Atlántida. Todos veremos las consultas y las respuestas de los siete centros de profesores. Los centros podrán ser asesorados on-line por el equipo base y Atlántida no interviene directamente con ellos.

Consideraciones finales:

En el tercer trimestre del curso 2008/2009 se valorará el funcionamiento del programa y el grado de asesoramiento necesario desde Atlántida para el curso 2009/2010.

Los siete directores de los centros de profesores de Zaragoza creemos en esta apuesta formativa. Ocupará una parte muy importante de nuestro plan de actuación para el curso 2008/2009. Será la línea prioritaria de formación y de trabajo de todo el Equipo Pedagógico aunque también tendremos que atender adecuadamente otros programas en desarrollo como los planes de convivencia, bibliotecas escolares, pizarras digitales, lenguas extranjeras, interculturalidad... y para llevar a buen puerto este programa, confiamos en vosotros, os necesitamos para evitar el vértigo ante este potente programa, que entendemos es riguroso, de calidad y que significaría un importante salto cualitativo de la función asesora de los centros de profesores. No olvidemos que hemos de intervenir dentro de las Comisiones Pedagógicas. Eso es un reto y los asesores han de sentirse seguros.

Los Directores de los Centros de Profesores y Recursos de Zaragoza,

Juan de Lanuza, Calatayud, La Almunia, Tarazona, Caspe y Ejea.



PLAN DE FORMACIÓN EN CENTROS, SOBRE COMPETENCIAS BÁSICAS

El Servicio Provincial de Zaragoza del Departamento de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón en Zaragoza convoca Proyectos de Formación en Centros en Competencias Básicas para el curso 2008/2009.

Los proyectos de formación en centros deben contribuir a lograr un plan de Formación permanente del profesorado que suponga una mejora cualitativa de la enseñanza. Son instrumentos básicos para la autonomía de los centros porque:

- ☞ Surgen del profesorado.
- ☞ Favorecen la labor de equipos de profesorado de un mismo centro docente.
- ☞ Dan respuesta a situaciones específicas de cada centro docente.

BASES DE LA CONVOCATORIA

Apartado I. Destinatarios y requisitos

1. Podrán participar en esta convocatoria los centros docentes públicos, que impartan enseñanzas de niveles anteriores a la Universidad y que se encuentren en el ámbito territorial de gestión del Servicio Provincial de Educación, Cultura y Deporte de Zaragoza.
2. El Profesorado solicitante estará constituido, como mínimo, por los miembros que integran la Comisión de Coordinación Pedagógica y el Equipo Directivo.
3. Los proyectos solicitados por los centros docentes, deberán cumplir los requisitos siguientes:
 - a) La propuesta será avalada por el Director del Centro, aprobada por el Claustro y el Consejo Escolar deberá ser informado de la misma.
 - b) El tiempo previsto para su desarrollo estará comprendido entre veinte y sesenta horas.
 - c) Todo proyecto podrá tener una o dos personas que actuarán como coordinadores internos (al menos una de ellas deberá ser un miembro del equipo directivo). El número de coordinadores estará en función del número de participantes y de las características del proyecto y asumirán Las funciones siguientes:

PLAN PROVINCIAL DE FORMACION DEL PROFESORADO DE ZARAGOZA: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS (2008-2010)

- ☉ Coordinación y dinamización del trabajo programado sobre Competencias Básicas.
- ☉ Propuesta de distribución de los recursos económicos asignados.
- ☉ Elaborar el acta correspondiente de cada sesión formativa y el control de la participación de cada docente en el proyecto, dando fe del modo en que ésta se realiza.
- ☉ Relaciones con el exterior (instituciones de formación, administración, etc.), representando al equipo docente participante en el proyecto.
- ☉ Presentación de los informes que se requieran. Para el desarrollo de estas funciones contarán con la colaboración de un asesor/a del CPR al que está adscrito el centro.

El equipo directivo del centro incluirá el proyecto en la Programación General Anual y procurará que, dentro de la organización horaria del centro y siguiendo las instrucciones de principio de curso, los coordinadores y el profesorado participante cuenten con el tiempo necesario para llevar a cabo sus objetivos.

Además, al finalizar la actividad, hará la propuesta de certificaciones al CPR de su ámbito.

Apartado II. Compromiso del Centro: características del proyecto

4. Aquellos Centros Educativos que soliciten el Proyecto de Formación en Centros deberán organizarse en torno a la aproximación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de competencias básicas.

5. El proyecto definirá de forma concreta y clara qué se quiere hacer, cómo se va a hacer, qué tiempos se van a dedicar (incluyendo las sesiones de CCP necesarias), el contenido de las sesiones de trabajo presenciales, el contenido de los tiempos no presenciales, la organización del profesorado participante en gran grupo, pequeños grupos, ciclos, departamentos... el producto final que se espera, la asesoría externa necesaria, certificación solicitada y presupuesto imprescindible.

Apartado III. Compromiso del CPR

6. El Centro de Profesores y Recursos que corresponda ofrecerá apoyo y asesoramiento para el diseño de los Proyectos de Formación en Centros a los centros de su ámbito que lo soliciten.

7. Para el desarrollo de los Proyectos de Formación en Centros, los Centros de Profesores y de Recursos realizarán las siguientes tareas de apoyo, asesoramiento, seguimiento y evaluación:

a) Asistir a las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica (en especial a aquellas destinadas a trabajar el PFC en CCBB), departamentos didácticos y/o de ciclo.

b) Colaborar con los miembros del grupo o equipo de profesores que desarrollen el proyecto.

c) Planificar las estrategias de intervención y seguimiento del trabajo en Competencias Básicas aplicado al aula.

d) Realizar el seguimiento y evaluación de cada proyecto.

e) Gestionar la asignación económica y demás recursos.

f) Expedir los certificados de participación en la actividad.



8. Las sesiones de CCP, a las que podrá asistir el asesor de formación y/o inspector de referencia del Centro, se destinarán al trabajo en Competencias Básicas. En concreto se desarrollará:

- ☞ Primer trimestre (2 sesiones): Presentación del discurso de competencias y su material básico para la relación con los elementos del currículum. Descripción de la tarea de aula como clave para la adquisición de competencias con ejemplificaciones de tareas bien y mal formuladas.
- ☞ Segundo trimestre (2 sesiones): Presentación del tipo de tareas que pueden formularse para el enriquecimiento de la actividad en las aulas, ejemplificaciones de tareas específicas de área y tareas comunes para la Integración del currículo. La programación por CCBB
- ☞ Tercer trimestre (2 sesiones): Presentación de la relación entre tareas y modelos de enseñanza/metodología, así como propuesta para la evaluación de tareas por competencias básicas. Ejemplificaciones para su desarrollo.

9. La gestión económica de los proyectos seleccionados se realizará por los Centros de Profesores y de Recursos, con cargo a sus presupuestos. Serán conceptos justificables los siguientes:

- a) Gastos por docencia.
- b) Adquisición de material. El material inventariable adquirido con cargo a dicho presupuesto deberá ser inventariado en el Centro de Profesores y de Recursos y será devuelto a éste una vez finalizada la actividad.
- c) Gastos derivados por reprografía y material fungible.
- d) Desplazamientos. Sólo cuando sean necesario para el desarrollo de Alguna actividad propuesta y con los permisos reglamentarios.

Apartado IV. Plazos

10. En primer lugar, los Centros que deseen elaborar un PFC en Competencias Básicas deberán presentar (a través de su coordinador/es), la solicitud de participación (ver anexo I), antes del 30 de junio de 2008 en el Centro de Profesores y de Recursos a cuya demarcación pertenezca el centro docente.

11. Posteriormente, el coordinador del proyecto dispondrá de plazo hasta el 10 de octubre de 2008 para adjuntar:

PLAN PROVINCIAL DE FORMACION DEL PROFESORADO DE ZARAGOZA: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS (2008-2010)

- a) Fotocopia de la solicitud (anexo I) presentada antes del 30 de junio de 2008.
- b) Certificación del Secretario del Centro, con el visto bueno del Director, acreditativa de la aprobación del proyecto por la CCP y el Claustro de profesores.
- c) Relación de participantes ajustada al modelo que se recoge como anexo II.
- d) PFC en Competencias Básicas (anexo III).

12. El plazo de solicitud y entrega de documentación (anexo I, II, III), de los Proyectos de Formación en Centros en Competencias Básicas finalizará el día 10 de octubre de 2008

13. Antes del día 31 de mayo de 2009, el centro docente, a través del coordinador del proyecto, presentará al Centro de Profesores y de Recursos la memoria final de la actividad (de acuerdo con el guión del anexo IV) y la propuesta de certificaciones firmada por el Director.

Apartado V. Selección de proyectos

14. Finalizado el plazo de admisión de solicitudes, y en un plazo máximo de 20 días, el Consejo del Centro de Profesores y de Recursos, publicará a través de su web el listado de Centros que cumpliendo los requisitos anteriores, comenzarán a trabajar sobre dicho PFC en Competencias Básicas. Además, se informará por escrito a los Centros sobre las condiciones de participación. Dicho Consejo tendrá la facultad de introducir modificaciones en los proyectos en lo relativo al número de créditos de formación y al presupuesto, contando con el informe emitido por el Equipo Pedagógico del Centro de Profesores y de

Recursos. Los proyectos aprobados tendrán la consideración de actuaciones prioritarias en el Plan de trabajo del CPR por lo que se garantizará el apoyo y asesoramiento necesarios.

Apartado VI. Certificación

Ante los informes recibidos por el asesor del CPR y teniendo en cuenta lo aportado en la Memoria final del PFC en CCBB, el Consejo del Centro de Profesores y de Recursos determinará los proyectos que son acreedores de certificación positiva así como el número de horas a certificar a sus participantes y expedirá los certificados correspondientes.

Zaragoza, a 25 de abril de 2008

LA DIRECTORA PROVINCIAL Ana Isabel Ayala Sender

Centro de Profesores y Recursos de Zaragoza, Juan de Lanuza, Calatayud, La Almunia, Tarazona, Caspe y Ejea.



2. Descripción del modelo de asesoramiento en zonas (Talarrubias, Cartaya)

La propuesta de formación en centro y zona, han servido de experiencia a la diseñada para toda la provincia de Zaragoza y sus 7 CEPS, que hemos adjuntamos en este apartado. Ha sido iniciada en lugares como la comarca de Talarrubias, se diseñó para Cartaya y se propone a otros contextos similares. Se describe la propuesta de formación de formadores para el desarrollo del plan de formación en centros, con sus materiales y tareas básicas que están más desarrolladas en el CD de CCBB 08-09

Propuesta formación y asesoramiento CCBB en centro/comarca, claustros :

1.-12 horas presenciales (4 sesiones de tres horas: una en octubre para presentar todo el material y el discurso base, dos para seguimiento en enero y abril, una final para encuentro de experiencias), siempre para guiar en las tareas que deben realizarse en centro para PEC y PCC

2.-A partir de la presencial en zona, se realizarían 8 horas de trabajo en cada centro, una sesión al mes en ciclo/departamento para cada una de las 8 tareas, y 5 ó 10 h. complementarias: Total 25 ó 30 horas, y apoyo online.

Compromiso de claustros firmado por CEP, Atlántida y Equipos directivos

PROPUESTA DE FORMACIÓN A , CEPS e INSPECCIÓN DE ...

Septiembre: tres sesiones de tarde para equipos directivos y tres para asesores e inspección en sesiones de mañana. Objetivo, formación del equipo base de asesoramiento en las siete tareas que se desarrollarán en los centros mes a mes, con un cuadernillo de fichas guías básicas. Total 12 horas presenciales de tarde para directivos y 12 de mañana para asesores e inspección

Enero : una sesión de mañana para equipo de asesores, una sesión de tarde para directivos, 4 horas En cada sesión de mañana y tarde

Abril: Idem a la sesión de enero en mañana y tarde a los dos equipos, 4 horas cada equipo

Junio: Sesión final de de mañana a equipo de asesores para puesta en común de experiencias, y por la tarde experiencias de centros, intercambio, 4 horas cada equipo

SE REALIZARÁ UNA PROPUESTA DE MATERIALES DIDACTICOS CARPETAS A LA CONSEJERIA PARA DISPONER DE APOYO EN CENTROS, Reunión en ...

Total de la formación para el equipo base: seis sesiones presenciales, 24 horas,

Total de formación en centros para todo el profesorado de claustros: con el reconocimiento de 7 horas presenciales en ciclos y departamentos, más una jornada en zona o municipio, para la presentación del plan de trabajo en octubre, como claustro extraordinario, sesión de 3 horas, (total 10 horas), y el reconocimiento de 10 horas complementarias de lecturas y preparación. Total reconocidas 20 horas.

PLAN A CONTEXTUALIZAR Y DEBATIR CON LA CONSEJERIA Y LOS CEPS IMPLICADOS

PD: De forma complementaria se trabajaría un plan con la FAPA sobre competencias básicas y tareas en casa y sobre convivencia y disciplina en familia y calle

3. Descripción del modelo de trabajo para familias (experiencias de CEAPA, y Torreperogil, Lanzarote)

Destacamos el modelo sencillo de trabajo de formación y asesoramiento en competencias básicas que hemos iniciado con las FAPAS a través de la Confederación CEAPA, con ejemplos de encuentros estatales y en algunas experiencias locales como las de Lanzarote y Torreperogil. Este es el esquema sencillo y habitual de encuentro que nos permite organizar un grupo base que trabaja online para poner en común el trabajo meses después. De esta experiencia ha surgido el trabajo del DIARIO DE COMPETENCIAS BÁSICAS EN FAMILIA, que Atlántida, junto a CEAPA dan a conocer acompañando el trabajo con el profesorado.

Encuentro de formación y asesoramiento para familias

Finalidad

La finalidad del encuentro de formación y asesoramiento es lograr formar a un grupo base de representantes de familia (formador de formadores), que nos permita elaborar un borrador de agenda para las competencias básicas y su relación con las tareas de casa (una agenda para la etapa primaria y otra para la etapa secundaria), así como definir algunos criterios para la utilización de la agenda como parte del compromiso educativo escuela-familia.

Contenidos:

- ☞ Participación
- ☞ Compromiso escuela-familia
- ☞ Competencias básicas
- ☞ Currículo formal, no formal e informal
- ☞ Currículo familiar
- ☞ Textos simbólicos referidos a competencias básicas

Temporalización: fin de semana previo

- ☞ Primera sesión
- ☞ Presentación de la agenda y aclaración de los conceptos básicos
- ☞ Presentación de las distintas propuestas realizadas en las federaciones (Se ruega traer a la reunión las propuestas trabajadas en cada Federación para lo que volvemos a enviar los documentos utilizados en el curso del otoño pasado)
- ☞ Organización de los grupos de trabajo (primaria y secundaria)
- ☞ Segunda sesión
- ☞ Trabajo de los dos equipos para configurar un borrador de agenda
- ☞ Definición de criterios a seguir para la utilización de la agenda como expresión del compromiso escuela-familia.
- ☞ Concreción de criterios para el cierre de diseño de la Agenda y de los integrantes del del grupo de trabajo que trabajará en la fase final previa a la edición.

Tercera sesión

- ☞ Coordinación de iniciativas, via online, tareas y ejemplos por semanas
- ☞ Puestas en común y entrega de trabajos vía email, posible videoconferencia
- ☞ Cierre de temas a debatir en el encuentro presencial

Cuarta sesión

- ☞ Encuentro de grupos y entrega de materiales por etapas educativas
- ☞ Debate de diseño y formato de agenda o diario base



- ☞ Cierre de índices y apartados
- ☞ Campaña de edición, y difusión, campaña de formación
- ☞ Evaluación de la experiencia

COORDINACIÓN ATLANTIDA FORMACIÓN FAMILIA-ESCUELA

José Moya Otero y Florencio Luengo Horcajo, Rafael Feito, Jesús Domingo, Jose Luis Calero, Paz Sánchez, Justo Gómez, Rodrigo García...



Anexo II. Presentación y orientaciones de uso del CD de competencias básicas

Guillermo Millet y Pedro González

El CD-rom que acompaña el libro de competencias básicas Atlántida, es autoejecutable, pero si no se iniciara al introducirlo en el ordenador, haga doble clic en el archivo “Comenzar.exe”. Está configurado para una resolución de pantalla de 1024 x 768. Una vez que comienza el cdrom, comprobará que si mueve el cursor por la pantalla, en ocasiones, la flecha del puntero se convierte en una mano, significa que haciendo clic en ese lugar se va a otra pantalla o se abre un documento.

La primera pantalla que se muestra está dividida en dos zonas, si hace clic en la de la izquierda irá a los materiales elaborados en el curso 06-07 —*Competencias básicas*—. Si hace clic en el lado derecho accederá a los materiales elaborados el curso pasado 07-08 —*Competencias básicas y el CURRÍCULO INTEGRADO*. A partir de aquí, en ambos casos, accederá a un organizador previo que será el que le dará paso a todos los materiales del cdrom. Simplemente mueva el cursor por los diferentes elementos de la pantalla, verá que en muchas ocasiones el cursor se convertirá en una mano, haciendo clic en ese botón accederá a otra pantalla o se le abrirá un documento. En ocasiones, además de convertirse el cursor en una mano aparecerá un “bocadillo” que le informará del contenido del enlace.

En la primera pantalla encontrará también un acceso directo a UN DIARIO, material elaborado para trabajar las competencias básicas con las familias y APAS.

Una vez que ha pasado la primera pantalla la manera de moverse por el resto del cdrom es similar a la que he descrito más arriba. En la parte inferior de todas las pantallas tendrá una pequeña imagen que representa el organizador previo, haciendo clic en esta imagen volverá a la página donde está el organizador. Además encontrará en muchas páginas el botón “Para saber más” con el que accederá a muchos recursos que le permitirán profundizar en los diferentes temas tratados en el CD-rom, destacando las propuestas de formación y asesoramiento que Atlántida desarrolla con CEPS y Consejerías de Educación, así como con FAPAS y Ayuntamientos.

En conjunto el presente CD recoge el trabajo de estos dos últimos años, y representa el esfuerzo de un número muy importante de profesionales colaboradores.

