

Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

CCBB

CNIE

Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas

Catálogo de publicaciones del Ministerio: www.mecd.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE
Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE)

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: 2013
NIFO: 030-13-192-1
ISBN: 978-84-369-5466-1

Maquetación: Clearwebs

Dirección del proyecto:

Alfonso González Hermoso
María Rodríguez Moneo
Eduardo Coba Arango
Elena González Briones

Coordinación del proyecto:

Florencio Luengo Horcajo
José Moya Otero

Grupo de trabajo externo:

Manuel J. Clavijo Ruiz
Rodrigo Juan García Gómez
Esperanza García Morales
José Antonio Gómez Alfonso
Ignacio Polo Martínez

Grupo de trabajo del CNIIE:

Natalia Bernabéu Morón
Ana Julia Garrido Prada
Estrella López Aguilar

Grupo de evaluación externa:

Estela D'Angelo Menéndez
Rafael Feito Alonso
Gabriel Rusinek

Lecturas y ponencias:

Plácido Bazo Martínez
Antonio Bolívar Bottia
Juan de Dios
Jesús Domingo Segovia
Rafael Feito Alonso
Ramón Flecha
Pedro Luis González López
Amador Guarro Pallás
Florencio Luengo Horcajo
Julián López Yáñez
Dolores Limón Domínguez
Jesús Manso Ayuso
José Moya Otero
Pere Pujolàs Masset
Margarita Rojas
Enrique Roca
Alejandro Tiana Ferrer
Javier Valle López

Aplicación digital:

Manuel J. Clavijo Ruiz
José Moya Otero
Florencio Luengo Horcajo
Ignacio Polo Martínez

Equipo del CNIIE:
Fernando Fuentes Notario
Yolanda Pérez Lorenzo

Actividades referentes:

Colegio Concertado La Milagrosa. Espinardo (Murcia)
CEIP N°1 Tui. Pontevedra (Galicia)
IES Bernaldo de Quirós. Mieres (Asturias)
CEIP Piedra de Arte. Villamayor. Salamanca (Castilla y León)
IES La Jarcia. Puerto Real. Cádiz (Andalucía)
Col·legi Lestonnac. Barcelona (Cataluña)
CEIP Albait. Bolbaite (C. Valenciana)
IES Francisco Tomás y Valiente. Fuenmayor (La Rioja)
IES Floridablanca. Murcia (Murcia)
CP Luis de Mateo. Casasimarro. Cuenca (Castilla-La Mancha)
CEIP Miralvalle. Plasencia. Cáceres (Extremadura)
IES Vicente Gandía. Villanueva de Castellón. Valencia (C. Valenciana)
IES Cinco Villas. Ejea de los Caballeros. Zaragoza (Aragón)
CEIP Manuel Ruiz Zorrilla. El Burgo de Osma. Soria (Castilla y León)
IES Navarro Villoslada. Pamplona (Navarra)
CEIP Roque Aguayro. Agüimes (Canarias)
CEIP San José de Calasanz. Fraga (Huesca)
IES Pedro Jiménez Montoya. Baza (Granada)
CRA Moncalvillo. Nalda (La Rioja)
CRA Alto Nalón. El Condado (Asturias)
IES Fontem Albei. A Fonsagrada. Lugo (Galicia)

Agradecimientos:

El MECD quiere agradecer la implicación de las distintas Comunidades Autónomas participantes en el desarrollo de este proceso formativo y el trabajo realizado por el profesorado de los centros educativos que han aportado toda su experiencia docente y organizativa, enriqueciendo la propuesta inicial. El resultado ha sido la creación conjunta y compartida de un conocimiento nuevo, que aquí presentamos.

Igualmente, deseamos agradecer el trabajo realizado por el equipo del Entorno Colaborativo on-line, Pilar Álvarez Cifuentes, Alfonso Cortés Alegre, Rodrigo Juan García Gómez, Simón Martín Santos, José M^a Moreno Esquivel y Juan Carlos Rico Leonor, que ha dado cobertura al Proyecto y sin el cual, este proceso no hubiera sido posible.

CONTENIDO

	Pág.
Introducción	8
1. Competencias clave: un reto europeo para el año 2020	11
1.1. Las competencias básicas en la legislación vigente.....	15
1.2. Las competencias básicas, nuevo enfoque curricular.	17
1.2.1. Definición del concepto de competencia	17
1.2.2. Rasgos característicos de las competencias básicas.....	19
1.3. Perfil de las ocho competencias básicas, según la legislación vigente	21
1.4. Integración del nuevo elemento curricular: las competencias básicas.....	22
2. Proyecto para la integración curricular de las competencias básicas: una propuesta de formación y asesoramiento.	24
2.1. Plan de Formación	25
2.1.1. Claves metodológicas.....	25
2.1.2. Objetivos.....	26
2.1.3. Secuencia de trabajo: Niveles de integración curricular, actividades y módulos de formación.....	27
2.1.4. Competencias profesionales docentes.....	28
2.1.5. Entorno colaborativo.....	29
3. Guía sobre enseñanza-aprendizaje de las competencias básicas: una propuesta de formación	30
3.1. Características y elementos de la Guía.....	30
3.2. Estructura de las actividades.....	31

4. Actividades	33
Actividad previa. Entender la propuesta de CCBB.....	34
Actividad 1. Reconocer la presencia de las CCBB en el currículum real del aula	40
Actividad 2. Cómo integrar las CCBB en la vida real del aula	45
Actividad 3. Concreción curricular y cómo relacionar los elementos del currículum con las CCBB	62
Actividad 4. Metodología y aula: modelos de pensamiento y de enseñanza y su relación con las CCBB: tarea compleja	71
Actividad 5. La evaluación de las CCBB	87
Actividad 6. La biografía de un centro a través del portfolio de actividades y la memoria de actas	97
Actividad 7. Construir una visión compartida	102
Actividad 8. Elaborar una Unidad Didáctica Integrada (UDI)	112
Actividad 9. Valorar la situación del PEC y las consecuencias que tendrá la incorporación de las CCBB	140
Actividad 10. Incorporar nuevos principios reguladores al PEC	148
Actividad 11. Definir el plan de mejora	154
Actividad 12. La biografía de un centro a través del portfolio de actividades y la memoria de actas	163
Actividad 13. Las evaluaciones externas en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del centro.....	165
Actividad 14. Modelo de evaluación de centro.....	179
Actividad 15. Detección de necesidades formativas de centro.....	191
Actividad 16. La biografía de un centro a través del portfolio de actividades y la memoria de actas	196

Introducción

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), a través del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE), presenta aquí, para la comunidad educativa, el siguiente material de trabajo, *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas y aplicación digital*, fruto del esfuerzo y el trabajo cooperativo de diversas administraciones, instituciones y centros educativos durante los últimos años.

En el CNIIE, unidad de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, se están desarrollando desde el año 2012 una serie de Proyectos relacionados con los temas prioritarios que en este momento preocupan en el mundo educativo. El Proyecto 1: “Desarrollo de las Competencias Básicas” tiene como objetivo general el de contribuir al diseño de un modelo educativo de éxito que favorezca el desarrollo de las competencias desde una nueva propuesta metodológica.

Entre las múltiples líneas de actuación del Proyecto 1 es interesante destacar las siguientes: la integración curricular de las competencias básicas, la evaluación de las competencias, las investigaciones sobre prácticas metodológicas, la difusión de buenas prácticas y las acciones dirigidas a las familias, entre otras.

El presente material recoge el trabajo desarrollado desde el Proyecto 1 del CNIIE en la primera y segunda de sus líneas de actuación, esto es, la integración curricular de las competencias básicas y su evaluación.

En lo referido a la integración curricular de las competencias básicas, el interés de este Ministerio se remonta a 2010, año en el que, recogiendo la reflexión en torno a las competencias clave que se estaba produciendo en el ámbito europeo y teniendo en cuenta la incorporación de este nuevo elemento curricular en la LOE (2006), el MEC incluyó este tema entre los Programas de Cooperación Territorial que se llevaron a cabo durante el curso 2010-2011, con el objetivo de implementar realmente las competencias.

Fue el CNIIE (entonces IFIIE) la unidad encargada de coordinar el Programa de Cooperación Territorial n.º 2: “Consolidación de las Competencias Básicas como elemento esencial del currículum”, en el que participaron, junto al MEC, las Consejerías y Departamentos de Educación de quince

comunidades autónomas y las Direcciones Provinciales de Ceuta y Melilla. Una de sus líneas de acción fue la “Integración curricular de las competencias básicas”, que tomó el nombre de Proyecto COMBAS y que en estos últimos años se ha desarrollado en varias fases.

La primera fase (curso 2010-2011) se centró en que los docentes tomaran conciencia del concepto de competencia, reconociéndola en su práctica y elaborando diversos materiales desde la perspectiva competencial.

La segunda fase (curso 2012-2013) tuvo como objetivos profundizar en todo lo anterior con el fin de diseñar Unidades Didácticas Integradas, UDIs (denominadas así porque en ellas se integraron todos y cada uno de los elementos curriculares, incluyendo, por supuesto, las competencias básicas); desarrollar métodos e instrumentos que permitieran evaluar el nivel de desarrollo de las competencias básicas en el alumnado; y también iniciar la reflexión acerca de cómo el enfoque competencial de la enseñanza iba perfilando la necesidad de transformar algunos aspectos de los centros, tanto organizativos como de la acción didáctica, que habrían de concretarse en Planes de Mejora.

Por último, en una tercera y última fase de conclusión y cierre (curso 2013-2014) se profundizará en los modelos de evaluación y en la definición de Planes de Mejora basados en las informaciones valiosas que las evaluaciones, tanto externas como internas, aportan al sistema.

Se prevé que todo el conocimiento generado en estos años alimente y renueve de forma efectiva la práctica docente, haciéndose evidente en última instancia en los resultados académicos del alumnado.

Para la materialización de la obra que aquí presentamos, el MECD ha contado con las inestimables aportaciones de varios equipos de expertos en competencias básicas, así como las de los docentes y centros implicados en las acciones llevadas a cabo, cuyo trabajo en red ha permitido ir gestando toda una secuencia coherente y ajustada de formación en centros que ha favorecido, paso a paso, la comprensión de lo que supone el nuevo paradigma educativo y su desarrollo en el contexto real de cada centro y cada aula.

Todo el esfuerzo económico, organizativo y educativo que a lo largo de estos tres años se ha venido desarrollando ha dado lugar a un **conocimiento compartido** que queda plasmado en esta obra.

La guía, que se presenta en formato electrónico, consta de dos partes bien diferenciadas: una parte inicial de **conceptualización teórica** (capítulos 1 y 2) y una segunda en la que se desarrolla toda la **secuencia de formación** (capítulos 3 y 4). Esta secuencia formativa está compuesta por una actividad previa y 16 actividades más, distribuidas en tres modalidades: inicial, avanzada y de profundización.

Además, acompañan a esta Guía una serie de materiales complementarios que amplían las informaciones que a lo largo de toda la secuencia se propone al profesorado. El contenido de estos materiales se distribuye en cinco carpetas:

Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas y aplicación digital

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas

Carpeta I. Módulos y recursos

Carpeta II. El Proyecto

Carpeta III. Documento puente

Carpeta IV. Actividades referentes

Carpeta V. Aplicación digital

CNIE



En la **carpeta I**, *Módulos y recursos para la formación*, se ofrece material teórico de apoyo y ampliación para cada una de las actividades formativas y los recursos en presentaciones *power point* que facilitan la comprensión de los temas que se abordan durante todo el proceso.

En la **carpeta II**, el *Proyecto*, se ofrece información más detallada sobre el proceso de formación llevado a cabo en el marco del mismo: profesores y centros participantes, expertos y equipos de trabajo, características de la plataforma *moodle* a partir de la cual se organizó el trabajo cooperativo, así como la evaluación externa que en su día se realizó de la primera fase del proyecto.

En la **carpeta III**, *Documento puente*, se ofrece uno de los productos del Proyecto: un documento en el que, partiendo de los criterios de evaluación, se relacionan los distintos elementos del currículo, incluidas las competencias básicas.

En la **carpeta IV**, *Actividades referentes*, se recoge para cada una de las actividades de formación que se proponen en la Guía, los productos relevantes a los que ha llegado alguno de los centros participantes en el proyecto y su equipo docente.

Por último, en la **carpeta V** se ofrece al profesorado una *Aplicación digital* que facilita el proceso de elaboración de mapas curriculares, el diseño de Unidades Didácticas y la evaluación del alumnado, tanto de su rendimiento en las áreas o materias que cursa como del nivel obtenido en la adquisición de las competencias.

1. Competencias clave: un reto europeo para el año 2020

Desde el Consejo Europeo de Lisboa¹ en el año 2000, que fijó como nuevo objetivo estratégico llegar a ser *la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de tener un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social*, hasta las Conclusiones del Consejo² de 2009 sobre el Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (“ET 2020”), que describieron los objetivos que han de orientar las acciones educativas de los países miembros durante la década 2010-2020, las orientaciones de la Unión Europea insisten en la necesidad de la adquisición de las **competencias clave** por parte de la ciudadanía como condición indispensable para el desarrollo económico de Europa y su capacidad de competir en el ámbito internacional, pero también, de forma destacada, para lograr que las personas puedan alcanzar su pleno desarrollo personal, social y profesional.

A lo largo de los últimos años se ha considerado que los sistemas de educación y formación han de adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento. Por ello desde el Consejo de Lisboa (2000) se recomendó a los Estados miembros, al Consejo y a la Comisión que definieran las destrezas básicas necesarias para un aprendizaje a lo largo de la vida.

Los Consejos Europeos de Estocolmo (2001) y Barcelona (2002) comenzaron a definir los objetivos estratégicos comunes para 2010 en relación a los sistemas de educación y formación y los programas para alcanzarlos. Así, el programa de trabajo «Educación y Formación 2010» se fue aplicando por etapas desde el año 2001. En él se definieron objetivos generales como el desarrollo de las capacidades para la sociedad del conocimiento y otros más específicos encaminados a promover el aprendizaje de idiomas y el espíritu de empresa, y a potenciar la dimensión europea en la educación en general:

“Todas las personas deben adquirir una base mínima de competencias para poder aprender, trabajar y realizarse en la sociedad y la economía del conocimiento. Se trata de las competencias básicas tradicionales (lectura, escritura y cálculo) y de las más recientes (incluidas las lenguas

1. Consejo Europeo de Lisboa. 23 y 24 de marzo de 2000 en: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

2. Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) [Diario Oficial C 119 de 28.5.2009] en: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_es.htm

*extranjerías, el espíritu empresarial, las competencias personales y cívicas y las competencias en nuevas tecnologías de la información y la comunicación)”*³

Siguiendo el programa de trabajo «Educación y Formación 2010» (Consejo de Barcelona, 2002), la Comisión Europea estableció grupos de expertos para trabajar las diversas áreas de los objetivos estratégicos. El **grupo de trabajo de las competencias** comenzó su tarea en 2001 con el objetivo de identificar y definir cuáles eran las nuevas destrezas así como analizar cuál era el mejor modo de integrarlas en el currículum, aprenderlas, mantenerlas y ampliarlas a lo largo de la vida.

Como resultado de este grupo se conformó un marco de referencia europeo de las competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida (2004) en el que se definen ocho *dominios* de competencias clave según unos conocimientos, destrezas y actitudes que se consideran necesarios para todas las personas en la sociedad del conocimiento.

Al mismo tiempo, otros foros internacionales iban realizando aportaciones interesantes al mismo tema. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), desde el inicio del Proyecto INES (Indicadores de Sistemas de Educación) en 1987, venía trabajando –en el marco de varios proyectos– en el desarrollo de nuevos conceptos y nuevas medidas de los resultados del aprendizaje y de las competencias. Uno de estos proyectos, PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), plantea que el éxito en la vida de un estudiante depende de un rango amplio de competencias. Otro, el proyecto DESECO (Definición y Selección de Competencias)⁴, busca desarrollar un marco conceptual *para comprender las destrezas y competencias necesarias para llevar una vida personal y socialmente valiosa en un Estado democrático moderno*.⁵

En el año 2006, tras el trabajo de “Educación y Formación 2010”, la Recomendación⁶ del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente identifica claramente **ocho competencias clave** esenciales para el bienestar de las sociedades europeas, el crecimiento económico y la innovación y se describen los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales vinculadas a cada una de ellas. Se destaca su relevancia, así como la necesidad de que sean adquiridas al finalizar la enseñanza obligatoria. El marco de referencia establece las ocho competencias clave siguientes:

Comunicación en la lengua materna
Comunicación en lenguas extranjeras
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
Competencia digital
Aprender a aprender
Competencia sociales y cívicas
Sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa
Conciencia y expresión culturales

Estas competencias clave, por lo tanto, no fueron seleccionadas de manera arbitraria sino que se eligieron en función de las necesidades y demandas del contexto sociocultural en el que se iban a implantar.

En la Comunicación de la Comisión Europea **EUROPA 2020**⁷ se señala la dirección de trabajo con el fin de:

3. Comunicación de la Comisión «Educación y Formación 2010», urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa. Bruselas, 11.11.2003. COM (2003).

4. “Definición y selección de competencias” (DeSeCo), OCDE (2003) en <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

5. Hersh Salganik L.; Simone Rychen, D.; Moser, U.; Konstant, J. W. (1999), *Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual. Definición y Selección de Competencias*. OFE. Neuchatel.

6. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE).

7. Comisión Europea (2010) EUROPA 2020. *Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas.

“Asegurar que las competencias necesarias para participar en el aprendizaje permanente y en el mercado de trabajo se adquieren y son reconocidas en toda la enseñanza general, profesional, superior y en la educación de adultos, y desarrollar un lenguaje común y un instrumento operativo para la educación, la formación y el trabajo: un Marco Europeo de Cualificaciones, Competencias y Ocupaciones (MECCO).”

La Comisión de la Estrategia 2020 señala que los Estados miembros necesitarán:

- “Mejorar los resultados educativos, abordando cada segmento (preescolar, primario, secundario, formación profesional y universitario) mediante un planteamiento integrado que recoja las competencias clave y tenga como fin reducir el abandono escolar.
- Garantizar que las competencias requeridas para proseguir la formación y el mercado laboral sean reconocidas en toda la educación general, profesional, superior y de adultos, incluyendo el aprendizaje no formal e informal.”

Sucesivos informes de la red Eurydice se ocuparon igualmente del tema. En el estudio de 2002 ya se revisaron los currículos de la Educación General Obligatoria de los distintos países y se concluyó que todos ellos hacían referencia implícita o explícita a las competencias. En el último estudio, de 2012⁸, se pone de manifiesto cómo se están desarrollando de forma positiva las políticas europeas para la incorporación de las competencias clave en los currículos oficiales; no obstante, se señalan cuatro desafíos que deberían lograrse para que la agenda de competencias clave constituya un éxito:

- Un enfoque más estratégico en la mejora de las competencias del alumnado.
- Un mayor apoyo para el desarrollo de las competencias transversales.
- La importancia de tratar el bajo rendimiento en habilidades básicas (lengua materna, matemáticas y ciencias).
- La necesidad de mejorar la motivación del alumnado para aprender matemáticas, ciencias y tecnología y fomentar el inicio de estudios superiores en estos campos.

A continuación, se relacionan de forma esquemática la evolución de las acciones más relevantes sobre competencias clave en el ámbito europeo:

Año	Organismo/Proyecto	Acción
1990	Conferencia Mundial de Jomtien	Se toma conciencia de la necesidad de una revisión conceptual de los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje y se definen los contenidos básicos de aprendizaje para superar las desigualdades.
1996	UNESCO. Informe Delors	Establece los principios precursores de las competencias al definir los pilares básicos de una educación permanente para el siglo XXI: aprender a convivir; aprender a ser; aprender a conocer y aprender a hacer.
1997	Proyecto Cheers	Investigación sobre el desarrollo profesional después de finalizar los estudios superiores. Se especifican y señalan las competencias que se demandan en el mundo laboral.
1999	OCDE. Proyecto DeSeCo	Definición y Selección de Competencias Clave. Estudio en doce países para determinar las competencias clave. Define el término competencia e indica sus rasgos diferenciales.
2000	OCDE. Programa PISA	Señala la necesidad de contar con indicadores de evaluación fiables en el ámbito internacional.
2000	UNESCO. Foro Mundial sobre Educación, Dakar	Se define el derecho humano de beneficiarse de una formación concebida para responder a sus necesidades educativas fundamentales, en el sentido más amplio del término; una formación que incluye aprender para saber, para hacer, para vivir juntos y para ser.

8. European Commission/EACEA/Eurydice, 2012. *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy – 2011/12*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

2000	Consejo Europeo de Lisboa	Marca el objetivo estratégico para el año 2010 de llegar a ser un economía competitiva basada en el conocimiento y considera que para alcanzar este reto los sistemas de educación deben adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento promocionando las destrezas básicas que van a permitir a los individuos seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Se identifican las competencias para el acceso al aprendizaje en la sociedad del conocimiento.
2002	Eurydice	Estudio para revisar los currículos de la Educación General Obligatoria de los países miembros en el que se concluye que todos los países incluyen en sus currículos referencias implícitas o explícitas a las competencias.
2002	Consejo Europeo de Barcelona	Intenta promover la dimensión europea de la enseñanza y mejorar el dominio de las competencias introduciendo las lenguas extranjeras desde una edad muy temprana.
2003	Proyecto Tunning	Proyecto enmarcado en el proceso de convergencia y adaptación de títulos y planes de estudio para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). A partir de las competencias clave establece unas competencias específicas asociadas a las diferentes titulaciones y disciplinas de conocimiento.
2004	Comisión Europea. Programa de trabajo "Educación y Formación 2010"	Se dan las definiciones semánticas y operacionales de las competencias y los correspondientes conocimientos, destrezas y actitudes en cada uno de los ocho ámbitos.
2006	Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente	Se definen las competencias clave como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes apropiadas para el contexto. Las competencias clave son aquellas que necesitan todas las personas para su desarrollo y realización personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.
2009	Consejo de mayo de 2009 sobre el Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación ⁹	Se describen los objetivos que han de orientar las acciones educativas de los países miembros durante la década 2010-2020.
2010	Comunicación de la Comisión Europea (2010) EUROPA 2020 . Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador	Se señalan las estrategias de trabajo para conseguir que se adquieran las competencias necesarias para participar en el aprendizaje permanente y en el mercado de trabajo.
2011	Red de la política europea sobre la aplicación de las competencias clave en la enseñanza escolar. Convocatoria de propuestas-EAC/13/11	La Comisión Europea abrió una convocatoria de propuestas para crear una red europea de diversas organizaciones de los países que participasen en el programa de aprendizaje permanente. La red debía examinar y presentar recomendaciones sobre qué políticas pueden ayudar a los centros escolares a garantizar mejor el desarrollo de las competencias clave por los estudiantes.

9. Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) [Diario Oficial C 119 de 28.5.2009] en: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_es.htm

2012	Proyecto KeyCoNet	Red de Política Europea sobre la aplicación y desarrollo de las competencias clave en la educación escolar. El proyecto analizará iniciativas para su implementación en varios países europeos.
	Documento de trabajo de la Comisión Europea sobre orientaciones normativas para la evaluación de las competencias clave en educación ¹⁰	En este documento se hace un balance de los desarrollos normativos en esta materia y ofrece una visión general de las tendencias actuales en acciones europeas sobre la implantación y evaluación de las competencias clave.
	Eurydice. <i>Desarrollo de las competencias clave en la escuela en Europa: datos y oportunidades políticas</i>	Análisis de las actuales políticas nacionales de apoyo a la adquisición de las competencias clave por parte de los jóvenes.

1.1. Las competencias básicas en la legislación vigente

En las cambiantes sociedades europeas de hoy en día la necesidad de un crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo se ha vuelto más acuciante que nunca. La crisis económica, los grandes flujos de información, la complejidad de la sociedad digital, la movilidad sin precedentes de personas y las olas de inmigración, el surgimiento de nuevas desigualdades sociales y los cambios culturales son parte de la realidad a la que Europa tiene que hacer frente. Esto requiere de una ciudadanía que se adapte rápidamente y que posea las habilidades necesarias para aprovechar las nuevas oportunidades y realidades. Los ciudadanos de la UE deben estar preparados para desempeñar los puestos de trabajo innovadores que aún no existen.

Desde las instancias europeas, la aplicación de la Recomendación sobre las competencias clave (2006) se dejó a la jurisdicción de cada Estado miembro. Como resultado, estos modificaron sus planes de estudio nacionales para la enseñanza y el aprendizaje de las competencias.

En España, se incorporaron al sistema educativo no universitario estas competencias clave con el nombre de **competencias básicas (CCBB)**. Fue uno de los mayores retos a los que se enfrentó nuestro país, no solo porque esas competencias identificaban, por primera vez, el perfil del nuevo alumnado, sino porque superar ese reto requería un serio esfuerzo de cooperación de todos los agentes educativos (administraciones públicas, centros educativos, agentes sociales y familias).

En relación a la dicotomía clave-básica en la denominación de las competencias, Valle (2013)¹¹ defiende la terminología europea. Considera que el concepto “competencia básica” es radicalmente diferente al de “competencia clave”: lo básico se refiere a un conocimiento mínimo y suficiente; lo clave, en cambio, a algo instrumental que constituye la puerta de acceso a otros saberes fundamentales para el posterior aprendizaje a lo largo de la vida.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOE, en su Preámbulo, hace ya referencia, entre otros asuntos, a la necesidad de cohesión social, al aprendizaje permanente a lo largo de la vida y a la sociedad del conocimiento e introduce el término *competencias básicas* por primera vez en la normativa educativa estableciendo que “se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente ley”.

También el proyecto de Ley Orgánica de Mejora de Calidad de la Enseñanza, LOMCE (2013) coincide en poner el énfasis en el modelo de cambio educativo del currículo basado en las competencias básicas. Al menos dos de los apartados del Artículo único del Proyecto LOMCE plantea con claridad el nuevo reto:

10. Commission Staff Working document, Assessment of key competences in initial education and training: Policy Guidance, 2012.

11. Valle, Javier (2013), *Las competencias profesionales docentes*, Ponencia realizada el 21 de mayo de 2013 en el marco del Proyecto de Integración curricular de las competencias básicas.

Apartado cuatro. Artículo 6. Currículo:

- A los efectos de lo dispuesto en esta ley orgánica, se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas; y recoge como tales: los objetivos, las competencias, los contenidos, la metodología didáctica, los estándares y los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos.

Apartado ochenta y cinco. Se añade una nueva disposición adicional trigésima quinta:

- Integración de las competencias en el currículo.
El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte promoverá, en cooperación con las Comunidades Autónomas, la adecuada descripción de las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de las diferentes enseñanzas.

En la normativa estatal que desarrolla la LOE se establece el currículo para cada una de las etapas educativas, Educación Primaria¹², Educación Secundaria Obligatoria¹³, Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio, fijando las **Enseñanzas Mínimas comunes para todo el Estado y que forman parte del currículo que establece cada una de las Comunidades Autónomas** para su territorio. En las Enseñanzas Mínimas de las etapas obligatorias se establecen para cada área y materia los objetivos (formulados en términos de capacidades), las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación.

En España, la normativa de ámbito estatal ha definido ocho competencias básicas o aprendizajes imprescindibles que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria. Las competencias básicas, que integran tanto los aprendizajes formales incorporados a las diferentes áreas o materias del currículo, como los informales y no formales, son:

Competencia en comunicación lingüística
Competencia matemática
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
Competencia digital y en el tratamiento de la información
Competencia social y ciudadana
Competencia cultural y artística
Competencia para aprender a aprender
Competencia en autonomía e iniciativa personal.

A través de las áreas y materias del currículo de la educación obligatoria, se pretende que todos los alumnos y alumnas adquieran las competencias básicas señaladas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas y materias contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanza como consecuencia del trabajo realizado a través de la enseñanza de varias áreas o materias.

En las Enseñanzas Mínimas tanto de la Educación primaria como de la Educación secundaria obligatoria se describe para cada área o materia el modo en que cada una contribuye al desarrollo de las competencias básicas, convirtiéndose los **criterios de evaluación** establecidos para cada área o materia en el referente fundamental para valorar el grado de adquisición de estas.

Este material se centrará en el currículo de las enseñanzas obligatorias.

12. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

13. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones.

1.2. Las competencias básicas, nuevo enfoque curricular

Como ya hemos señalado, el concepto de “competencia básica” se introduce por primera vez en nuestra legislación educativa en la citada Ley Orgánica de Educación (LOE). Cuando en el año 2004¹⁴, en el Marco de Referencia Europeo, la Comisión Europea identificaba las competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida, la nueva ley de educación española adaptaba estas competencias y las definía en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas como *competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, tratamiento de la información y competencia digital, competencia para aprender a aprender, competencia social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal y competencia cultural y artística*.

Las competencias básicas se contemplan como *conocimiento en la práctica*, es decir, conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales y, como tales, se pueden adquirir tanto en el currículo formal, como en el no formal e informal. En nuestro país, además, las competencias básicas constituyen el hilo conductor de toda la enseñanza obligatoria y también son la base de la formación para las personas adultas.

*“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. 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. 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.”*¹⁵

Este enfoque “integrador” de las competencias se pone de manifiesto no solo en su definición y selección, sino también en su posterior desarrollo.

Ahora bien, conviene recordar que, según nuestro ordenamiento, los centros juegan un papel activo en la determinación del currículo, puesto que, de acuerdo con lo establecido en la normativa (LOE, artículo 6.4), les corresponde desarrollar y completar, en su caso, el currículo establecido por las Administraciones educativas.

De este modo, la concreción curricular que los centros educativos deben realizar, basada en los principios de autonomía pedagógica, de organización y de gestión, que dicha ley les atribuye, constituye un factor esencial para dar respuesta a las características y a la realidad educativa de cada centro.

Así pues, y dado que las experiencias a las que podrá acceder el alumnado condicionarán sus oportunidades para el aprendizaje de las competencias básicas, será necesario articular adecuadamente el diseño y el desarrollo del currículo.

1.2.1. Definición del concepto de competencia

El Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias Clave), promovido por la OCDE (2003), presenta el concepto de “competencia” y la define como: “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada”. La competencia, por tanto, “supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente

14. Comisión Europea (2004). Puesta en práctica del programa de trabajo “Educación y formación 2010” grupos de trabajo B “Competencias Clave” competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida un marco de referencia europeo.

15. Anexo I. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

para lograr una acción eficaz”. Las competencias se conceptualizan como un “saber hacer”, un saber que se concreta en actuaciones y que es capaz de adecuarse a una diversidad de contextos.

El Proyecto DeSeCo define también los criterios que ayudan a seleccionar las competencias básicas:

- han de contribuir a la obtención de resultados tanto de valor personal como social;
- han de poder aplicarse en un amplio número de contextos y en ámbitos relevantes;
- y han de ser beneficiosas para la totalidad de la población, independientemente del sexo, la condición social y cultural o el entorno familiar.

De acuerdo con el enfoque adoptado por el marco de referencia europeo, se define la competencia clave como una “combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes y a la inclusión de la disposición de aprender, además de saber cómo”.

“Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Estas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje a lo largo de la vida” (2004).

En la Recomendación Europea de 2006, las competencias clave quedan definidas como una “combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. [...] son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”.

Zabala y Arnau (2007)¹⁶, tras revisar las diversas definiciones del término “competencia”, la sintetizan de la siguiente manera: “es la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada”. Posteriormente matizan que en la competencia se movilizan componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

Moya y Luengo (2011)¹⁷ también analizan extensamente las numerosas definiciones que desde los distintos marcos teóricos se han dado del concepto “competencia” y concluyen que la competencia “puede ser definida como un tipo de aprendizaje caracterizado por la **forma** en que cualquier persona logra combinar sus múltiples recursos personales (saberes, actitudes, valores, emociones, etc.) para lograr una respuesta satisfactoria a una **tarea** planteada en un **contexto** definido”.

Ángel Pérez Gómez¹⁸ señala que “la definición de los aprendizajes básicos en términos de competencias presenta, frente a otras formas ya ensayadas y no sustituidas (conductas, comportamientos y capacidades), una importante ventaja: invita a considerar conjuntamente tanto la materia (contenidos) como la forma (actividades). Dicho de otro modo, la definición de los aprendizajes en términos de competencia evidencia la necesidad de adquirir el conocimiento de modo que pueda ser movilizado adecuadamente para la resolución de tareas. Más aún, la definición de los aprendizajes básicos en términos de competencia subraya la importancia de considerar el conocimiento en acción y no solo el conocimiento como representación.”

Es interesante la aportación de María Rodríguez Moneo¹⁹, quien, basándose en la definición de Bartram y Roe²⁰, se refiere a todos y cada uno de los elementos que se articulan en la competencia, que, vinculados, permiten la comprensión profunda y la transferencia a otros contextos: un conocimiento de base conceptual –conceptos, principios, teorías, datos y hechos– (**conocimiento declarativo-**

16. Zabala, A. y Arnau, L. (2007) *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Col. Ideas Clave, 3. Graó. Barcelona.

17. Moya Otero, José y Luengo Horcajo, Florencio (coords). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona, Grao, págs. 30-48.

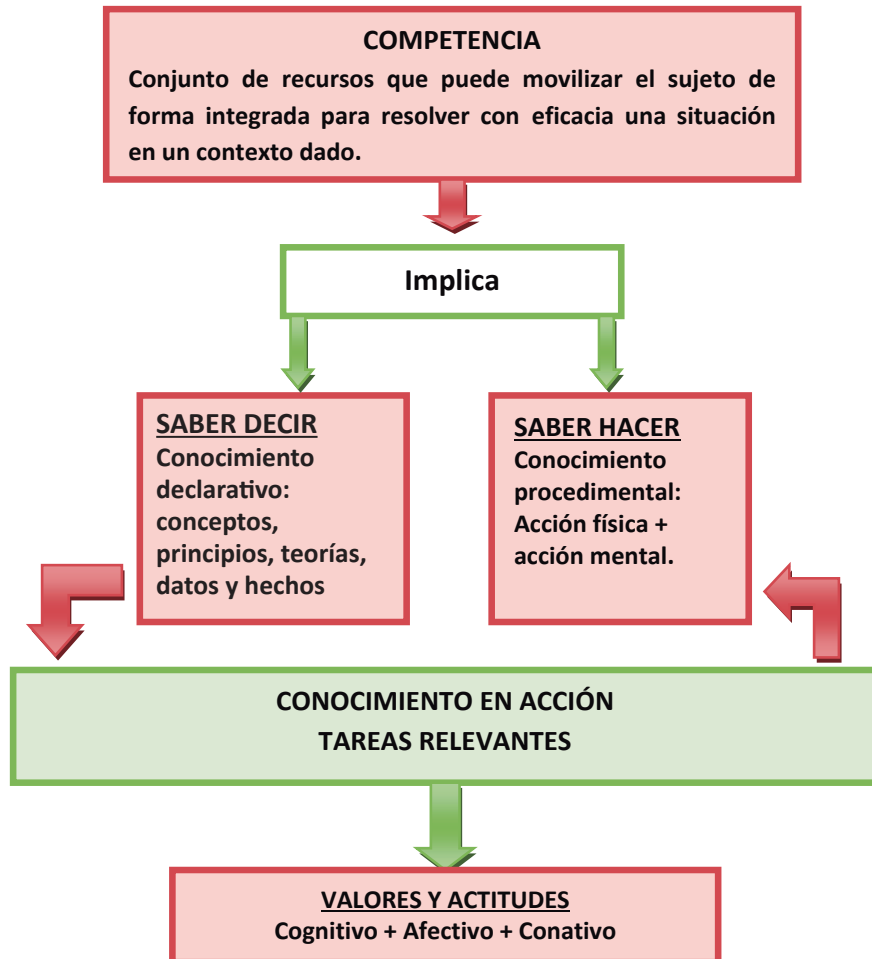
18. Pérez Gómez, A (1983) “Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica”. En Giméno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

19. Rodríguez Moneo, M. (2011) “El proceso de enseñanza y aprendizaje de competencias”. En: *Evaluación global del aprendizaje en las titulaciones dentro del Espacio Europeo de Educación Superior*, coordinado por Labrador F. y Santero R., Madrid, Dykinson.

20. Bartram D. y Roe R. (2005) “Definition and assessment of competences in the context of the European Diploma in Psychology”. To appear in *European Psychologist*, vol. 10, n.º 2.

saber decir), un conocimiento relativo a las destrezas, referidas tanto a la acción física observable como a la acción mental (**conocimiento procedimental-saber hacer**), y un tercer conocimiento que tradicionalmente se ha obviado pero que tiene una gran influencia social y cultural, las actitudes y valores (**saber ser**) que incluyen a su vez tres tipos de conocimientos: lo cognitivo; lo afectivo y motivacional, y lo conativo.

El siguiente esquema recoge las aportaciones citadas:



1.2.2. Rasgos característicos de las competencias básicas

Las competencias básicas son una serie de capacidades que el alumnado debe desarrollar durante el transcurso de su enseñanza y que le servirán para incorporarse activamente en la sociedad, independientemente del rol que le corresponda desempeñar en ella. De aquí se desprende un marcado acento hacia la **equidad** de la educación: ya no se trata de preparar a un grupo reducido de alumnos para proseguir estudios superiores universitarios o a otros para insertarse directamente en el mundo del trabajo, sino que se busca que todos los estudiantes tengan la posibilidad de desarrollar aquellas competencias que les permitan decidir en igualdad de condiciones el camino que habrán de seguir.

En segundo lugar, hay que señalar que las competencias poseen un **carácter dinámico**, no se adquieren en un determinado momento y permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el cual los individuos van adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de dichas competencias.

En tercer lugar, la enseñanza basada en competencias implica una **formación integral** del individuo: se persigue que los estudiantes, al finalizar la enseñanza obligatoria, sean capaces de transferir aquellos conocimientos adquiridos a las nuevas instancias de aprendizaje que aparecerán en la opción de vida que elijan. Pero nos referimos no solo a los conocimientos sino también a

aquellas habilidades y aquellos procedimientos que les permitan ejecutar eficientemente las tareas favoreciendo un aprendizaje a lo largo de toda la vida, sin olvidar el componente ético que debe guiar y acompañar sus actuaciones.

Así pues, algunos de los rasgos característicos de las competencias son los siguientes:

- Son aprendizajes que se consideran **imprescindibles**.
- Constituyen **un saber, un saber hacer y un saber ser**. Se trata de todos aquellos recursos que el sujeto es capaz de movilizar de forma conjunta e integrada para resolver con eficacia una situación en un contexto dado.
- Son **saberes multifuncionales y transferibles**, pues la adquisición de una competencia implica el desarrollo de esquemas cognitivos y de acción que se pueden aplicar en variados contextos, según las necesidades.
- Tienen un **carácter dinámico e ilimitado** pues el grado de adquisición de una competencia no tiene límite, sino que se trata de un continuo en el que cada persona, a lo largo de toda su vida, va adquiriendo grados diferentes de suficiencia dependiendo de las necesidades académicas y laborales que se le vayan planteando.
- Son **evaluables**, en tanto que se traducen en acciones y tareas observables.
- Requiere un **aprendizaje situado**, vinculado a un determinado contexto y a unas determinadas tareas.

1.3. Perfil de las ocho competencias básicas, según la legislación vigente

La LOE y los Reales Decretos que la desarrollan establecen claramente los perfiles de las ocho competencias básicas de la enseñanza obligatoria. La descripción de cada una de las competencias básicas puede verse en la tabla que sigue:

Competencias	Descripción
Comunicación lingüística (CCLI)	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. En síntesis, 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.
Matemática (CMAT)	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.
Conocimiento e interacción con el mundo físico (CIMF)	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.
Tratamiento de la información y competencia digital (TICD)	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.
Social y ciudadana (CSYC)	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.
Cultural y artística (CCYA)	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.
Aprender a aprender (CPAA)	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.
Autonomía e iniciativa personal (CAIP)	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.

1.4. Integración del nuevo elemento curricular: las competencias básicas

Las leyes dejan claro el carácter transversal de estas competencias; se trabajan en la educación formal en todas las áreas y materias a lo largo de toda la enseñanza obligatoria y en la educación no formal e informal en todas las etapas de la vida, incluidas la escolar y la profesional.

En el caso de la educación obligatoria, la normativa aclara que todas las áreas o materias participan en el desarrollo de las distintas competencias del alumnado, según la contribución que describen los RRDD de Enseñanzas Mínimas y de las Comunidades Autónomas; de forma que, por ejemplo, una materia científica contribuye a la adquisición de la competencia lingüística, de la misma forma que materias de ciencias sociales o humanas abordan conocimientos que permiten al alumnado desarrollar su competencia matemática.

Por eso es muy interesante preguntarse de qué modo contribuye cada área o materia en cada ciclo o curso a la adquisición de las diferentes competencias básicas. La clave para trazar el mapa de estas interacciones es partir de los **criterios de evaluación**. En esta propuesta se procede a desglosar cada uno de los criterios en sus unidades, más fácilmente medibles: los **indicadores de evaluación**.

Veamos un ejemplo: si tomamos uno de los criterios de evaluación del área de Conocimiento del medio natural y social (CMNS) del 1º ciclo de Educación primaria:

CMNS 9. Montar y desmontar objetos y aparatos simples y describir su funcionamiento y la forma de utilizarlos con precaución.

Y lo desglosamos en sus indicadores, podemos relacionarlos más fácilmente con las diferentes competencias básicas implicadas:

Indicadores	Competencias básicas implicadas
9.1. Monta y desmonta objetos y aparatos simples.	Aprender a aprender (CPAA) Tratamiento de la información y competencia digital (TICD) Competencia de interacción con el mundo físico (CIMF)
9.2. Describe el funcionamiento de objetos y aparatos simples.	Competencia de interacción con el mundo físico (CIMF) Competencia en comunicación lingüística (CCLI) Competencia de aprender a aprender (CPAA) Tratamiento de la información y competencia digital (TICD)
9.3. Describe la forma de utilizar objetos y aparatos simples con precaución.	Competencia de interacción con el mundo físico (CIMF) Competencia en comunicación lingüística (CCLI) Competencia de aprender a aprender (CPAA) Tratamiento de la información y competencia digital (TICD)

Relacionando el criterio de evaluación y las competencias básicas con los contenidos y los objetivos a los que hace referencia, obtenemos las siguientes relaciones curriculares:

Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación	CCBB	Indicadores - Competencias
9. Planificar y realizar proyectos, dispositivos y aparatos sencillos con una finalidad previamente establecida, utilizando el conocimiento de las propiedades elementales de algunos materiales, sustancias y objetos.	Bloque 7: Objetos máquinas y tecnología 7.1. Identificación de la diversidad de máquinas en el entorno. 7.3. Observación y análisis del funcionamiento de objetos y máquinas. Identificación de	9. Montar y desmontar objetos y aparatos simples y describir su funcionamiento y la forma de utilizarlos con precaución.	CPAA TICD CIMF CCLI	CMNS 9.1. Monta y desmonta objetos y aparatos simples. (CPAA,TICD,CIMF) CMNS 9.2. Describe el funcionamiento de objetos y aparatos simples. CMNS 9.1. Monta y desmonta objetos y aparatos simples. (CPAA,TICD,CIMF)

<p>10. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y como instrumento para aprender y compartir conocimientos, valorando su contribución a la mejora de las condiciones de vida de todas las personas.</p>	<p>elementos que pueden generar riesgo. 7.4. Uso cuidadoso de materiales, sustancias y herramientas. 7.5. Adopción de comportamientos asociados a la seguridad personal y al ahorro energético. 7.6. Identificación de los componentes básicos de un ordenador. Iniciación en su uso. Cuidado de los recursos informáticos.</p>			<p>CMNS 9.2. Describe el funcionamiento de objetos y aparatos simples.</p>
--	---	--	--	--

El mapa de todas las relaciones curriculares de toda la educación obligatoria, basado en los RRDD de Enseñanzas Mínimas es uno de los productos resultantes del Proyecto de Integración Curricular de las Competencias Básicas. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte pone a disposición de la comunidad educativa estas relaciones (Documento puente) que se abordará en la actividad 3 de esta propuesta y que puede consultarse en la **Carpeta III** de esta obra.

Conviene precisar que la propuesta de relaciones curriculares basada en la normativa LOE surge como un conjunto de orientaciones que pueden servir de referencia, y que son las comunidades autónomas quienes pueden y deben contextualizar la propuesta desarrollada en base a los Decretos de Enseñanzas Mínimas, y, en cualquier caso, corresponde a los centros determinar su adecuación al contexto, en base al principio de autonomía que la legislación actual les confiere.

Una vez halladas estas relaciones curriculares o mapas curriculares para cada área/ materia, se estará en condiciones de definir cuáles son los elementos que conforman cada competencia básica así como cuál es la contribución de esas competencias a cada una de las áreas/ materias del currículum. Es decir, se estará en condiciones de trazar tanto el perfil de las ocho competencias como el perfil de cada área/ materia.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, partiendo de la experiencia recogida en este Proyecto de Integración curricular de las Competencias Básicas ha publicado *Reflexión sobre las competencias básicas y su relación con el currículo*²¹, que recoge las relaciones de los elementos establecidos en el currículo de la LOE con las CCBB, identificando en qué medida las distintas CCBB están presentes en las áreas y materias.

21. *Reflexión sobre las competencias básicas y su relación con su currículo* (2013). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

2. Proyecto para la integración curricular de las competencias básicas: una propuesta de formación y asesoramiento

Desde el año 2010, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha venido realizando diversas acciones dirigidas al reconocimiento del valor educativo de las **competencias básicas** y de su implantación y desarrollo en el currículo como un enfoque esencial de la educación del siglo XXI, no solo porque constituyan aprendizajes imprescindibles, sino porque ofrecen importantes posibilidades en las prácticas del aula, que pueden ayudar al profesorado y a las comunidades educativas a mejorar su propio currículo.

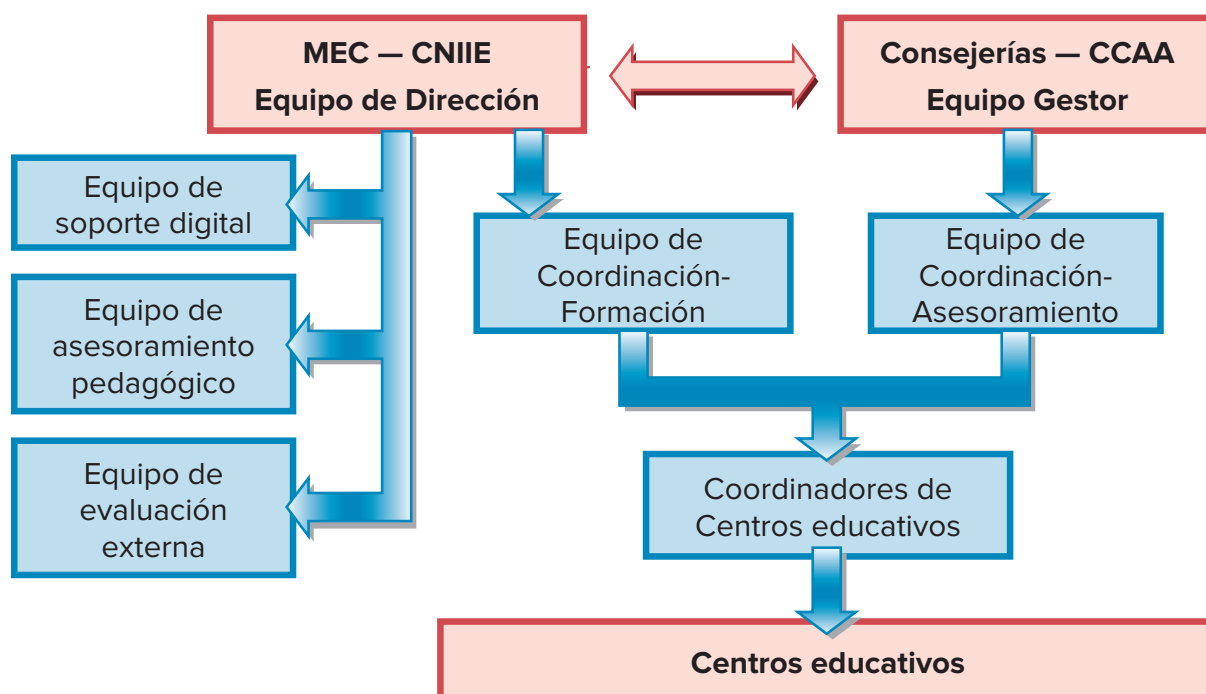
Una de estas acciones surgió en el curso 2010-2011, cuando el entonces Ministerio de Educación junto a las Consejerías y Departamentos de Educación de quince comunidades autónomas y las direcciones provinciales de Ceuta y Melilla pusieron en marcha un Proyecto para la Integración curricular de las Competencias Básicas. En ese curso, el Proyecto, que tomó el nombre de **Proyecto COMBAS**, se enmarcó dentro del Programa de Cooperación Territorial n.º 2: “Consolidación de las Competencias Básicas como elemento esencial del currículum”.

El Proyecto, que se puso en marcha en 150 centros educativos, públicos y concertados del ámbito estatal que impartían las enseñanzas obligatorias, abordó la integración curricular de las competencias básicas en diferentes modalidades de acuerdo con el nivel de desarrollo competencial del centro educativo:

Curso	Modalidad	
2010/ 2011	Inicial	98 centros que no tenían experiencia previa en el trabajo por competencias básicas.
	Avanzada	48 centros que ya disponían de experiencia en competencias básicas.
Curso	Modalidad	
2012/ 2013	Avanzada	44 centros que ya disponían de experiencia en competencias básicas.
	Profundización	37 centros que habían pasado por las modalidades anteriores.

El objetivo que guió el proceso fue que los centros escolares, con apoyo del resto de sectores educativos (familias, administraciones y organizaciones sociales), pudieran lograr un desarrollo eficaz del currículo orientado al aprendizaje de las competencias básicas y mejorar los resultados de la población escolar. Para ello, el Proyecto promovió un modelo procesual de asesoramiento y formación en los centros y de intercambio de experiencias entre ellos y las Administraciones educativas, lo que fue generando un conocimiento nuevo sobre las condiciones más favorables para el aprendizaje de las competencias, así como para la institucionalización de esas condiciones dentro del respeto a la autonomía de los centros educativos.

A la hora de abordar el reto de las competencias básicas, era imprescindible disponer de un marco de referencia contrastado que orientase y guiase la reflexión práctica. En este caso, se contó con varios equipos de profesionales que ya habían experimentado el trabajo por competencias básicas, con el asesoramiento de José Moya y Florencio Luengo. Partiendo de estas concepciones y de unos materiales iniciales, para poner en marcha el Proyecto, se observó la necesidad de constituir **equipos de trabajo** que facilitaran la tarea de reflexión y especialmente lograran desarrollar procesos de participación real y de mejora del material.



2.1. Plan de formación

2.1.1. Claves metodológicas

Las claves metodológicas que orientaron la formación del profesorado y los procesos de cambio en los centros educativos se basaron en los siguientes aspectos:

- a) **Las mejoras en la educación parten de la realidad del aula** y de la vida del centro. Se ha partido de la vida real del aula, de lo que ocurre en ellas y de lo que dicen y realizan los docentes cada día. Se hacía necesario apoyarse en el trabajo cotidiano del docente y desde él, entender la propuesta de competencias.
- b) **El deseo de un plan de formación que facilite el apoyo a los centros.** Por esa razón se partió siempre de un diagnóstico compartido sobre la situación actual que vivían los centros para convenir entre todos un plan de mínimos que permitiera afrontar los problemas.

- c) **La concepción de formación en los centros como eje de la reflexión** y la superación de un modelo presencial y textual de curso cerrado. En este plan de formación, el modelo presencial se ha considerado complementario a otras acciones formativas. Se ha tratado de facilitar en los propios centros, puntos de encuentro, grupos de trabajo, seminarios, planes compartidos dentro del claustro, los ciclos y los departamentos para llegar al compromiso de los centros con la mejora.
- d) **La adecuada presentación del discurso.** Era prioritario convenir una serie de claves que pudieran ser interpretadas de forma funcional y práctica por todos los participantes, simplificando el proceso de reflexión con una nomenclatura sencilla (ejercicio, actividad, tarea, competencia, objetivos, contenidos, criterios de evaluación, procesos cognitivos, modelos de enseñanza...) al servicio de la consecución de mayores niveles competenciales.
- e) **La valoración del proceso frente al producto para avanzar desde lo sencillo a lo complejo.** No se pretendía marcar un único objetivo final, sino procesos o niveles de mejora abordados de forma secuencial y continua por los centros. Si lograr la integración de las competencias es el reto final, hay diferentes niveles de integración; cada centro debe guiar su compromiso de mejora y cada profesor su compromiso profesional. Al tratar de integrar las competencias en la vida del aula, un nivel será lograrlo en las áreas y materias, otro en los procesos interdisciplinares, sin que unos invaliden a otros sino más bien que se complementen.
- f) **El reconocimiento e integración de lo que ya se ha hecho para no partir de cero.** Ya existen buenas aportaciones y prácticas para indagar en las competencias que merecen ser rescatadas. Se ha propiciado el análisis de cada modelo personal de enseñanza para reforzar los puntos fuertes que ya posee el proceso de enseñanza-aprendizaje y visibilizar también sus debilidades con el fin de abordar el cambio de perspectiva.
- g) **El enfoque competencial no pretende ser una apuesta temporal** sino que forma parte de los compromisos asumidos por diferentes países para el establecimiento de estrategias europeas de cara al año 2020. Por ello, hemos de apoyarnos en investigaciones, en pruebas y en evaluaciones nacionales e internacionales.
- h) **La buena gestión del conocimiento mejora la competencia distribuida**, es decir, la competencia del propio centro educativo para tomar decisiones y ejecutarlas, gracias a lo que cada uno de los miembros de su comunidad educativa sabe hacer. Los datos aportados por las evaluaciones nacionales e internacionales ponen de manifiesto la necesidad de mejorar esta competencia distribuida para que los centros puedan utilizar eficazmente la autonomía que las leyes educativas le reconocen.

2.1.2. Objetivos

De igual forma, se han identificado una serie de objetivos expresados en forma de habilidades:

- a) Identificar las competencias básicas que definen el perfil de una persona educada al concluir su enseñanza obligatoria y definirlas de forma semántica y relacional.
- b) Comprender las características propias de las competencias básicas como tipo de aprendizaje así como sus similitudes, diferencias y relaciones con otras formas de definir los aprendizajes.
- c) Realizar una concreción curricular de las competencias básicas adecuada a una determinada etapa, ciclo o nivel, teniendo en cuenta la contribución que puedan realizar las distintas áreas o materias curriculares.
- d) Diseñar una estructura integrada de tareas, actividades y ejercicios que permita el aprendizaje de las competencias básicas, mejorando las posibilidades de todo el alumnado para participar activamente en prácticas sociales.
- e) Conocer y valorar las posibilidades y limitaciones de los distintos modelos de enseñanza para determinar cuáles de ellos y en qué combinación son más adecuados para el aprendizaje de las competencias básicas en un determinado centro.
- f) Reflexionar sobre las propias prácticas de modo que puedan comprender la relación entre

las acciones que se van a desarrollar o se han desarrollado y sus consecuencias directas e indirectas. Especialmente, la relación entre las actuales prácticas educativas y los sucesivos diseños curriculares.

- g) Definir los indicadores más adecuados para las distintas competencias tomando como referencia los criterios de evaluación de cada una de las áreas y materias curriculares, y utilizar esos indicadores para la creación de rúbricas que permitan evaluar los aprendizajes adquiridos en la realización de una determinada tarea.
- h) Determinar las claves que definen el nuevo proyecto educativo de centro, las programaciones basadas en tareas relevantes y el permanente proceso de auto-revisión que asegure la renovación de los planes de mejora.
- i) Impulsar la evaluación y el reconocimiento de las CCBB adquiridas mediante la utilización de procedimientos y de criterios que desarrollen el principio de transparencia tanto del proceso de evaluación de los aprendizajes, como del de promoción.
- j) Responsabilizar a cada docente de su implicación en el plan de mejora de centro, identificando de manera precisa y explícita su contribución curricular a la mejora de los indicadores establecidos en las evaluaciones externas.

2.1.3. Secuencia de trabajo: niveles de integración curricular, actividades y módulos de formación

Como primera estrategia, este Proyecto contextualizó una serie de actividades, para cada una de las modalidades de formación, secuenciadas para el desarrollo de **cinco niveles de integración curricular de las competencias básicas**, que Moya y Luengo²² han contrastado y definido. Esta propuesta original referida a estos niveles se concreta en:

Nivel 1.	El aula. La integración de las actividades y los ejercicios que generan el currículo real a través de una estructura de tareas compartidas.
Nivel 2.	La concreción curricular. La integración de competencias básicas y áreas/materias curriculares a través de una definición relacional.
Nivel 3.	La metodología y los procesos cognitivos. La integración de los distintos modelos y/o métodos de enseñanza que generan el currículo real del centro.
Nivel 4.	La evaluación de áreas o materias y de competencias. La integración de criterios e instrumentos para valorar el aprendizaje de las competencias básicas.
Nivel 5.	Programación y tareas sociales relevantes. La integración de las distintas formas del currículo: formal, no formal e informal.

Las actividades propuestas en el Proyecto para cada modalidad formativa se insertaron dentro de estos niveles para conseguir una integración progresiva de las competencias en el currículo.

El material base y formativo del Proyecto fue reformulado por los equipos del CNIIE, las consejerías y departamentos de Educación de las comunidades autónomas participantes y las direcciones provinciales de Ceuta y Melilla, y fue presentado en sesiones presenciales por los equipos pedagógicos a los coordinadores de los centros educativos seleccionados. El trabajo propuesto estaba concebido para que, una vez que los coordinadores de centro recibiesen la acción formativa presencial, se estableciera un grupo de trabajo en cada uno de los centros que fuera desarrollando y experimentando el cambio de forma progresiva y conjunta, cuyos miembros compartieran las dudas y opiniones, y llegaran, de este modo, a una visión compartida sobre las competencias básicas, entendiendo, además, cuál habría de ser la mejor manera para integrarlas en el currículo.

El Proyecto se ha desarrollado a lo largo de diecisiete actividades, distribuidas en tres modalidades formativas (Inicial, Avanzada y de Profundización), que han servido de soporte para la reflexión en las reuniones de comisiones de coordinación pedagógica, de los ciclos y de los departamentos de los centros educativos implicados en el proyecto.

22. Moya Otero, J., Luengo Horcajo, F. (coords.) (2011) *Teoría y Práctica de las competencias básicas...*

Las actividades del Proyecto que están recogidas en esta Guía son las siguientes:

Modalidad	Actividades	
Inicial	Previa	Entender la propuesta de las CCBB, su origen europeo y apuesta en España.
	1	Reconocer la presencia de las CCBB en el currículum real del aula.
	2	Cómo integrar las CCBB en las tareas de aula: ejercicio, actividad, tarea.
	3	Concreción curricular y relación de los elementos del currículum con las CCBB.
	4	Metodología y aula: modelos de pensamiento y de enseñanza y su relación con las CCBB: tarea compleja.
	5	Evaluación de las CCBB.
	6	La biografía del centro a través del Portfolio de actividades y la Memoria de actas.

Modalidad	Actividades	
Avanzada	7	Construir una visión compartida de las CCBB en el centro.
	8	Elaborar una Unidad Didáctica Integrada (UDI).
	9	Valorar ala situación actual del proyecto educativo del centro y las posibles consecuencias que tendrá la incorporación de las CCBB.
	10	Incorporar nuevos principios reguladores al PEC.
	11	Definir el plan de mejora para acondicionar el centro.
	12	La biografía del centro a través del Portfolio de actividades y la Memoria de actas.

Modalidad	Actividades	
Profundización	13	Las evaluaciones extaernas en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del centro.
	14	Modelo de evaluación de centro.
	15	Detección de necesidades formativas de centro.
	16	La biografía del centro a través del Portfolio de actividades y la Memoria de actas.

El plan de formación del Proyecto completa su material didáctico articulándose alrededor de once **módulos de formación**²³, ordenados secuencialmente. Cada uno de ellos aporta el conocimiento suficiente para la realización de una o más actividades e incluye distintos tipos de conocimiento así como otros elementos culturales importantes. Además de estos módulos, se facilitan otras bibliografías relevantes relacionadas con las actividades. Estos materiales se proponen como lecturas de ampliación y profundización en cada una de las actividades.

2.1.4. Competencias profesionales docentes

El plan de formación contempló, en paralelo a la propuesta de competencias básicas del alumnado, una apuesta por los nuevos conocimientos centrados en competencias profesionales de los docentes.

Las competencias seleccionadas para servir de soporte al trabajo de integración curricular del Proyecto parten de las definidas en las Órdenes ECI 3857/2007 y 3858/2007, ambas de 27 de diciembre, por las que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios

23. Los módulos de formación están recogidos en la **Carpeta I** de esta obra.

oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de *Maestro en Educación Primaria y de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*, respectivamente.

Las habilidades en las que esas competencias se expresan y que aparecen formuladas como objetivos son una adaptación que debe permitir a los participantes resolver las actividades que se plantean en cada una de las modalidades.

La propuesta del Proyecto selecciona seis competencias profesionales docentes con la intención de corroborar la propia normativa y en su caso avanzar en las nuevas competencias que el proceso defina:

1. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa del alumnado, así como su orientación, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
2. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro educativo, participando en su planificación colectiva; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad del alumnado.
3. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado.
4. Contribuir a la mejora continua de su profesión así como de las organizaciones en las que desarrolla sus prácticas a través de la participación activa en procesos de investigación, desarrollo e innovación.
5. Desarrollar las capacidades comunicativas y creativas así como hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
6. Comprender las condiciones institucionales fijadas en el ordenamiento del sistema educativo, así como su concreción en un determinado centro y valorar sus posibilidades de mejora.

2.1.5. Entorno colaborativo

Una parte importante del plan de formación del Proyecto es la puesta en marcha del Entorno Colaborativo on-line de Desarrollo del Currículo (ECDC) como plataforma de trabajo y tutorización e-learning, en el que los participantes contaron con un espacio común para la comunicación, la formación, la gestión de recursos y la asistencia y asesoramiento.

Con el apoyo de un grupo de soporte técnico y dinamización del Portal, se pretendió disponer de un “sitio virtual” de formación y apoyo continuo para el aprendizaje profesional individual y colectivo del profesorado de los centros.

Los documentos que ofrecen un conocimiento más detallado de la organización y desarrollo del Proyecto sobre Integración Curricular de las Competencias Básicas pueden consultarse en la **Carpeta II** de esta obra.

3. Guía para la integración curricular de las competencias básicas: una propuesta de formación

Esta Guía recopila el trabajo desarrollado en las diferentes fases del Proyecto de Integración Curricular de las Competencias Básicas durante los cursos 2010-2011 (denominado Proyecto COMBAS) y 2012-2013. La formación secuenciada, eje de la reflexión de los centros educativos, no trata de agotar otras posibilidades, pero sí pretende ser un referente ordenado que aborde los diferentes niveles de integración curricular de las competencias básicas para una mejor consecución de los objetivos fijados en la normativa vigente.

Se trata de definir un proceso que permita seleccionar y ordenar los recursos generados en el marco del Proyecto para que puedan ser utilizados eficazmente por los centros educativos en la identificación de las condiciones más favorables para el aprendizaje de las competencias básicas. Esto permitirá la institucionalización de esas condiciones a través de los proyectos educativos de centro y de las concreciones curriculares que cualifiquen el desarrollo de las programaciones didácticas y del proceso de evaluación y, finalmente, su materialización en el diseño de planes de mejora.

3.1. Características y elementos de la Guía

1. **Es compartida:** es una Guía creada con los recursos generados desde las Consejerías y Departamentos de Educación de las CCAA participantes y las direcciones provinciales de Ceuta y Melilla, junto a sus centros educativos y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y que ahora se pone a disposición de todos los centros educativos del Estado.
2. **Es adaptable:** a partir del tronco común que representa esta Guía, las Consejerías y Departamentos de Educación podrían elaborar guías didácticas propias basadas en sus propios recursos y adaptadas a sus prescripciones normativas y orientaciones curriculares.
3. **Desarrolla una secuencia coherente de actividades:** supone un total de **diecisiete actividades** (seis de la modalidad inicial, seis de la modalidad avanzada y cuatro de la modalidad de profundización), con la elaboración de dos documentos como actividad final: un **Portfolio de actividades** que recopila todos los productos obtenidos de cada actividad y una **Memoria de actas** de las reuniones realizadas que describe los debates y

momentos de la experiencia en cada centro. Ambos documentos configuran la **Biografía del centro**, con el que es posible avanzar propuestas en los documentos institucionales de centro: Proyecto Educativo, Concreciones Curriculares y Programaciones de Aula.

4. **No es lineal**, sino que se establece como un itinerario dividido en diferentes momentos, que puede ser adaptado al contexto de cada centro, de manera que los centros podrán adaptar la secuencia a su propia “zona de desarrollo organizativo” así como a la experiencia docente acumulada por sus profesionales. Para ello, se cuenta con un **test de ubicación** que ayudará a los centros educativos a definir la mejor modalidad (inicial o avanzada) en la que empezar a trabajar por ser la más adecuada a sus posibilidades.
5. **Permite el desarrollo de redes de colaboración**, ya que genera un listado de centros colaboradores que pueden actuar como centros de referencia. Las comunidades autónomas pueden identificar sus propios centros y articular alrededor de ellos redes de participación y colaboración.
6. **Ofrece una aplicación digital** que pretende ayudar a las administraciones educativas a mejorar su capacidad de respuesta, tanto para la identificación de las condiciones de aprendizaje como para la institucionalización del cambio. La primera versión de esta herramienta incluye la posibilidad de:
 - Elaborar mapas de relaciones curriculares.
 - Elaborar Unidades Didácticas Integradas (UDI)
 - Evaluar las competencias básicas y las áreas/materias.
 - Elaborar informes de alumnado.

Esta Aplicación digital así como su Guía de uso se encuentran en la **Carpeta V** de esta obra.

Una de las originalidades del Proyecto es la referida precisamente a los procesos de elaboración compartida, desde su fase inicial hasta el cierre de los documentos, pues lo que ha guiado la experiencia actual sobre competencias básicas ha sido la apuesta por un modelo teórico-práctico compartido que relaciona permanentemente justificaciones o marcos generales de desarrollo de políticas educativas y sus diferentes formas de gestión.

3.2. Estructura de las actividades

Las actividades que definen la secuencia de evolución hacia la mejora del currículo tienen siempre la misma estructura basada en un modelo reflexivo de construcción de la práctica docente.

Todas las actividades siguen un orden preciso. Primeramente, se justifica su puesta en marcha mediante una **situación de partida** en la que se encuentran actualmente los centros educativos y, a partir de ella, se formulan los **objetivos** que se pretenden conseguir con cada actividad y se **describe** cada una de ellas con **orientaciones** para su realización.

Para la realización de las actividades se ofrecen las correspondientes **lecturas de ampliación y profundización** voluntarias (módulos de formación y lecturas complementarias), así como los **recursos** en formato de presentación power point.

Los módulos de formación así como otros recursos pueden encontrarse en la **Carpeta I** de esta obra.

Al final de cada actividad se presenta una **actividad referente**, es decir, un ejemplo o modelo elaborado por un centro participante en el Proyecto y que destaca tanto por su calidad en el trabajo final, como por el esfuerzo desarrollado en contextos diversos.

Estas actividades referentes están recogidas en la **Carpeta IV** de esta obra.

Se hace necesario señalar que el proceso formativo durante la primera y la segunda fase del Proyecto, se ha ido desarrollando en función de las necesidades formativas de los centros participantes y el material utilizado así como el contenido trabajado en cada actividad difiere en algunos aspectos del recogido en esta Guía. Por ello, los resultados de las actividades referentes seleccionadas como buenas ejemplificaciones del proceso, pueden no corresponderse totalmente con la línea de trabajo establecida en cada una de las actividades de esta publicación.

En el caso de la modalidad de profundización, desarrollada en el curso 2012-2013, se han recogido como actividades referentes el conjunto de todas las desarrolladas por tres centros, es decir, sus Portfolios de actividades (Actividad 16).

4. Actividades

Modalidad Inicial

- Actividad Previa** Entender la propuesta de las CCBB, su origen europeo y apuesta en España.
- Actividad 1** Reconocer la presencia de las CCBB en el currículum real del aula.
- Actividad 2** Cómo integrar las CCBB en las tareas de aula: ejercicio, actividad, tarea.
- Actividad 3** Concreción curricular y relación de los elementos del currículum con las CCBB.
- Actividad 4** Metodología y aula: modelos de pensamiento y de enseñanza y su relación con las CCBB: tarea compleja.
- Actividad 5** Evaluación de las CCBB.
- Actividad 6** La biografía del centro a través del Portfolio de actividades y la Memoria de actas.

Modalidad Avanzada

- Actividad 7** Construir una visión compartida de las CCBB en el centro.
- Actividad 8** Elaborar una Unidad Didáctica Integrada (UDI).
- Actividad 9** Elaborar una Unidad Didáctica Integrada (UDI).
- Actividad 10** Incorporar nuevos principios reguladores al PEC.
- Actividad 11** Definir el plan de mejora para acondicionar el centro.
- Actividad 12** La biografía del centro a través del Portfolio de actividades y la Memoria de actas.

Modalidad de Profundización

- Actividad 13** Las evaluaciones extraernas en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del centro.
- Actividad 14** Modelo de evaluación de centro.
- Actividad 15** Detección de necesidades formativas de centro.
- Actividad 16** La biografía del centro a través del Portfolio de actividades y la Memoria de actas.

Actividad previa.

Entender la propuesta de CCBB

Situación de partida

Ante los avances sociales, culturales y económicos de nuestro mundo occidental, cabe analizar los necesarios cambios educativos para adaptar la educación a los tiempos actuales, de forma que se interiorice la necesidad de poner al día la tarea diaria del aula y del centro, y el papel de la propia educación.

Analizar el origen de la propuesta e identificar su alcance y recoger el clima y las actitudes de todo el profesorado puede servir de punto de arranque para concebir un compromiso de mínimos de cara a la reflexión compartida. Será preciso **entender la propuesta de las competencias básicas (CCBB)²⁴, su origen europeo y la apuesta en España.**

Objetivos

- 1) Integrar la puesta en marcha de reformas educativas en contextos sociales y personales.
- 2) Valorar la implicación de los momentos personales, afectivos y organizativos como eje del cambio necesario.

Descripción de la actividad previa

Esta actividad pretende iniciar al grupo docente en el conocimiento de las CCBB. Para ello, se analizará la propuesta de competencias tanto de la Unión Europea como de la normativa española y se recogerá el clima del centro desde las distintas perspectivas de los profesionales. Finalmente, como reto complementario, se pretende hacer una consulta de recursos y/o entornos web para organizar y, en su caso, elaborar un banco de datos o red donde recoger y ubicar la documentación.

Los pasos son los siguientes:

24. A partir de ahora nos referiremos a las competencias básicas con las siglas CCBB.

Paso 1.	Reflexionar acerca de los cambios sociales y educativos actuales, la propuesta europea y la legislación vigente, el desarrollo en las Comunidades Autónomas, y los objetivos educativos 2010- 2020 de Europa.
Paso 2.	Analizar el clima de los centros desde el que se lograría un plan común de mínimos.
Paso 3.	Organizar un banco de datos con los materiales de consulta disponibles.

Orientaciones

La persona que coordine el grupo de trabajo, ya sea en Comisión de Coordinación Pedagógica o en reuniones de ciclo o departamento, presentará algunas claves del cambio y la propuesta de competencias, con ayuda del **recurso 01** (PowerPoint. Cambios sociales y educativos) para favorecer un debate en el que sea posible recoger los diferentes puntos de vista, el clima del centro, de los grupos y de los individuos, de forma que todo sentimiento sea respetado y recogido.

Se trata de facilitar la recogida de las reflexiones y pensamientos que tiene el profesorado al iniciar esta incorporación de las CCBB, apoyándonos en la Técnica de los seis sombreros de Edward de Bono²⁵ y que servirá para cualificar el debate y oír voces diferentes en relación a las competencias (**Recurso 02**).

Una vez recogidos, se tratará de sacar conclusiones constructivas que favorezcan el compromiso con el plan guiado de este proceso de formación.

Para finalizar, el coordinador de la actividad podrá favorecer la consulta y observación de recursos, materiales y entornos web ya disponibles de administraciones educativas o centros, que reflexionan acerca de las CCBB y las trabajan en entornos educativos. Estas pueden servir como modelo para la construcción o adecuación de una plataforma propia en el caso de que sea posible (**Recurso 03**).

Lecturas de ampliación y de profundización²⁶

- **Módulo 1:** Las competencias básicas: un nuevo perfil educativo para el siglo XXI. José Moya, Alejandro Tiana y Antonio Bolívar.
- Bolívar, A. (2008), "Para saber más de competencias básicas", en Moya Otero, J. (coord.), De las competencias básicas al currículo integrado, Madrid, Proyecto Atlántida, pp. 81-84.

Recursos	Productos
<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 01. Power Point. Cambios sociales y educativos. • Recurso 02. Técnica de los seis sombreros: clima del centro y CCBB. • Recurso 03. Ejemplos de web sobre CCBB. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 02. • Acta de la reunión de ciclo, departamento, CCP y/o Claustro. • Propuesta de materiales o entornos web para trabajar las CCBB en el centro.

La actividad referente escogida en esta actividad previa como un buen ejemplo es la realizada por el **Centro Concertado La Milagrosa** de Espinardo, Murcia.

25. De Bono, E. (1988) *Seis sombreros para pensar*. Ed. Juan Granica. Barcelona.

26. Todos los módulos de formación de esta propuesta están recogidos en la Carpeta I de esta obra.

Recurso 01. Power Point. Cambios sociales y educativos²⁷



Integración curricular de las Competencias Básicas

Ideas iniciales sobre el cambio educativo por competencias básicas



Razones que explican los cambios socioeducativos

RAZON 1. *Los nuevos movimientos sociales, culturales y económicos han cambiado el sistema social y educativo.*







RAZON 2. *Las teorías de la enseñanza se han modificado en los últimos 20 años de forma sustancial.*

RAZON 3. *Las entidades nacionales e internacionales han transformado la base de la propuesta educativa: un Currículum relacionado con la vida*

CONCLUSIÓN. *El currículum real del aula y del centro suele estar hoy muy alejado del cambio necesario según nuevas exigencias de la familia, la comunidad y la vida, por lo que es preciso contar con ejemplos de buenas prácticas*

27. Los recursos en presentaciones de power point se encuentran completos en la Carpeta I de esta obra.

Recurso 02. Técnica de los seis sombreros: clima del centro y CCBB

 <p>¿Qué información necesitamos saber sobre las CCBB?</p>	 <p>¿Qué sensaciones tenemos ante el reto que supone la incorporación de las CCBB a los diseños y que supondrá para los centros?</p>
 <p>Si las CCBB se incorporan a los diseños y no tienen éxito, ¿qué consecuencias negativas tendría para los centros?</p>	 <p>Si la incorporación de las CCBB al diseño curricular tiene éxito, ¿qué cambios positivos se producirían en el currículo?</p>
 <p>¿Qué podríamos hacer para que la incorporación de las CCBB en los diseños mejore los currículos reales de los centros?</p>	 <p>¿Cómo podríamos controlar las estrategias y procesos de mediación entre los diseños y los currículos reales de los centros para que el éxito sea el mayor posible?</p>
<p>Conclusiones:</p>	

Recurso 03. Ejemplos de web sobre CCBB

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa



La imagen muestra una captura de pantalla de la página web del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE). El encabezado incluye el logo del Gobierno de España y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, así como un menú de navegación con opciones como 'MINISTERIO', 'PRENSA', 'SERVICIOS' y 'SEDE ELECTRÓNICA'. El contenido principal está dividido en una barra de navegación superior que indica 'Está usted en: CNIIE > Proyectos > Desarrollo de las CCBB' y un área de contenido principal con el título 'Desarrollo de las Competencias Básicas'. A la izquierda hay un menú de 'Proyectos' con subcategorías como 'Integración curricular CCBB', 'Evaluación-CCBB', 'De la Teoría a la Práctica', etc. El texto principal describe la normativa actual y el objetivo de la línea de trabajo de innovación dirigida al estudio, desarrollo y difusión de las estrategias de enseñanza-aprendizaje de las competencias básicas. En la parte inferior, se listan las 'Líneas de actuación' con enlaces a: Integración curricular CCBB, Evaluación-CCBB, De la Teoría a la Práctica, Campaña de difusión y CCBB y Familia.

Centro de Profesores y Recursos de Aragón

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS
CENTROS DE PROFESORES Y RECURSOS DE ARAGÓN

Busca en la web:

Los últimos apuntes en el blog [ver más...]

- ENTREGA 8 DEL AULA A LA VIDA, DE LA VIDA AL AULA. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA ESCUELA (13-4-2012 10:43:18 AM)
- Guía: ideas fuerza e instrumentos para la integración de las CCBB en las aulas. (29-3-2012 05:15:58 PM)
- ENTREGA 7 DEL AULA A LA VIDA, DE LA VIDA AL AULA. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA ESCUELA (15-3-2012 02:31:31 PM)

Los últimos tareas [ver más...]

- Lo nunca visto en Sangüesa. Los alumnos del IES, Guías turísticos (Carlos J. Martínez de Álava, (IES Sierra de Leire))
- Celebración de una fiesta de cumpleaños. (Obtenida de la web del gobierno de Canarias)
- El misterio de los talleres mágicos (Daniel Martín)
- Ejemplos de tareas de Infantil, Primaria y ESO curso 2009-10 (Profesorado del ámbito del CPR 1 de Zaragoza)
- Nos enchufamos en Springfield. (Óscar Lacuna (6º primaria))
- Realización de un video sobre el acoso escolar (CEIP Alfonso I de Tauste. (5º B))
- Cómic (Alberto Navarro. Maestro en CEIP Miguel Hernández de Jumilla (Murcia))
- Tarea 1º de Primaria: La oca. (Video) (Alberto Navarro)
- Artes y letras en un trabajo de investigación. Escuelas las

Los últimos documentos [ver más...]

- Herramienta para evaluar las CC.BB. ARA 2.2. (Próximamente en menú principal) (Profesores de E. Secundaria Gonzalo Mondéjar y Diego Moreno)
- ENTREGA 8 DEL AULA A LA VIDA Y DE LA VIDA AL AULA (Martín Pinos Quílez)
- TUTORIAL Y CURSO VIRTUAL PRACTICO SOBRE INTEGRACIÓN CCBB EN EL AULA. (Alberto Navarro. Maestro en CEIP Miguel Hernández de Jumilla (Murcia))
- Documento base e instrumentos para integrar las CCBB en los centros. (Alfonso Cortés Alegre y Fernando González. (CPRs de Ejea y Tarazona))
- Informe individualizado y descriptores/dimensiones de las ocho competencias básicas. (IES Cerro Milano de Almería.)
- Tutorial sobre las competencias básicas para autodidactas. (Alberto Navarro. Profesor de Jumilla. (Murcia))

Identificación

Usuario:
Contraseña:

educaragón
Departamento de Educación, Cultura y Deporte

Guía

Selección de Webs sobre Competencias Básicas

CEIP Luis de Mateo. Casasimarro. Cuenca.

Buscar

CIP "Luis de Mateo"
967487053 Fax: 967487760
16000693.cp@edu.jccm.es

Inicio Privar a la página de inicio ENLACES ACTIVIDADES MULTIMEDIA PERIÓDICOS CONTACTO FORMACIÓN

REFLEJO PARA EL AULA

PROYECTO COMBAS

COMBAS
Competencias Básicas

PROYECTO COMBAS.

DESARROLLO CURRICULAR E INTEGRACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

La búsqueda de las condiciones más favorables para el aprendizaje de las competencias requiere mucho más que una sencilla transmisión del conocimiento, requiere una eficaz **gestión del conocimiento disponible**, ya sea en forma de conocimiento implícito o de conocimiento explícito, en cada uno de los **centros educativos participantes**.

Dicho de otra forma, la formación no se puede orientar sólo a distribuir un determinado conocimiento entre quienes no lo poseen, sino que debe orientarse ante todo a **compartir el conocimiento** que todas y cada una de las personas posee, así como el que posee el propio centro como organización. Podríamos decir que esta formación ha sido concebida para que podamos **formarnos entre todos practicando las competencias**. O lo que es lo mismo, esta iniciativa ha sido pensada de

Internet

Centro de Profesorado Huelva-Isla Cristina y CEP Bollullos Valverde

The screenshot shows a website titled "CONSTRUYENDO EL ÉXITO ESCOLAR" (Building School Success) with the subtitle "SECUENCIA PARA MEJORAR EL CURRÍCULO EN COMPETENCIAS BÁSICAS" (Sequence to improve the curriculum in basic competencies). The website is for the "Plan Provincial Competencias Básicas" (Provincial Basic Competencies Plan) in Huelva. It features a navigation menu with items: Inicio, Integración Curricular, Unidades Didácticas, Evaluación, Metodología, Programación, and Formación. The main content area includes a central graphic with the text "Huelva Plan Provincial Competencias Básicas" and logos for "Aracena", "CENTRO DEL PROFESORADO HUELVA - ISLA CRISTINA", and "CEP Bollullos Valverde". On the left, there are sections for "Claves para la Acción" (Action Keys), "Banco de recursos" (Resource Bank), "Aplicaciones y utilidades" (Applications and utilities), and "Participa" (Participate). On the right, there is a "Últimas Novedades" (Latest News) section with a list of articles, including "MIS AMIGOS LOS ANIMALES. MY FRIENDS THE ANIMALS" and "Un Mundo Sostenible" (A Sustainable World).

Actividad 1.

Reconocer la presencia de las CCBB en el currículum real del aula

Situación de partida

La propuesta de trabajo por competencias y su incorporación al currículum obliga a reflexionar sobre su presencia en la vida real del aula. Los docentes y los centros ya desarrollan buenas iniciativas y reflexionar sobre ellas y sobre las acciones de la vida real del aula son estrategias iniciales necesarias. Pero ¿se conoce lo que realmente significa cada una de las ocho competencias?, ¿tiene el ciclo y el departamento, el centro en su conjunto, una visión de en qué medida se incorporan las competencias? Por otra parte, ¿qué papel juega la familia en todo este proceso?, ¿cómo podría incentivarse el trabajo por CCBB desde el entorno familiar?

Para responder a estas cuestiones, será preciso **reconocer la presencia de las CCBB en el currículum real del aula**.

Objetivos

- Identificar las CCBB y comprender el valor semántico de la definición.
- Reflexionar sobre la propia práctica, de modo que se entienda su relación con las CCBB y las consecuencias que esto conlleva.
- Elaborar un diagnóstico en ciclos y departamentos del trabajo por CCBB.
- Acordar un plan de mejora sobre la presencia de las CCBB en el currículum real del aula.

Descripción

En esta actividad 1, se escenificará una sesión y se hará una selección de las acciones más habituales que desarrolla un profesional al impartir su docencia y al gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se propone que los docentes dispongan de unas primeras conclusiones sobre el alcance de su acción en relación al logro de CCBB (**Recurso 1.1. Análisis del currículum real del aula**)

De forma complementaria y voluntaria se propone iniciar también este conocimiento inicial sobre CCBB en el ámbito más cercano al alumnado, su entorno familiar. Para ello, se propone que los centros, apoyados en las estructuras de participación: AMPA, Consejo Escolar, delegados y delegadas

de aula, etc., realicen de forma progresiva diferentes acciones de sensibilización, información y formación sobre el trabajo por competencias. Se trata de una propuesta que los centros educativos pueden valorar y poner en marcha en el momento que consideren oportuno (**Recurso 1.2.** Materiales para el ámbito familiar).

Se pretende que también las familias vayan tomando conciencia del significado de las competencias así como de la importancia de su participación para el desarrollo de estas. De esta manera, podrán ir observando en qué medida contribuyen al proceso de adquisición de las CCBB con sus acciones diarias en el entorno familiar (**Recurso 1.3.** Análisis de las acciones en el ámbito familiar).

Orientaciones

La persona que dinamice la actividad tendrá en cuenta que en esta primera acción no se parte de otra información sobre las competencias que las creencias e intuiciones que el profesorado tenga a priori, de manera que se parte de una aproximación inicial, que después será mejorada al disponer de informaciones precisas.

Para ello, se completará el **recurso 1.1.** de la siguiente manera:

1. Elaborar una lista de acciones que el docente suele pedir a su alumnado que haga en clase.
2. Relacionar estas acciones de aula con las CCBB, colocando una X en las competencias que se consideran ya trabajadas en cada acción.
3. Sacar conclusiones sobre el peso que tienen las CCBB en la acción diaria, en el ciclo, el departamento y/o el centro.

Igualmente, el trabajo que se propone para el ámbito familiar tiene el objetivo de empezar a tomar conciencia sobre la participación de las familias en la enseñanza-aprendizaje de las competencias. Se hace referencia a materiales ya desarrollados para familias desde algunas instituciones y se remite a ellas (**Recurso 1.2.**). Se propone que sirvan de apoyo para la realización de trabajos propios.

Por último, se propone un material inicial para que las familias vayan tomando conciencia de cómo tratan las CCBB en el contexto familiar. Para ello, se ofrece el **recurso 1.3.** que completarán las familias del mismo modo que hizo el grupo docente con el recurso 1.1.

Lecturas de ampliación y de profundización

- **Módulo 1:** Las competencias básicas: un nuevo perfil educativo para el siglo XXI. José Moya, Alejandro Tiana y Antonio Bolívar.
- Bolívar, A. (2008), "Para saber más de competencias básicas", en Moya Otero, J. (coord.), *De las competencias básicas al currículo integrado*, Madrid, Proyecto Atlántida, pp. 81-84.

Recursos	Productos
<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 1.1. Análisis del currículum real del aula. • Recurso 1.2. Materiales para el ámbito familiar. • Recurso 1.3. Análisis de las acciones en el ámbito familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 1.1. • Recurso 1.3. • Acta de las sesiones y conclusiones.

La actividad referente escogida en esta actividad 1 como un buen ejemplo es la realizada por el **CEIP n.º 1** en Tui, Pontevedra.

Recurso 1.1. Análisis del currículum real del aula

CCBB			
1. Comunicación lingüística	3. Conocimiento y la interacción con el mundo físico	5. Social y ciudadana	7. Aprender a aprender
2. Matemática	4. Tratamiento de la información y competencia digital	6. Cultural y artística	8. Autonomía e iniciativa personal

Actividad 1								
Etapa:	2. Competencia/s con la/s que se relaciona							
1. Descripción de las acciones	1	2	3	4	5	6	7	8
a)								
b)								
c)								
d)								
e)								
f)								
g)								
3. Conclusiones provisionales sobre el currículum real de cada centro con la información que se tiene o se intuye, realizar una primera valoración personal y de ciclo/departamento sobre el peso que tiene la presencia de una, algunas o todas las competencias, así como las insuficientemente tratadas.								

Recurso 1.2. Materiales para el ámbito familiar

La propuesta de CCBB puede igualmente trabajarse desde el ámbito familiar. Ya hay materiales editados y acciones formativas que incorporan las tareas por competencias en la vida diaria del hogar. Algunos de estos materiales pueden encontrarse en los siguientes enlaces y su consulta puede ayudar a los centros educativos y a sus estructuras de participación a revalorizar la adquisición de CCBB desde el entorno familiar así como a crear nuevos recursos.

Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de alumnos

<http://www.ceapa.es>

- Calendarios “Las competencias en aprendizajes básicos para la vida”.
- Muñoz Cremades, O. (2010), *Competencias básicas para el aprendizaje permanente. Las competencias básicas desde la familia*, Madrid, CEAPA.

Compañía de María

<http://www.ciamariagranada.es/portal/>

- Calendario 2012.



Recurso 1.3. Análisis de las acciones en el ámbito familiar

CCBB			
1. Comunicación lingüística	3. Conocimiento y la interacción con el mundo físico	5. Social y ciudadana	7. Aprender a aprender
2. Matemática	4. Tratamiento de la información y competencia digital	6. Cultural y artística	8. Autonomía e iniciativa personal

Actividad 1								
Etapa:	2. Competencia/s con la/s que se relaciona							
1. Descripción de las acciones	1	2	3	4	5	6	7	8
a)								
b)								
c)								
d)								
e)								
f)								
g)								
3. Conclusiones sobre qué tipo de CCBB se pone en práctica con las acciones en el entorno familiar (con la información que se tiene o se intuye, realizar una primera valoración personal).								

Actividad 2.

Cómo integrar las CCBB en la vida real del aula

Situación de partida

Después de haber reconocido de forma intuitiva la presencia de las competencias en las acciones diarias desarrolladas en el aula, cabría preguntarse si somos realmente conscientes del alcance de esas acciones y de la fuerza integradora de los elementos curriculares y si seríamos capaces de renovar el diseño de las habituales actividades de aula, ganando en incidencia con respecto a la consecución de los niveles competenciales.

“La definición de los aprendizajes en términos de competencia evidencia la necesidad de adquirir el conocimiento de modo que pueda ser movilizado adecuadamente para la resolución de tareas. Más aún, la definición de los aprendizajes básicos en términos de competencia subraya la importancia de considerar el conocimiento en acción y no sólo el conocimiento como representación” (Pérez Gómez, 2007)²⁸.

Sería preciso saber **cómo integrar las CCBB en la vida real del aula.**

Objetivos

- Diseñar una estructura integrada de tareas, actividades y ejercicios que permita el aprendizaje de las CCBB.
- Reflexionar sobre las propias prácticas de modo que se pueda comprender la relación entre sus acciones y sus consecuencias.

Descripción

El propósito de esta actividad 2 es ahondar en las claves que nos permitan entender mejor la incorporación de las competencias a la vida real del aula.

28. Pérez Gómez, A. I. (2007) *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander, Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación.

Los pasos que se llevarán a cabo en esta actividad son los siguientes:

Paso 1.	Listar las acciones de aula que realiza el docente (Recurso 2.1).
Paso 2.	Leer el material preliminar para revisar las relaciones de las acciones de aula con las CCBB (Recurso 2.2.).
Paso 3.	Categorizar las diferentes acciones de aula en tres tipologías: ejercicio, actividad y tarea y buscar las CCBB con las que se relacionan (Recurso 2.3.).
Paso 4.	Representar con gráficas la presencia que tienen en el aula, los ejercicios, las actividades y las tareas, así como el peso de las CCBB en esta categorización (Recurso 2.4.).
Paso 5.	Elaborar una tarea sencilla de área o materia, integrando actividades y ejercicios (Recurso 2.5.).

Al terminar, se dispondrá de unas primeras conclusiones sobre el alcance de nuestra acción con respecto al logro de CCBB, que superarán la primera visión intuitiva, realizada en la actividad 1.

Orientaciones

Esta es una de las actividades centrales del proceso de reflexión que se intentará desarrollar desde la práctica docente. Se hablará de ejercicio, actividad y tarea, intentando, en un esfuerzo analítico, categorizar nuestras acciones de aula en estas tres conceptualizaciones, para tratar de entender el peso de los contenidos y de los procesos cognitivos y la presencia de las competencias.

La interpretación dada del concepto de CCBB conlleva consecuencias para la práctica educativa. Las dos más importantes son:

1. Las tareas, al generar las experiencias necesarias para la adquisición de una competencia, se convierten en el centro de nuestra atención.
2. El contexto en el que se desarrollan las tareas, en la medida en que resulta esencial para su éxito y para la consecución de la competencia, sitúa al aprendizaje muy lejos de los ejercicios repetitivos propios de una escuela aislada de la realidad. Los ejercicios refuerzan el sentido del contenido si van ligados a un proceso de mayor contextualización, como es el caso de las actividades que ponen en marcha los procesos cognitivos, y si están insertos en una tarea social relevante. El análisis del currículum real del aula nos permite reflexionar sobre el tipo de acciones que se desarrollan más habitualmente, en muchos casos ejercicios, algunas veces actividades y en escasas ocasiones tareas.

Una tarea consiste en la elaboración de un producto final relevante que permita resolver una situación-problema real en un contexto social, personal, familiar y/o escolar, aplicando contenidos mediante el desarrollo de ejercicios y poniendo en marcha procesos mentales imprescindibles mediante el desarrollo de actividades.

En la actividad 2 va a ser necesario desarrollar liderazgos pedagógicos compartidos en los ciclos y en los departamentos. La reflexión sobre la práctica diaria del aula nos va a llevar a intentar categorizar las acciones cotidianas que se realizan con el alumnado en ejercicios, actividades y tareas. Será este un proceso de debate sobre la utilización de las acciones en el aula y su grado de contextualización.

Tras rellenar el **recurso 2.1.** (Lista de las acciones diarias de aula del docente) se propone la lectura de los siguientes documentos del **recurso 2.2.** (Material preliminar para la realización de esta actividad):

- a) Descriptores para la detección de la presencia de las ocho CCBB.
- b) Conceptos: ejercicio, actividad y tarea.
- c) Power point. CCBB y currículum integrado: la estructura de tareas.

Una vez que el grupo ha leído y trabajado los documentos, estará en disposición de analizar el currículum real del aula, reflexionando en relación a la presencia en el aula de ejercicios, actividades y/o tareas y el peso que tienen las CCBB en estas, sobre todo en los casos de actividad y tarea. Para

ello, se cuenta con el **recurso 2.3.** (Análisis del currículum real del aula: ejercicio, actividad o tarea y su relación con las CCBB,) y el **recurso 2.4.** (Presencia de ejercicios, actividades y tareas por ciclos y departamentos y peso de las CCBB).

Finalmente, el equipo docente podrá diseñar y desarrollar una tarea sencilla con el **recurso 2.5.**

Lecturas de ampliación y de profundización

- **Módulo 2:** La concreción curricular de las competencias básicas desde un modelo de integración. José Moya y Florencio Luengo.
- Coll, C.; Martín, E. (2006), “Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares”, II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo de 2006.

Recursos	Productos
<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 2.1. Lista de las acciones diarias de aula del docente. • Recurso 2.2. Material preliminar para la realización de esta actividad. <ol style="list-style-type: none"> a. Descriptores para la detección de la presencia de las CCBB. b. Conceptos: ejercicio, actividad y tarea. c. Power Point: CCBB y currículum integrado: la estructura de tareas. • Recurso 2.3. Análisis del currículum real del aula: ejercicio, actividad o tarea y su relación con las CCBB. • Recurso 2.4. Presencia de ejercicios, actividades y tareas por ciclos y departamentos y peso de las CCBB. • Recursos 2.5. Diseño y desarrollo de una tarea sencilla. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 2.3. Categorización de las acciones de aula según su tipología (ejercicio, actividad o tarea) y su relación con las CCBB. • Recurso 2.4. Conclusiones gráficas sobre la presencia de ejercicio, actividad y tarea en ciclos y departamentos y el peso de las CCBB. • Recursos 2.5. Diseño y desarrollo de una tarea sencilla. • Actas de las sesiones de trabajo. • Conclusiones de los ciclos, departamentos y CCP.

Las actividades referentes escogidas en esta actividad 2 como buenos ejemplos son las realizadas por el **IES Bernaldo de Quirós** en Mieres, Asturias, y el **CEIP Piedra de Arte** en Villamayor, Salamanca.

Recurso 2.1. Lista de acciones diarias del docente

ETAPA:
Descripción de las acciones
<ol style="list-style-type: none">1. Mantener el orden en clase2. Contestar a la pregunta: obras de Cervantes3. Organizar una asamblea de aula4.

Recurso 2.2. Material preliminar para la realización de la actividad 2²⁹

2.2.a. Descriptores para la detección de la presencia de las CCBB

En este documento aparecen las definiciones de las CCBB, tal y como se recogen en los RRDD de Enseñanzas Mínimas³⁰, desglosadas en apartados que agrupan distintos descriptores.

Finalidad	Servir de ayuda para la formación en la detección y comprensión de las CCBB a través del análisis de sus descriptores (habilidades, destrezas u operaciones mentales).
Utilidad	<p>Con la lectura de este documento se pretende:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Una familiarización del significado de las CCBB. 2. Favorecer el debate sobre su significado. 3. Generar habilidades para visualizar las CCBB y detectar su presencia en: <ul style="list-style-type: none"> • El diseño curricular (objetivos, contenidos y Criterios de Evaluación) • El currículum del aula y del centro (actividades y/o tareas que se realizan a nivel de aula y centro) 4. Apoyar en la elaboración de tareas y/o actividades para el desarrollo, adquisición y evaluación de las CCBB. <p>Por tanto, puede servir igualmente como documento de reflexión individual o de trabajo colectivo (CCP, Coordinaciones de ciclo, comisiones, equipos educativos).</p>

Descriptores de la presencia de CCBB

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

1. Competencia en comunicación lingüística (CCLI)

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. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptar la comunicación al contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender textos literarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adoptar decisiones. • Convivir.

29. Trabajo basado en el desarrollado por el servicio de inspección de Las Palmas con la colaboración del CEP del Telde.

30. Real Decreto de Enseñanzas Mínimas 1513/2006 (Primaria) Anexo I, BOE nº 293 de viernes 8 de diciembre de 2006, y RD 1631/2006 (Secundaria), Anexo I, BOE nº 5 de viernes 5 de enero de 2007.

<ul style="list-style-type: none"> • 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"> • 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"> • 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"> • 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.
---	--	--	--

2. Competencia matemática (CMAT)

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. 	<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.

	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar las técnicas adecuadas para calcular, representar e interpretar la realidad a partir de la información disponible. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar aquellas destrezas y actitudes que permiten razonar matemáticamente. • Utilizar los elementos y razonamientos matemáticos para enfrentarse a aquellas situaciones cotidianas que los precisan.
--	--	---

3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico (CIMF)

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.

4. Tratamiento de la información y competencia digital (TICD)

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” como elemento para informarse, aprender y comunicarse.

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 TIC. • 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.

5. Competencia social y ciudadana (CSYC)

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. Implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica.

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 ellas. • 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.

6. Competencia cultural y artística (CCYA)

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"> • Considerar el arte y la cultura 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar el arte y la cultura 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.

- Comprender la evolución del pensamiento a través de las manifestaciones estéticas.
- Aprender a apreciar 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.
- Interés por participar en la vida cultural.
- Interés por contribuir a la conservación del patrimonio artístico y cultural.

7. Competencia para aprender a aprender (CPAA)

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. Supone, por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y estrategias para conseguirlas; por otro, disponer de sentimiento competencia personal.

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: atención, concentración, memoria, comprensión y expresión lingüística, motivación de logro, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plantearse preguntas. • Identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles. • 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 estrategias y técnicas de estudio: • 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.

8. Autonomía e iniciativa personal (CAIP)

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.

2.2.b. Ejercicio, actividad o tarea³¹

1. Lo típico y lo tópic. Ejercicios habituales en la práctica docente.

Ejemplos de ejercicios

1. Hacer cuentas. Resolver operaciones.
2. Copiar. Hacer mapas. Colorear.
3. Memorizar una definición. Memorizar preguntas y resúmenes.
4. Aprender vocabulario.

El alumnado se ejercita mecánicamente: repite, memoriza y reproduce. El docente espera de él una respuesta prefijada y única. Los ejercicios están descontextualizados y no se refieren a la vida real. En la escuela, se suele dedicar bastante tiempo a hacer ejercicios porque es un tipo de propuesta que abunda en los libros de texto. Igualmente, en la evaluación se valora mucho la realización correcta de estos ejercicios. El alumnado que hace muchos ejercicios y tiene buena memoria suele obtener el éxito en un sistema educativo histórico-tradicional. Bien es cierto que los ejercicios son necesarios para afianzar y fijar conocimientos, como parece confirmarlo el hecho de que existan en

31. Adaptado de Material de equipo de directores de centros del profesorado de Zaragoza por Alfonso Cortés Alegre y Florencio Luengo.

el mercado cuadernillos exitosos exclusivamente con ejercicios y operaciones, por lo que podría suponerse que también contribuyen a la adquisición de las CCBB.

Sin embargo, esto **no es suficiente para trabajar por competencias**.

2. Primer salto. Actividades que implican procesos mentales sencillos.

Ejemplos de actividad sencilla

El alumnado de 6.º curso va a hacer una excursión a Pamplona. El autobús cuesta 600 euros. Si en la clase son 25 alumnos. ¿Cuánto tiene que poner cada uno para pagar el autobús?

En este caso, el alumnado ya ha de tener una mínima comprensión y decidir qué operación aplica para resolver el problema. Este tipo de ejemplos y problemas supone ya una actividad elemental y sencilla y son abundantes también en los libros de texto y en los cuadernillos específicos de problemas. En la escuela se considera que estas actividades, al igual que los ejercicios ya mencionados, también contribuyen a adquirir competencias. Sin embargo, esto **tampoco es suficiente**.

3. Segundo salto. Actividad que implica procesos mentales más complejos.

Ejemplo de actividad compleja

El alumnado de 6.º curso va a hacer una excursión a Pamplona. La asociación de padres aportará un 10% del coste del autobús y les acompañarán dos de ellos. El colegio les ayudará, igualmente, con otro 10% del coste del autobús y les acompañará el Director. La entrada al Planetario cuesta 5 euros por persona y los alumnos han pensado invitar, entre todos, al Director y a los dos padres. ¿Cuánto tiene que pagar cada alumno?

Lo que se plantea en este caso tiene ya otro nivel de complejidad. No se limita a ser un ejercicio mecánico-repetitivo-memorístico ni una actividad que se resuelva con una sencilla operación. Para resolver esta **actividad**, se requiere que el alumnado utilice y aplique distintos procesos mentales y avanzados conocimientos. En este caso, ya hay que pensar, relacionar, comprender, plantear, realizar distintas operaciones... estamos, pues, ante procesos mentales más complejos.

Tradicionalmente, también estas actividades se han hecho en la escuela. Estas son importantes para la adquisición de las competencias pero **tampoco parecen suficientes**.

4. Tercer salto. La tarea. El trabajo por competencias.

Ejemplo de tarea

Se va a organizar una excursión a Pamplona para visitar el Pamplonetario. Tendremos que tomar decisiones y llegar a diferentes acuerdos: fechas; costes y presupuestos; contrataciones; visitas; asistentes; programación del día; diseño de ruta...

Cuando se habla de tarea, la carga recae principalmente en **decidir para qué se hace esa tarea**, qué producto final se va a elaborar vinculado a la vida real y qué relevancia social tiene en el contexto vital del alumnado.

En el enfoque de tarea no hay una respuesta prefijada, ni es algo mecánico-repetitivo-memorístico. Hacer esta tarea obliga a “reparar” y a usar conocimientos previos ya adquiridos, a poner en marcha diversos procesos mentales y activar varias competencias a la vez. Realizar una **tarea** supone también el desarrollo de ejercicios y de actividades que suponen procesos mentales sencillos y complejos. **Esta será la mejor manera de trabajar las ocho CCBB.**

Pautas para clarificar los conceptos: ejercicio, actividad y tarea	
La tarea	es un producto relevante, inserto en una práctica social. Va dirigida a desarrollar la competencia.
La actividad	implica una respuesta diferenciada. Es variada. Va dirigida al desarrollo de los comportamientos.
El ejercicio	supone una respuesta prefijada y repetitiva. Está ligada a los contenidos. Va dirigido a adquirir conductas.
<i>El ejercicio, la actividad y la tarea, integrados en una secuencia de un proceso común, tienen un papel complementario.</i>	

2.2.c. Power point. CCBB y currículo integrado: la estructura de tareas



Competencias básicas y currículo integrado:

la estructura de Tarea

Diseño de proyectos
integrados



COMPETENCIAS BÁSICAS: UNA VISIÓN

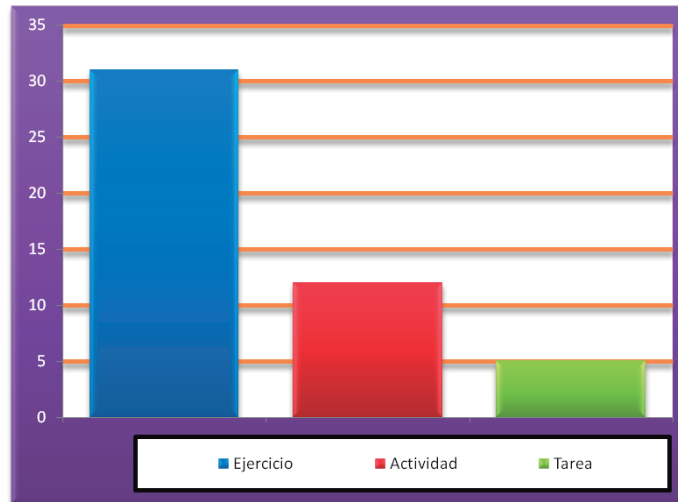


Recurso 2.3. Análisis del currículum real del aula: ejercicio, actividad o tarea y su relación con las CCBB

Etapa:		
Descripción de las acciones	Ejercicio, actividad o tarea	CCBB con la que se relaciona
Conclusiones (observaciones y dudas que surjan sobre la categorización):		

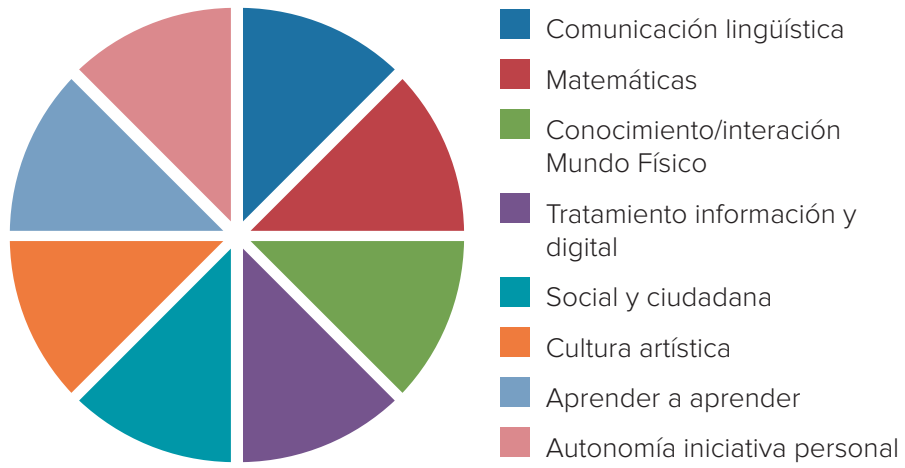
Recurso 2.4. Presencia de ejercicios, actividades y tareas y peso de las CCBB

Con lo que ya se sabe sobre las categorías de acciones y los descriptores sobre competencias, revisar el recurso 2.3. (Acciones de aula categorizadas en ejercicio, actividad y tarea y su relación con las CCBB). Representar en gráficas la presencia de ejercicios, actividades y tareas y la presencia de cada una de las ocho CCBB. Sacar conclusiones personales a nivel de ciclo/departamento:



Propuestas de mejora

Area for writing improvement proposals.



Propuestas de mejora

Empty space for proposals of improvement.

Recurso 2.5. Diseño y desarrollo de una tarea sencilla

Una tarea sencilla es un caso práctico simple. Por ejemplo, emitir una factura es una tarea simple y la cesta de la compra es una tarea compleja.

Centro y Localidad:	Autor:
AREA/MATERIA:	
CICLO/NIVEL:	Temporalización:

TAREA SOCIAL (Título):

CCBB trabajadas:

Actividad 1:

Objetivos/procesos cognitivos trabajados:

Actividad 2:

Actividad 3:

Ejercicio 1:

Contenidos trabajados:

Ejercicio 2:

Ejercicio 3:

Ejercicio 3:

Actividad 3.

Concreción curricular y cómo relacionar los elementos del currículum con las CCBB

Situación de partida

Al realizar tareas sencillas en la actividad 2, se ha podido intuir qué elementos del currículum se seleccionan de un ciclo o nivel determinado y de un área o materia para la elaboración de estas tareas, pero ¿cómo seleccionar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación si no se dispone de un mapa que relacione todos y del que se vaya escogiendo algunos para la tarea?

En caso de no hacerse esta pregunta y tratar de resolver el proceso de selección de elementos curriculares de forma intuitiva, sin un mapa de relaciones, se podría no entender el sentido de la elaboración de las programaciones.

Es preciso, por tanto, elaborar un documento, que oriente la definición operativa de las CCBB, para entender el nuevo juego de relaciones curriculares que pueden definirse, y orientar el diseño y la evaluación de las tareas. Se trata, con esta actividad, de repensar la tarea profesional docente y dominar los elementos de su profesión, es decir, el currículum que enseña y que aprende el alumnado: los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación, y ahora con este nuevo enfoque, las CCBB, insertado todo ello en tareas sociales relevantes.

Es el momento de saber **cómo relacionar los elementos del currículum con las CCBB** (concreción curricular de las CCBB).

Objetivos

- a) Identificar las CCBB que definen el perfil de una persona instruida al concluir su enseñanza obligatoria, y definirlas de forma semántica y relacional.
- b) Comprender las características propias de las CCBB como tipo de aprendizaje así como sus similitudes, diferencias y relaciones con otras formas de definir los aprendizajes.
- c) Realizar una concreción curricular de las CCBB adecuada a una determinada etapa, ciclo o nivel, teniendo en cuenta la contribución que puedan realizar las distintas áreas curriculares.

Descripción

En esta actividad se intentará ayudar a los docentes a entender el currículum, analizando el juego de relaciones de los elementos prescriptivos (objetivos, contenidos, criterios de evaluación y CCBB) en su área, materia, su etapa y su centro para poder finalmente definir el peso que tiene cada elemento en cada competencia.

Este material es una propuesta orientativa, que no desea cerrar modelos, sino ofrecer posibilidades de trabajo para realizar las **concreciones curriculares** y el **documento puente**.

Llamamos **documento puente** al material que contiene las relaciones entre los elementos del currículum (objetivos, contenidos, criterios de evaluación y CCBB), es decir, las concreciones curriculares. Se puede elaborar a partir de la normativa que cada centro, conforme a su autonomía, contextualiza en su concreción curricular. El documento sienta las bases de las relaciones curriculares para organizar después las programaciones, unidades didácticas, etc.

Esta actividad se llevará a cabo en dos pasos:

Paso 1.	Análisis de la contribución de las áreas/materias a las CCBB según la normativa.
Paso 2.	Elaboración del mapa de relación de los elementos curriculares (documento puente)

Orientaciones

Se propone que una vez entendido el mapa de relaciones curriculares, los docentes, organizados en grupos de trabajo, elaboren los documentos de relaciones y concreciones curriculares (documento puente) de las etapas, los ciclos o niveles, las áreas o materias, en función de los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas y de las normativas específicas³² de sus propias comunidades autónomas y que posteriormente sean debatidas en los departamentos, ciclos y claustros para contextualizarlas al propio centro. El objetivo es llegar a disponer del necesario borrador de concreción curricular referente para el centro.

Este proceso se concreta en los siguientes pasos:

- **Paso 1:** el docente analizará el currículum oficial de los Decretos de Enseñanzas Mínimas³³ y/o la normativa específica de su propia comunidad autónoma, que describen los elementos curriculares señalados como prescriptivos (objetivos, contenidos, criterios de evaluación y CCBB) para cada área o materia.

De este modo, observará estos elementos organizados por ciclos en primaria y por niveles en secundaria y, finalmente, podrá redactar cómo y a qué competencias contribuye su área o materia según la normativa (**Recurso 3.1.** Contribución de las áreas/ materias a las CCBB según la normativa).

En aquellas comunidades autónomas que no dispongan de diseños curriculares propios, se debe partir siempre de los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas y completarlos desde cada grupo de trabajo o centro.

- **Paso 2:** el docente iniciará en su área o materia, la relación entre los elementos para elaborar el mapa de relaciones curriculares (**Recurso 3.2.**). Para ello, se proponen unos pasos previos:

a) Al buscar las relaciones entre los distintos elementos del currículo pueden surgir algunas dificultades: si se empieza por los objetivos no están visibles los contenidos, y si se empieza por los contenidos a veces sería difícil focalizar los procesos cognitivos (objetivos).

Por este motivo, se debe empezar por los **criterios de evaluación** que representan el elemento más prescriptivo y que integran elementos ligados tanto al contenido como a los objetivos. Ese debiera ser el referente en el inicio de cualquier programación didáctica.

32. Los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas que desarrollan la LOE 2/2006 de 3 de mayo, y las Órdenes elaboradas en cada comunidad autónoma son documentos prescriptivos. Esto implica que para elaborar las concreciones curriculares (relaciones entre los elementos del currículo) se tiene que partir de la normativa legal.

33. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria.

Para este primer ejemplo, se propone realizar el trabajo a partir de un solo criterio de evaluación, escogido de cada área o materia. Para cada criterio de evaluación, hay que buscar los dos o tres contenidos más adecuados y el objetivo que se pretende alcanzar. Estos tres elementos quedarán, pues, relacionados para cada área o materia en una estructura más simple y trasladable a las programaciones de aula (**Recurso 3.2.a.**).

Por ejemplo:

Área/Materia: Matemáticas			Ciclo/ Nivel: 1.º de Educación Primaria		
Criterios de evaluación		Contenidos		Objetivos	
1. Formular problemas sencillos en los que se precise contar, leer y escribir números hasta el 999.		Bloque 1. Números y operaciones: sistemas de numeración 1.1. Recuento, medida, ordenación y expresión de cantidades en situaciones de la vida cotidiana. 1.2. Lectura y escritura de números. Gráfica, nombre y valor de posición de números hasta tres cifras. 1.3. Utilización de los números ordinales. 1.4. Orden y relaciones entre números. Comparación de números en contextos familiares.		2. Reconocer situaciones de su medio habitual para cuya comprensión o tratamiento se requieran operaciones elementales de cálculo, formularlas mediante formas sencillas de expresión matemática o resolverlas utilizando los algoritmos correspondientes, valorar el sentido de los resultados y explicar oralmente y por escrito los procesos seguidos. 6. Utilizar de forma adecuada los medios tecnológicos tanto en el cálculo como en la búsqueda, tratamiento y representación de informaciones diversas.	

b) Al tratar de relacionar los criterios de evaluación y las CCBB, se plantea la dificultad de que la redacción del criterio de evaluación pueda ser compleja y amplia. Por ello, es preciso desglosar primeramente este criterio en los distintos **indicadores de evaluación** que lo componen, de manera que sean más medibles y observables y por tanto, más comprensibles. Cada indicador recoge los procesos cognitivos (elaborar, secuenciar, utilizar...) y los contenidos (números, fracciones...) observables en su criterio. Al redactar estos indicadores para cada criterio, tendremos en cuenta que conviene limitar el número de ellos de manera que resulten 3 o 4 indicadores por criterio. No debemos olvidar que los indicadores son siempre una concreción de los criterios de evaluación. Una vez desglosados, se podrá relacionar más fácilmente los criterios con aquella o aquellas CCBB que desarrollan de manera evidente (**Recurso 3.2.b.**). Normalmente cada criterio se relaciona con una o dos competencias y serán las que se evalúen posteriormente.

Estos indicadores se convierten después, dentro de un proceso sistémico, en el elemento clave de las programaciones³⁴.

Por ejemplo:

Área/Materia: Matemáticas		Ciclo/ Nivel: 1.º de Educación Primaria			
Criterios de evaluación		Indicadores de evaluación		Competencias básicas	
1. Formular problemas sencillos en los que se precise contar, leer y escribir números hasta el 999.		MAT1.1. Cuenta números hasta el 999 (CMAT) MAT1.2. Lee y escribe números hasta el 999 (CMAT) MAT1.3. Formula problemas sencillos utilizando números hasta el 999 (CAIP, CMAT)		CMAT CAIP	

34. La integración de todos los elementos curriculares con sus indicadores de evaluación se convertirá en el elemento de partida de las Unidades Didácticas Integradas, que se explicarán en la actividad 8.

c) Ahora es el momento de relacionar todos los elementos curriculares que se han trabajado en esta actividad, de cara a la programación didáctica de aula de cada área o materia concreta. Para ello, se procederá al vaciado del trabajo realizado en los puntos anteriores y se rellenará el **recurso 3.2.c**. El resultado es el mapa de relación de elementos curriculares para cada área o materia.

Se propone que este trabajo se haga extensible a todas las áreas o materias.

Por ejemplo:

Mapa de relaciones curriculares ³⁵				
Ciclo / Nivel: 1.º ciclo (Educación primaria)				
Área/Materia: Matemáticas				
Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación	CCBB	Indicadores-competencias
<p>2. Reconocer situaciones de su medio habitual para cuya comprensión o tratamiento se requieran operaciones elementales de cálculo, formularlas mediante formas sencillas de expresión matemática o resolverlas utilizando los algoritmos correspondientes, valorar el sentido de los resultados y explicar oralmente y por escrito los procesos seguidos.</p> <p>6. Utilizar de forma adecuada los medios tecnológicos tanto en el cálculo como en la búsqueda, tratamiento y representación de informaciones diversas.</p>	<p>Bloque 1. Números y operaciones: sistemas de numeración</p> <p>1.1 Recuento, medida, ordenación y expresión de cantidades en situaciones de la vida cotidiana.</p> <p>1.2 Lectura y escritura de números. Gráfica, nombre y valor de posición de números hasta tres cifras.</p> <p>1.3 Utilización de los números ordinales.</p> <p>1.4 Orden y relaciones entre números. Comparación de números en contextos familiares.</p>	<p>1. Formular problemas sencillos en los que se precise contar, leer y escribir números hasta el 999.</p>	<p>CMAT CAIP</p>	<p>MAT1.1. Cuenta, números hasta el 999. (CMAT)</p> <p>MAT1.2. Lee y escribe números hasta el 999. (CMAT)</p> <p>MAT1.3. Formula problemas sencillos utilizando números hasta el 999. (CAIP, CMAT)</p>

Al terminar esta actividad 3 se dispondrá de unos primeros ejemplos de las relaciones curriculares a partir de un criterio de evaluación, que nos harán conscientes de la importancia de disponer de un mapa relacional o documento puente en el que se incluyan todos los elementos curriculares (concreción curricular). En el **recurso 3.3**, se incluye una tabla resumen de este proceso de elaboración de la concreción curricular. Igualmente, se propone el **recurso 3.4**, en presentación power point como resumen de la concreción curricular e introducción a la realización de perfiles de área/materia y de competencia, que se elaborarán en la actividad 5 de esta propuesta formativa.

Por último, se propone a los centros buscar y definir por consenso un conjunto de indicadores comunes a las áreas/materias, que identifiquen las conductas y comportamientos transversales del currículum oculto (ej. respeto al material y las personas, compromiso con la entrega de trabajos, esfuerzo mantenido, trabajos colaborativos, etc.). Este currículum hace relación al conocimiento ligado a las actitudes y los valores, y da fuerza a la identidad del centro, reforzando la presencia de distintos métodos de trabajo, según la finalidad y el contexto de la actividad o la tarea relevante.

35. Elaborado a partir del Real Decreto 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

Lecturas de ampliación y de profundización

- **Módulo 2:** La concreción curricular de las competencias básicas desde un modelo de integración. José Moya y Florencio Luengo.
- **Módulo 3:** Las competencias básicas: un compromiso educativo con la participación en prácticas sociales. Rafael Feito, Julián López, Dolores Limón y Florencio Luengo.

Recursos	Productos
<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 3.1. Contribución de las áreas/ materias a las CCBB según normativa de cada Comunidad Autónoma. • Recurso 3.2. Mapa de relación de los elementos curriculares: <ol style="list-style-type: none"> a) Relación entre elementos curriculares: criterio de evaluación, contenidos y objetivos. b) Desglose de cada criterio de evaluación en sus indicadores y su relación con las CCBB. c) Mapa de relación de los elementos curriculares. • Recurso 3.3. Resumen de la elaboración de la concreción curricular. • Recurso 3.4. Presentación power point: concreción curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos 3.1. y 3.2.c. y 3.3. por áreas o materias, ciclos y departamentos. • Actas de las sesiones de trabajo. • Conclusiones de los ciclos, departamentos y CCP sobre la importancia y las consecuencias de disponer por consenso de concreciones curriculares. • Documentos puente.

Las actividades referentes escogidas en esta actividad 3 como buenos ejemplos son las realizadas por el **IES La Jarcia** en Puerto Real, Cádiz y el **Col·legi Lestonnac** en Barcelona.

Recurso 3.1. Contribución de las áreas/materias a las CCBB según normativa de cada Comunidad Autónoma

Contribución del área/materia de _____ a las CCBB según normativa de _____ (CCAA)

Resumen

Etapas:

A large, empty rectangular area with a light green gradient background, intended for the user to write the summary of the contribution of the area/matter to the CCBB according to the normative of the autonomous community.

Recurso 3.2. Mapa de relación de los elementos curriculares

a) Relación entre elementos curriculares

Área/materia:		
1. Criterio de evaluación	2. Contenidos	3. Objetivos
1.	•	1. 2.
2.
3.

b) Desglose de cada criterio de evaluación en sus indicadores y su relación con las CCBB

Área/materia:		
Criterio de evaluación	CCBB	Indicadores de evaluación
1.	•	1. 2.
2.
3.

Recurso 3.3. Resumen de la elaboración de la concreción curricular

Área/materia: CCAA (Decreto):					
Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación	CCBB	Indicadores de evaluación	
<p>Uno o dos objetivos más relacionables con el criterio de evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si un objetivo o bloque de contenido integra varios criterios, destacar los de mayor relación con el criterio. - Si la relación se hace <u>difícil</u> y se asigna forzosamente, será positivo señalarlo (letra cursiva). - Si la relación es <u>imposible</u> será positivo colocarlo al final y señalarlo (letra negrita). 	<p>Uno o dos contenidos más relacionables con el criterio de evaluación.</p>	<p>Se parte siempre de este elemento.</p> <p>Para cada criterio de evaluación, buscar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uno o dos contenidos adecuados a trabajar. - Uno o dos objetivos que se pretende alcanzar con el contenido. <p>Importante: las relaciones deben ser completas y no debe quedar ningún elemento fuera.</p>	<p>Relación de cada criterio con las CCBB adecuadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una, dos o tres CCBB relacionadas con cada criterio-indicador. - No debe quedar criterio sin ser asignado a las CCBB. - Refrendar esta relación al desglosar los indicadores. 	<p>Desglose de indicadores de cada criterio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - De dos a cuatro indicadores por criterio, según la complejidad, intentando equilibrar la cantidad para facilitar el manejo del mapa. - No establecer indicadores que desvirtúen el criterio. - Atender a los verbos en infinitivo del criterio para identificar los indicadores. - Atender a los nexos de unión (comas, la preposición “y”...) - El indicador se enunciará en 3ª persona del singular. - Los indicadores deben ser instrumentos medibles. 	
Orden en la elaboración de la concreción curricular	3	2	1	5	4

Actividad 4.

Metodología y aula: modelos de pensamiento y de enseñanza y su relación con las CCBB: tarea compleja

Situación de partida

Si la clave de las competencias es el trabajo por tareas, ¿es posible adaptarlas para mejorar también los niveles competenciales?, ¿conoce el profesorado los modelos de enseñanza y los relaciona con su práctica?, ¿se han debatido y acordado unos mínimos comunes de metodología en los centros?, ¿cómo cree el profesorado que puede ser la relación entre metodología y CCBB?, ¿es posible hablar de una metodología única para el aprendizaje de las CCBB?

Las CCBB requieren un **aprendizaje situado**, es decir, un aprendizaje vinculado a un determinado contexto y a unas determinadas tareas que las personas tendrán que resolver y que les permitirán adquirir la competencia necesaria. Esta visión del aprendizaje contextualizado o situado conecta con una amplia tradición de teorías y prácticas educativas que ahora ven reforzado su valor (Dewey, Vigostky, Freinet, Freire, etc.).

Dado que la riqueza de tareas depende de su diversidad y complejidad de procesos cognitivos, sería conveniente dominar diferentes tipologías de actividades, para conseguir una mayor riqueza de aprendizaje y nuevas claves ligadas a la metodología.

Para mejorar los niveles competenciales, será preciso reflexionar en torno a la metodología de aula en relación a la **tipología de actividades y los modelos de enseñanza**.

Objetivos

- Diseñar una estructura integrada de tareas, actividades y ejercicios que permita el aprendizaje de las CCBB, mejorando las posibilidades de todo el alumnado para participar activamente en prácticas sociales.
- Conocer y valorar las posibilidades y limitaciones de los distintos modelos de enseñanza para determinar cuáles de ellos y en que combinación son más adecuados para el aprendizaje de las CCBB en un determinado centro.
- Reflexionar sobre las propias prácticas de modo que puedan comprender la relación entre las acciones que se van a desarrollar o se han desarrollado y sus consecuencias directas e indirectas. Especialmente, la relación entre las actuales prácticas educativas y los sucesivos diseños curriculares.

Descripción de la actividad 4

En esta actividad 4 se volverá a tratar de cualificar el nivel de desarrollo profesional del docente con respecto a la formación (autoformación) en temas tan importantes como el referido a los principios metodológicos.

Comenzaremos por realizar un diagnóstico de nuestra acción en el aula, y su conexión con los conceptos nuevos: la tipología de actividades, según el modelo de pensamiento y los métodos de enseñanza. En esta actividad 4 se va a iniciar la ejemplificación más completa de tarea, para estudiar cómo cualificar las decisiones que se tomaron en la ejemplificación de tarea sencilla de la actividad 2.

Para ello, se seguirán los siguientes pasos:

Paso 1:	Lectura y reflexión sobre documentos (Recurso 4.1.a. y 4.1.b.).
Paso 2:	Relación de las actividades de aula con los modelos de pensamiento y modelos de enseñanza.
Paso 3:	Desarrollo de una tarea compleja.

Orientaciones

En esta actividad 4 se identificarán las claves de mejora que la propuesta de competencias y el trabajo por tareas puede aportar a la realidad del centro. Se pretende acercar la práctica de aula a las nuevas aportaciones que, en el trabajo por tareas, plantean PISA y las pruebas de diagnóstico.

Una definición de las CCBB debe permitir no solo una integración de los distintos contenidos (interdisciplinariedad) sino también la integración de otros elementos esenciales: los procesos cognitivos y los modelos de enseñanza.

Vamos a identificar en la diversidad de tareas la presencia de diferentes procesos cognitivos, identificados como flujos de pensamiento voluntario, que podrían desarrollarse más o menos en función de que las actividades del aula lo permitan según sus diferentes tipologías. Los procesos cognitivos son el factor dinámico de la competencia: el conjunto de operaciones que hace posible la movilización de los recursos disponibles. Estos procesos cognitivos forman parte además del concepto de competencia que se emplea en las pruebas internacionales (en TIMSS 2003 denominadas “dominios cognitivos”; en PISA 2006 “capacidades”...).

Por otra parte, se tratará de superar las diferencias entre los métodos de enseñanza que se han ido desarrollando en las últimas décadas para intentar recuperar e integrar lo mejor de cada escuela o familia de enseñanza, apostando por la complementariedad de los métodos.

Por último y recopilando las informaciones anteriores, se observará el desarrollo de tareas complejas para avanzar con respecto a la tarea sencilla planteada en la actividad 2. Lo que se pretende en este momento es esbozar las claves y elementos de una renovada programación base en la que se defina una estructura de tarea integrada por CCBB.

• **Paso 1:** Mediante la lectura de diversos documentos y las exposiciones en power point (**Recurso 4.1.a.** y **Recurso 4.1.b.**), se pretende que el docente adquiera unos conocimientos sobre aspectos básicos en relación con la metodología de trabajo. El objetivo es lograr que los centros en sus reuniones de ciclo y departamento debatan y acuerden unos mínimos en relación con unas líneas de metodología que sirvan de referente y modelo común en relación a:

1. La tipología de las actividades según los procesos cognitivos que se ponen en marcha en su realización. Esta propuesta integra claves de la taxonomía de Bloom, de la propuesta de Doyle y de los procesos cognitivos PISA e identifica nueve modelos de pensamiento, como nueve ejes de procesamiento cognitivo que sirven de referente para desarrollar una plural tipología de actividades, enriquecer el proceso de aprendizaje, desarrollar nuevos niveles competenciales y mejorar el éxito escolar.
2. Clasificación sobre los cuatro modelos de enseñanza más frecuentes y análisis de en qué medida favorecen la adquisición de las competencias.

- **Paso 2:** Según las habituales acciones de aula que se señalaron en la actividad 2 y seleccionando aquellas que se categorizaron como actividades, los docentes señalarán en el **recurso 4.2.** los siguientes aspectos:
 - a) Tipología de las actividades y procesos cognitivos o modelos de pensamiento que están presentes.
 - b) Relación de esas actividades con los modelos de enseñanza.
 - c) Alcance que tienen esas acciones ya relacionadas con la metodología respecto al logro de las CCBB.
- **Paso 3:** Con lo aprendido hasta ahora, se podría abordar la realización de una pequeña programación o tarea compleja para lo cual se podría elegir una tarea de la anterior actividad 2, con sus objetivos y contenidos, es decir, con sus actividades y ejercicios. Como el reto de programar y elaborar unidades didácticas es una actividad de fases más avanzadas de esta propuesta (Actividad 8), ahora sólo se trata de observar el esquema de elementos curriculares representativos e iniciar voluntariamente la realización de tareas complejas (**Recurso 4.3.**).

Lecturas de ampliación y de profundización

- **Módulo 4:** Las competencias básicas en la práctica: procesos cognitivos y modelos de enseñanza. José Moya, Margarita Rojas y Pedro González junto a equipo de CEP de Arucas, Las Palmas.
- **Módulo 10:** Claves metodológicas para el aprendizaje de las competencias básicas: práctica, cooperación, participación y diálogo. José Moya y Pere Pujolás.

Recursos	Productos
<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 4.1. Documentos de trabajo: <ol style="list-style-type: none"> a) Lectura: Modelos de pensamiento y modelos de enseñanza. b) Presentaciones en power point. • Recurso 4.2. Relación de las actividades de aula con modelos de pensamiento y modelos de enseñanza. • Recurso 4.3. Tarea compleja con los elementos metodológicos descritos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 4.2. por área o materias en ciclos y departamentos. • Recurso 4.3. Tarea compleja. • Actas de las sesiones de trabajo. • Conclusiones de los ciclos y departamentos sobre la importancia de disponer de unos mínimos comunes de metodología (tipología de actividades y modelos de enseñanza).

Las actividades referentes escogidas en esta actividad 4 como buenas ejemplificaciones son las realizadas por el **CEIP Albait en Bolbaite**, en Valencia y el **IES Francisco Tomás y Valiente** en Fuenmayor, La Rioja.

Recurso 4.1.a. Documentos de lectura

Lectura 1: Modelos de pensamiento (concreción de procesos cognitivos) que cualifiquen las tareas y actividades de aula³⁶

Los procesos cognitivos son el factor dinámico de la competencia: el conjunto de operaciones que hace posible la movilización de los recursos disponibles.

La tarea, como se ha venido viendo hasta ahora, es el microcontexto en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje, por eso su configuración, su selección y su temporalización ocupan un lugar destacado en todo proceso de enseñanza. Una tarea bien definida incluye al menos tres elementos: las operaciones mentales (competencias), el contenido y los recursos que se utilizan. La modificación en cualquiera de los dos primeros elementos puede dar lugar a una nueva tarea.

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.

El análisis realizado por Doyle pone de manifiesto la existencia de distintos tipos de tareas escolares, pero sobre todo, pone de manifiesto que la definición de las tareas guarda una estrecha relación con las operaciones mentales que el alumnado tendrá que realizar sobre el contenido para alcanzar el éxito final.

Tipos de tareas (adaptado de Doyle, 1977)

- a) Tareas de memoria (recordar nombres de ciudades).
- b) Tareas de aplicación (realizar correctamente la división).
- c) Tareas de comprensión (resolver problemas cotidianos).
- d) Tareas de comunicación (exponer las conclusiones).
- e) Tareas de investigación (observar un fenómeno).
- f) Tareas de organización (ordenar la mesa antes de trabajar).

Esta misma idea (la combinación de operaciones mentales y contenidos como elementos estructurantes en la configuración de tareas) es la que ha hecho posible uno de los mejores ejemplos del diseño de tareas: el Proyecto PISA. La configuración de las pruebas de diagnóstico de los aprendizajes que se realiza en el marco del Proyecto OCDE/PISA constituye un referente válido para comprender y valorar la importancia que tiene una adecuada configuración de las tareas en el currículo de los centros educativos, especialmente cuando este currículo se orienta hacia el logro de las CCBB.

Partiendo de esto, una definición adecuada de las CCBB debe permitir además de una integración de los distintos contenidos (interdisciplinariedad) una integración de otro de los elementos esenciales: los procesos cognitivos. La mayor parte de las definiciones del término “competencia” son fruto de una mirada interna que enfatiza aquello que tiene de movilización de distintas formas de conocimiento para hacer frente a la resolución de una tarea compleja en un contexto definido.

Una competencia, pues, no es la simple adición de conocimientos sino la capacidad de ponerlos en interacción dependiendo del uso que se le pueda dar en el tratamiento de las situaciones. La movilización no es una utilización rutinaria o aplicación repetitiva, como si fuera una habilidad. Los saberes movilizados son, en parte, transformados y transferidos. Por eso, para que haya competencia, no es suficiente poseer recursos, sino ser capaz de ponerlos en obra para resolver una tarea inserta en una determinada práctica social. Así pues, los procesos cognitivos, entendidos como modos de pensamiento desempeñan una función esencial (dinamizando y movilizando todo tipo de recursos) en la construcción de la competencia.

36. Texto recogido y adaptado de **Módulo 4: Las competencias básicas en la práctica: procesos cognitivos y modelos y/o métodos de enseñanza. La enseñanza de las competencias básicas: modelos y métodos.** José Moya, Margarita Rojas y Pedro Luis González (con la colaboración del grupo de asesoramiento del CEP de Arucas, Las Palmas), incluido en la Carpeta I de esta obra.

Con frecuencia se presta poca atención a un rasgo constitutivo de la competencia: la reflexividad, o lo que es lo mismo, el pensamiento reflexivo y el pensamiento crítico, que 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.

La estructura de tareas que podría constituir el soporte esencial para el desarrollo de las CCBB estaría asociada a las operaciones intelectuales representadas por cada una de las siguientes 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.

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 CCBB 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).

Atendiendo a esta idea, esta propuesta de integración de procesos cognitivos y contenidos consiste en ampliar el número de modos de pensamiento y relacionarlos con los distintos tipos de contenidos, así como con distintas clases de actividades propias de diferentes prácticas sociales:

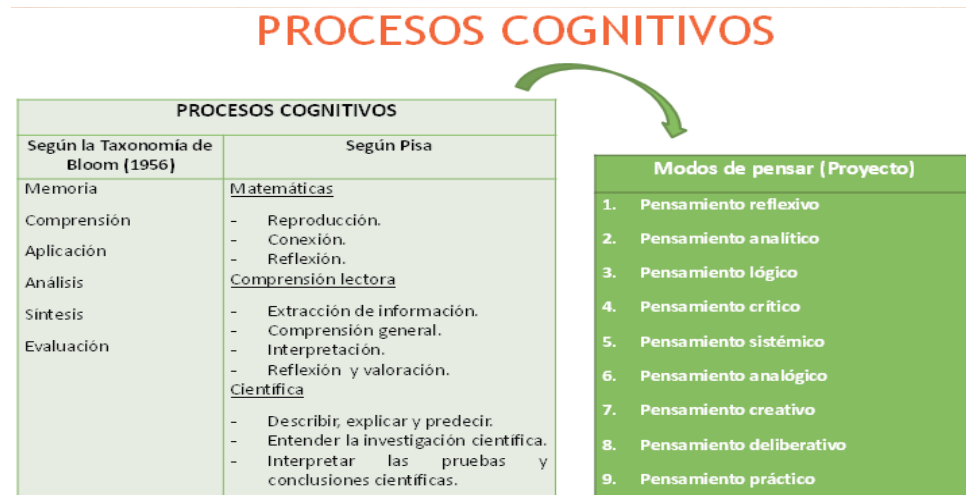
**Proceso cognitivos: Forma de dirigir conscientemente flujo de ideas.
Datos que las CCBB integran contenidos y procesos cognitivos son fundamentales.**

Modelo de pensamiento	Características	Expresiones culturales
Reflexivo	Personalización	Ideas/Concepciones
Analítico	Encuadre	Datos/Hechos
Lógico	Orden	Normas/Reglas
Crítico	Cuestionamiento	Criterios/Razones
Analógico	Comparación	Metáforas/Modelos
Sistemático	Relación	Modelos/Teorías
Deliberativo	Decisión	Criterios/Normas
Práctico	Actuación	Técnicas/Programas
Creativo	Inventiva	Ideas nuevas/Diseño

Por otra parte, los modos de pensamiento son construcciones sociales e históricas. Esto significa que los creamos entre todos 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 alcanzando, de los problemas que hemos podido resolver y de las situaciones que hemos podido superar. Los modos de pensar son una herencia cultural tan importante o más que nuestros sistemas de creencias o nuestros conocimientos.

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, así como a 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.

Analizamos aquí los procesos señalados por Bloom y PISA y realizamos esta propuesta de modelos de pensamiento como una apuesta integradora que se describe detalladamente en el módulo de lectura voluntaria y en los power point de ayuda complementaria.



Lectura 2: Modelos de enseñanza³⁷

Un **modelo de enseñanza** es mucho más que un método o un programa, es un *plan estructurado que puede usarse para configurar un currículum (curso de estudios a largo plazo), para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas* (Joyce y Weil, 1985: 11).³⁸

Los modelos de enseñanza son, por una parte, marcos de racionalidad sobre los que los educadores fundamentan sus acciones y, por otra, fuente permanente de recursos para la acción. De este modo, los modelos proporcionan los cuadros cognitivos que permiten asignar significado y valor a una determinada realidad, ya sea una situación educativa o una forma de actuar. Es decir, los modelos de enseñanza contribuyen a la configuración de la práctica educativa y, por tanto, a la construcción de las condiciones para el aprendizaje y de los modos concretos de enseñar, proporcionando a los educadores marcos de referencia dentro de los cuales sus decisiones adquieren significación, sentido y, sobre todo, valor.

Hace más de setenta años, John Dewey, una de las autoridades más importantes del 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

37. Texto recogido y adaptado de **Módulo 4: Las competencias básicas en la práctica: procesos cognitivos y modelos y/o métodos de enseñanza. La enseñanza de las competencias básicas: modelos y métodos.** José Moya, Margarita Rojas y Pedro Luis González (con la colaboración del grupo de asesoramiento del CEP de Arucas, Las Palmas), incluido en la Carpeta I de la obra.

38. joyce, B. y Weil, M. (1985) *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya/2.

*oportunidades de la vida presente; a los fines y materiales estáticos se opone el conocimiento de un mundo sometido a cambio.*³⁹

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

En este sentido, el aprendizaje de las CCBB no reclama del profesorado un nuevo esfuerzo de conversión sino un esfuerzo de integración, esto es, un esfuerzo por comprender todo el saber acumulado durante las últimas décadas para valorar tanto sus posibilidades como sus limitaciones. La razón esencial de este esfuerzo de integración es que el aprendizaje de las CCBB requiere tanta amplitud y variedad en las tareas de aprendizaje que resultaría difícil, por no decir imposible, que una sola teoría de aprendizaje, o un solo modelo de enseñanza pueda dotarnos de las herramientas tanto conceptuales, como teóricas o técnicas que podemos necesitar.

La respuesta estratégica que proponemos (integrar distintos modelos de enseñanza) reclama una atención preferente a los modelos que ya están configurando la práctica docente y al currículo real del centro educativo para dotar de valor educativo a esos modelos y, en caso necesario, introducir modificaciones.

La propuesta de integración de los modelos estudiados por Joyce y Weil

En la década de los 80, la editorial Anaya publicó un libro que pasó desapercibido (el título de esa publicación era *Modelos de enseñanza* y sus autores Bruce Joyce y Marsha Weil⁴⁰).

La exploración inicial realizada por Joyce y Weil les permitió identificar veintidós modelos de enseñanza que agruparon en cuatro familias. Transcurridas dos décadas, Joyce y Weil, con la colaboración de Emily Calhoun⁴¹, volvieron a ofrecernos una nueva visión de los modelos de enseñanza, insistiendo en su importancia y en las consecuencias que pueden tener para la práctica docente y para la mejora del currículo. Una buena parte de las familias y modelos identificados están descritos en la revista *Escuela*.

Es importante ahora centrarse en la búsqueda de una forma de integrar estos modelos que contribuya a la creación de ambientes de aprendizaje que favorezca la adquisición de las CCBB.

Creemos que la fuerza de la educación reside en la utilización inteligente de tal variedad de enfoques, adaptándolos a los diferentes objetivos y a las características de los alumnos. La competencia docente surge de acercarse a niños diferentes creando un medio multidimensional y rico. (Joyce y Weil, 1985: 9).

Leyendo esta cita no resulta difícil comprender que la mejor respuesta para lograr una enseñanza orientada hacia la consecución de las CCBB es, a saber, la integración de distintos modelos de enseñanza.

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 CCBB 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.

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?

39. Dewey, J. (2004) *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

40. Joyce, B. y Weil, M. (1985) *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya/2.

41. joyce, B.; Weil, M. y Calhoun, E. (2002) *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

Describimos en las siguientes tablas las claves de las familias identificadas por los autores citados. Una información más amplia de estos modelos, se encuentra en módulo 4 de lectura de profundización, en la **Carpeta I** de esta obra.

Modelos conductuales

Cuadro 1a. Características de las condiciones para el aprendizaje.

Adaptado de Joyce, Weil y Calhoun (1985: 2002).

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA: FAMILIA DE MODELOS CONDUCTUALES	
Composición	Diseñado para...
1. Modelo de control de contingencias. (Skinner, 1953)	Desarrollar algunas habilidades básicas de comportamiento.
2. Modelo de autocontrol. (Skinner, 1953)	Desarrollar algunas habilidades básicas de comportamiento personal y de relación social.
3. Modelo de instrucción programada. (Block y Bloom , 1971)	Facilitar el dominio de los contenidos a través de su organización en pequeñas unidades.
4. Modelo de relajación. (Rim y Masters, 1974 y Wolpe, 1969)	Controlar y reducir el estrés y la ansiedad.
5. Modelo de reducción de estrés. (Rim y Master, 1974 y Wolpe, 1969)	Ayudar a sustituir el estrés por la relajación en los problemas sociales.
6. Modelo de entrenamiento afirmativo. (Wolpe y Lazarus, 1966 y Salter, 1964)	Facilitar la expresión directa y espontánea de los sentimientos en un medio social.
7. Modelo de descondicionamiento. (Wolpe, 1969)	Facilitar el cambio de conductas adquiridas.
8. Modelo de entrenamiento directo. (Gagné, 1962 y Smith y Smith, 1966)	Desarrollar comportamientos y habilidades personales.
9. Modelo de aprendizaje para el dominio. (Block y Bloom, 1971)	Finalidad académica de dominio de los contenidos.
10. Modelo de instrucción directa. (Good, Brophy, 1986)	Diseñado para facilitar la relación clara y directa entre objetivos y actividades, así como la supervisión continua de los alumnos.
11. Modelo de aprendizaje social. (Bandura, 1969; Thoreson, 1972; Becker, 1975)	Facilitar el aprendizaje de conductas y/o habilidades de relación.

Cuadro 1b. Características para el aprendizaje.

Adaptado de Joyce, Weil y Calhoun (1985: 2002).

CONDICIONES DE APLICACIÓN			
Competencias del profesorado	Competencias del alumnado	Recursos	Aulas
Todos los modelos requieren un amplio dominio de los métodos y las técnicas desarrolladas por el modelo. La función docente y las tareas comprendidas en ella aparecen definidas.	La mayor parte de los modelos no requieren competencias previas del alumnado ya que se pueden adaptar a su situación de partida. Sin embargo, dado el nivel de estructuración de las relaciones y de	Estos modelos han desarrollado métodos y técnicas propios, así como recursos que facilitan su aplicación.	La disposición del aula debe favorecer el control y la supervisión del docente. Las relaciones entre el profesor y los grupos están muy estructuradas. El medio escolar debe

formalización de los métodos, se requiere que el alumnado quede agrupado en clases homogéneas o, por el contrario, que mantenga una enseñanza totalmente individual.	estar muy ordenado y regulado.
--	--------------------------------

Compatibilidad

Estos modelos son compatibles entre sí, dependiendo del tipo de comportamiento y/o habilidad que se desea desarrollar.

Estos modelos suelen presentar dificultades de compatibilidad con el resto de los modelos, especialmente con los modelos de procesamiento de la información.

Efectos formativos

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.

Modelos cognitivos y constructivos

Cuadro 2a. Características de las condiciones para el aprendizaje.

Adaptado de Joyce, Weil y Calhoun (1985: 2002).

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA: FAMILIA DE MODELOS COGNITIVOS Y CONSTRUCTIVOS	
Composición	Diseñado para...
1. Pensamiento inductivo. (Hilda Taba, 1966)	Primariamente para desarrollar los procesos mentales inductivos, el razonamiento académico y la construcción de teorías.
2. Modelo de indagación. (Richard Suchman, 1962)	Facilitar el aprendizaje de contenidos por descubrimiento.
3. Modelo de investigación científica. (J. Schwab, 1965)	Enseñar el sistema de investigación propio de una disciplina.
4. Modelo de formación de conceptos. (J. Bruner, 1967)	Desarrollar el razonamiento inductivo y también el análisis conceptual.
5. Modelo de desarrollo cognitivo. (Piaget, 1952)	Potenciar el desarrollo intelectual general, especialmente el desarrollo lógico.
6. Modelo de organización intelectual. (Ausubel, 1963)	Potenciar la eficacia del procesamiento de información, para absorber y relacionar cuerpos de conocimiento.
7. Modelo de memorización. (Lorayne y Lucas, 1974)	Incrementar la capacidad memorística.
8. Modelo de Mnemotecnia. (Lewis, 1982; Anderson, 1976)	Facilitar la memorización de los contenidos, a través de un conjunto de técnicas.
9. Modelo de Sinéctica (Gordon, 1952)	Incrementar la capacidad creativa.

Cuadro 2b. Características de las condiciones para el aprendizaje.

Adaptado de Joyce, Weil y Calhoun (1985: 2002).

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 han 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>Efectos 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>			

Modelos de interacción personal y social

Los modelos de enseñanza, denominados de interacción social o desarrollo social, comparten con los modelos para el desarrollo personal su interés en el aprendiz más que en el aprendizaje. 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, y 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.

Cuadro 3a. Características de las condiciones para el aprendizaje.

Adaptado de Joyce, Weil y Calhoun (1985: 2002).

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA: FAMILIA DE MODELOS DE INTERACCIÓN SOCIAL O DE DESARROLLO SOCIAL	
COMPOSICIÓN	DISEÑADO PARA
1. Modelo de investigación de grupo. (Dewey, 1916 y Thelen, 1960))	Desarrollar la participación en procesos sociales, combinando habilidades interpersonales e investigación académica.
2. Modelo de investigación social. (Massialas y Cox, 1966)	Desarrollar la capacidad de resolución de problemas sociales, mediante la investigación académica y el razonamiento lógico.
3. Modelo de investigación científica. (J. Schwab, 1965)	Facilitar el aprendizaje, a través de los métodos de la investigación científica.
4. Métodos de laboratorio. (NHL)(Bradford, Giba y Benne, 1964)	Desarrollar habilidades personales y de grupo.
5. Modelo jurisprudencial. (Oliver y Shaftel, 1967)	Desarrollar la capacidad de resolver problemas sociales, mediante el estudio de casos.
6. Modelo de juego de roles. (Shaftel y Shaftel, 1967)	Desarrollar los valores personales y sociales.
7. Modelo de simulación social. (Boocock, 1968 y Gwetzkow, 1963).	Desarrollar la comprensión de los procesos de decisión y la forma personal de decidir.
8. Modelo de cooperación entre pares. (Johnson y Johnson, 1975 y 1999)	Facilitar el aprendizaje

Cuadro 3b. Características de las condiciones para el aprendizaje.

Adaptado de Joyce, Weil y Calhoun (1985: 2002).

CONDICIONES DE APLICACIÓN			
Competencias del profesorado	Competencias del alumnado	Recursos	Aulas
La mayor parte de los modelos no han desarrollado técnicas específicas, pero requieren una gran madurez personal del profesorado. La función docente y las tareas comprendidas se conciben de una forma ampliada. La transmisión del conocimiento se desarrolla como un proceso social.	La mayor parte de los modelos no requieren competencias previas del alumnado ya que se pueden adaptar a su situación de partida. La agrupación de los alumnos puede ser muy heterogénea, tanto más cuanto mayor sea el dominio de los aprendizajes.	Algunos de estos modelos han desarrollado métodos propios. Sólo algunos de los modelos expuestos han desarrollado recursos. No requiere que el centro, ni la escuela dispongan de muchos recursos. La vida en la escuela, así como la vida fuera de la escuela se transforman en recursos educativos.	La disposición del aula debe favorecer el intercambio de ideas, el trabajo en grupo. Las relaciones entre el profesor y los grupos no suelen estar muy estructuradas. La estructuración de las relaciones se hace más ligera a medida que el alumnado aprende.

Compatibilidad

Estos modelos son compatibles entre sí, dependiendo del tipo de desarrollo social que se desea 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.

Efectos formativos

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 interpersonal, 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.

Relación entre modelos de enseñanza y CCBB

La preocupación por la relación entre la práctica educativa y los distintos modelos de enseñanza ha sido el centro de atención de un equipo de profesionales que trabajan en el CEP de Arucas⁴². Este equipo de asesores ha venido 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 surgió el cuadro que aparece a continuación y que pone de manifiesto la relación entre CCBB y modelos de enseñanza (Cuadro 4). 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. CCBB y modelos de enseñanza.

COMPETENCIAS	FAMILIA O MODELOS											
	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. Lingüística	SI	SI	SÍ	SI	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
C. Matemática	SI	NO	NO	SI	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
Conoc. Y la interacción en el m. f.	SI	NO	NO	SI	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
Tratamiento de la info. y c. digital	SI	NO	NO	SI	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
C. Social y ciudadana	SI	SI	SÍ	POCO	BASTANTE	BASTANTE	ALGO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ
C. Cultural y artística	SI	NO	NO	NO	NO	NO	BASTANTE	SÍ	NO	NO	NO	NO
C. Aprender a aprender	SI	SI	BASTANTE	SI	SÍ	SÍ	ALGO	SÍ	SÍ	SÍ	POCO	NO
C. de autonomía e iniciativa pers.	SI	SI	SÍ	POCO	POCO	SÍ	NO	ALGO	NO	SÍ	NO	SÍ

42. CEP de Arucas (Canarias): Pedro Luis González, Pedro Lemes, Montserrat Santana y M^a Carmen Falcón. Dirección del centro: Margarita Rojas.

Recurso 4.1. b. Presentaciones en power point

Las CCBB y la cualificación de las tareas con procesos cognitivos-modelos de pensamiento



Las competencias básicas y la cualificación de las tareas con procesos cognitivos-modelos de pensamiento



Procesos cognitivos: Forma de dirigir conscientemente el flujo de ideas. Datos que las CCBB integran contenidos y procesos cognitivos son fundamentales

Modelo de pensamiento	Características	Expresiones culturales
Reflexivo	Personalización	Ideas/Concepciones
Análítico	Encuadre	Datos/Hechos
Lógico	Orden	Normas/Reglas
Crítico	Cuestionamiento	Criterios/Razones
Analógico	Comparación	Metáforas/Modelos
Sistémico	Relación	Modelos/Teorías
Deliberativo	Decisión	Criterios/Normas
Práctico	Actuación	Técnicas/Programas
Creativo	Inventiva	Ideas nuevas/Diseño

Los modelos de enseñanza

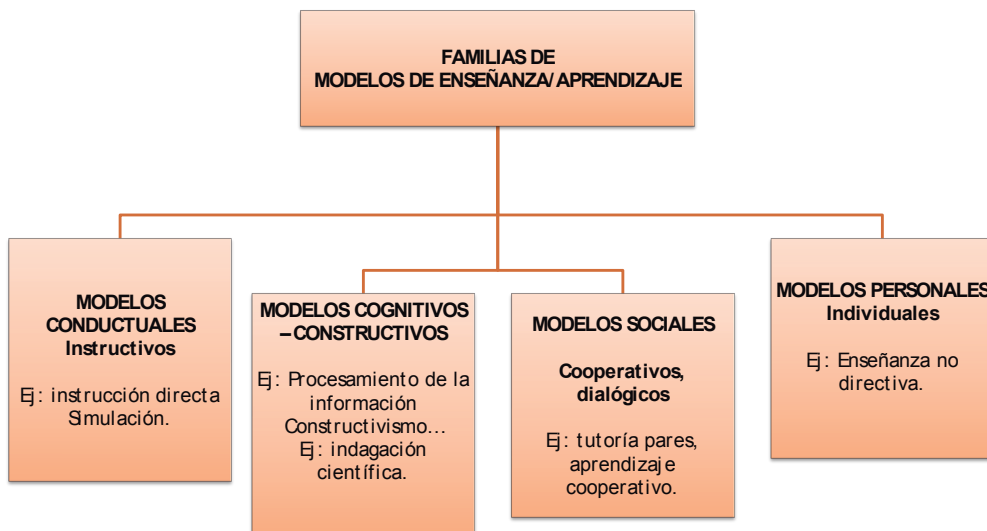


MODELOS DE ENSEÑANZA

Joyce y Weil, Calhoun (1985, 2002)



FAMILIAS DE MODELOS



Recurso 4.2. Relación de las actividades de aula con los modelos de pensamiento y modelos de enseñanza

Etapa:	Tipología de actividad según modelo de pensamiento (procesos cognitivos)	Modelo de enseñanza	CCBB
Descripción de las actividades	Reflexiva, analítica, lógica, crítica, analógica, sistémica, deliberativa, práctica, creativa	Conductual / cognitivo / social / personal	
Conclusiones:			

Recurso 4.3. Tarea compleja

TAREA: Conjunto de actividades relacionadas entre sí cuya finalidad es la consecución de algún tipo de producto final (un mural, un decálogo, una presentación ppt, una agenda, una carta, un proyecto, una celebración...) No importa solo el producto, también el proceso.						
OBJETIVOS MATERIA/ÁREA: (selección de objetivos que se pueden alcanzar con esa tarea)			CONTENIDOS: (selección de contenidos necesarios para llevar a cabo la tarea)			
METODOLOGÍA: uno o varios modelos de enseñanza que vamos a emplear en el desarrollo de la actividad (de qué manera va a trabajar el alumnado, cómo vamos a gestionar el aula...)						
ACTIVIDADES descripción secuenciada de todos los “trabajos” en los que podemos dividir la tarea. EJERCICIOS Que conlleva cada actividad.	MODOS DE PENSAMIENTO (procesos cognitivos asociados a las actividades)	CCBB (número del indicador de cada una de las competencias que se desarrollan)	CONTEXTO (privado, público, escolar, laboral)	RECURSOS (Qué necesita el alumnado para cada actividad: texto, ordenador...)	CRITERIOS DE EVALUACIÓN (listado de indicadores que vamos a aplicar; puede ser de varias materias o áreas si la tarea es interdisciplinar)	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN (con qué se les va a evaluar: observación, prueba escrita, tarea de casa...)
ACTIVIDAD 1: Ejercicio 1.1 Ejercicio 1.2 Ejercicio 1.3						
ACTIVIDAD 2: Ejercicio 2.1 Ejercicio 2.2						

Actividad 5.

Evaluación de las CCBB

Situación de partida

La primera pregunta que todos los docentes se hacen es: ¿cómo se logra evaluar tanto las áreas o materias y sus elementos curriculares como los niveles competenciales a partir de los criterios de evaluación establecidos?, ¿qué metodología se debe seguir para evaluar áreas y niveles competenciales?, ¿es lo mismo evaluar las áreas/materias que las competencias?

A la hora de evaluar, habrá que tener en cuenta, para cada uno de los niveles y/o ciclos, el grado de dominio de los objetivos y las CCBB, los procedimientos de calificación y los instrumentos de obtención de datos que dan una mayor validez y fiabilidad en la identificación de los aprendizajes adquiridos.

Al hablar de evaluación de CCBB, dilucidar qué valor se le da al contenido y qué valor se le da a la competencia parece un reto complejo pero se trata de una necesidad urgente para el conjunto del profesorado. Esta propuesta de evaluación conduce a facilitar y apoyar la tarea de reflexión sobre el modelo educativo que subyace al trabajo por competencias para, finalmente, poner en marcha los cambios necesarios que contribuyan a una mejora educativa.

Es el momento de conocer **cómo evaluar las CCBB**.

Objetivos

- Identificar las CCBB que definen el perfil de una persona educada al concluir su enseñanza obligatoria, y definirlas de forma semántica y relacional.
- Comprender las características propias de las CCBB como tipo de aprendizaje así como sus similitudes y diferencias, y sus relaciones con otras formas de definir los aprendizajes.
- Realizar una concreción curricular de las CCBB adecuada a una determinada etapa, ciclo o nivel, teniendo en cuenta la contribución que puedan realizar las distintas áreas curriculares.
- Reflexionar sobre las propias prácticas de modo que puedan comprender la relación entre las acciones que se van a desarrollar o se han desarrollado y sus consecuencias directas e indirectas.

Especialmente, la relación entre las actuales prácticas educativas y los sucesivos diseños curriculares.

b) Definir los indicadores más adecuados para las distintas competencias tomando como referencia los criterios de evaluación de cada una de las áreas curriculares y utilizar esos indicadores para la creación de **rúbricas** que permitan evaluar los aprendizajes adquiridos en la realización de una determinada tarea.

Descripción

En esta actividad 5 trataremos de responder a los interrogantes formulados para poder resolver con garantías cómo llevar a cabo la evaluación de las CCBB.

Para iniciarse en la evaluación, esta actividad parte de la anterior actividad 3. Es importante repasar el modelo de relaciones entre los elementos curriculares para cada área o materia y las concreciones curriculares o documentos puente resultantes. Se trata de visualizar cómo a partir de estas concreciones curriculares se pueden determinar o concretar aquellos indicadores de evaluación de cada área o materia que trabajan una competencia concreta.

Para ello, se seguirán los siguientes pasos:

Paso 1.	Elaboración de tres perfiles: 1. Área/materia; 2. Competencia; 3. Área/materia y competencia. Reflexión sobre la ponderación.
Paso 2.	Reflexión sobre los instrumentos de información y las rúbricas.
Paso 3.	Análisis de los criterios de calificación.

Orientaciones

En la acción educativa, la evaluación es uno de los fundamentos sobre los que se apoyan los docentes para lograr el ajuste progresivo de la ayuda pedagógica que ofrecen a su alumnado.

Esta actividad se organiza en torno a los siguientes pasos:

- **Paso 1:** Una vez que en la anterior actividad 3 los docentes han trabajado los mapas de relaciones de los elementos curriculares (objetivos, contenidos, criterios de evaluación y CCBB) y han desglosado los criterios de evaluación en sus indicadores, para todas las áreas o materias, se tendrá la información necesaria para concretar los siguientes perfiles:
 - a) **Perfil de área/materia.** Indicadores de evaluación asociados a un área/materia (**Recurso 5.1.a.**)
 - b) **Perfil de área/materia y CCBB.** CCBB a las que contribuyen los indicadores de evaluación de un área/ materia (**Recurso 5.1.b.**)
 - c) **Perfil de una CCBB.** Para cada competencia básica, se enumeran los indicadores de evaluación de las diferentes área/materias, que se relacionan con ella. De este modo, se sabrá en qué medida contribuye cada área/materia al desarrollo de esa competencia concreta (**Recurso 5.1.c.**).

Una vez hechos estos perfiles para cada área/materia y para cada competencia, es el momento de reflexionar sobre el peso que se les va a conceder a los indicadores de evaluación de las áreas/materias en su contribución a la adquisición de competencias. Es decir, el profesorado en Claustro y CCP, con los perfiles de área/materia y los perfiles de competencia, decidirá cómo equilibrar y valorar los indicadores de evaluación de dos modos posibles:

1. Concediéndoles un valor proporcional, todos los indicadores tendrán el mismo valor.
 2. Concediéndoles un valor no proporcional, diferente valor según se consideren imprescindibles.
- **Paso 2:** definidos ya los indicadores de evaluación, es preciso establecer cuáles van a ser los diferentes instrumentos de evaluación que posibiliten la obtención de información acerca de la adquisición de competencias: observación directa, pruebas escritas u orales, cuaderno de clase... Con el **recurso 5.2.a.** los docentes pueden empezar a reflexionar, para cada indicador, sobre estos instrumentos.

Ahora es el momento no solo de analizar cuáles son los diversos instrumentos de evaluación sino también de empezar a definir el nivel competencial alcanzado por el estudiante. Para ello, se propone iniciar el conocimiento una herramienta que permita establecer niveles de desempeño o de adquisición de los aprendizajes: las **rúbricas**.

Las rúbricas permiten determinar esa adquisición, a partir de los indicadores de evaluación, según cuatro, cinco, o seis niveles de desempeño, definiendo por una parte, los niveles que pueden considerarse imprescindibles o mínimos en un centro y por otra, facilitando el diseño de actividades con distintos niveles de adquisición (atención a la diversidad).

La rúbrica, por tanto, es un conjunto de criterios y estándares ligados a los objetivos, usados para evaluar los aprendizajes de los alumnos en la creación de tareas. Las rúbricas permiten estandarizar la evaluación de acuerdo a criterios específicos, haciendo la calificación más simple y transparente. Pueden llegar a constituir escalas⁴³, como las utilizadas en las evaluaciones de diagnóstico.

Un ejemplo de rúbrica con cuatro niveles de desempeño puede consultarse en el **recurso 5.2.b.** y mediante el **recurso 5.2.c.** el grupo de docentes puede iniciarse en la práctica del desarrollo de niveles de desempeño de algunos indicadores de evaluación (rúbrica).

- **Paso 3:** El proceso adoptado deberá posibilitar una evaluación objetiva, formal y ante todo manejable. Ahora bien, ¿cómo calificar un indicador a través de un instrumento de evaluación? Y por otra parte, ¿cómo trasladar esa calificación al área curricular y a las competencias implicadas?

La calificación en un proceso formal debe estar asociada a los indicadores de evaluación establecidos. Tomando los indicadores de evaluación de los perfiles de área y de competencia que los docentes han realizado anteriormente y teniendo en cuenta el peso o valor, es el momento de iniciar el proceso de calificación.

A modo de ejemplo, se puede observar el siguiente cuadro, referido a un indicador de evaluación del área de Lengua para el 1º ciclo de Educación primaria:

L.1.2. Respeta las normas de intercambio lingüístico.

En este caso, el Claustro ha decidido otorgar el mismo valor a cada indicador:

- El área de Lengua viene determinada por 26 indicadores⁴⁴ que constituyen el 100 % de lo que hay que evaluar en el área, de manera que cada indicador tiene un peso de 1/26 sobre el área.
- Este indicador contribuye a la competencia en comunicación lingüística, definida por 53 indicadores, con un peso de 1/53.
- El mismo indicador contribuye a la competencia social y ciudadana, definida por 17 indicadores, con un peso de 1/17 y a la competencia en autonomía e iniciativa personal, definida por 24 indicadores, con un peso de 1/24. La calificación quedaría definida de la siguiente manera:

INDICADORES				
INDICADOR	CALIFICACIÓN SOBRE EL ÁREA DE LENGUA	CALIFICACIÓN SOBRE CCBB IMPLICADAS		
		LIN	SYC	IAP
L.1.2. Respeta las normas de intercambio lingüístico.	$1/26 \times 100 = 3,85\%$	$1/53 \times 100 = 1,89\%$	$1/17 \times 100 = 5,8\%$	$1/24 \times 100 = 4,17\%$

43. Las escalas describen una sucesión ordenada de valores distintos referidos a una misma cualidad. Representa unas características a valorar por un procedimiento que define el grado de la característica concreta, que debe estar presente. La diferencia con listas de cotejo es que además de conocer los aspectos presentes, debe evaluar el grado en que se dan mediante valoración cuantitativa, cualitativa o de frecuencia. Un ejemplo característico es la Escala de Likert.

44. El perfil del área de Lengua así como los perfiles de competencia están recogidos en la **Carpeta III** de esta obra (Documento puente).

Para un alumno que calificase con una nota de 8 en el área de Lengua, se traduciría en:

INDICADOR	CALIFICACIÓN	CALIFICACIÓN SOBRE EL ÁREA	CALIFICACIÓN SOBRE CCBB CCLI	CALIFICACIÓN SOBRE CCBB CSYC	CALIFICACIÓN SOBRE CCBB CAIP
L.1.2. Respeto las normas de intercambio lingüístico	8	$8 \times \frac{1}{26} = 0,31$	$8 \times \frac{1}{53} = 0,16$	$8 \times \frac{1}{17} = 0,06$	$8 \times \frac{1}{24} = 0,04$

Para facilitar la gestión del proceso de evaluación, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte pone a disposición una **Aplicación digital**⁴⁵ elaborada para este Proyecto. Esta herramienta ha sido creada para:

- La elaboración del documento puente o concreción curricular con los perfiles de áreas/materias y de competencias.
- La elaboración de tareas complejas o programaciones de aula.
- La valoración de criterios e indicadores de evaluación y calificaciones orientativas.
- Los modelos de informes para alumnado y para el centro.

Como recurso final de esta actividad, se facilita el **Recurso 5.3.** (Presentación power point: Evaluación) como resumen de las principales características de la evaluación de esta propuesta. En esta presentación se recoge un desarrollo más amplio del concepto de rúbrica y de los niveles de desempeño elaborados en este proyecto. Estos contenidos serán tratados más detalladamente en la actividad 14.

Lecturas de ampliación y de profundización

- **Módulo 5:** La evaluación de las competencias básicas. José Moya y Enrique Roca.

Recursos	Productos
<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 5.1. Perfiles <ol style="list-style-type: none"> Perfil de área/ materia. Perfil de área/ materia y CCBB. Perfil de competencia. • Recurso 5.2. <ol style="list-style-type: none"> Instrumentos de evaluación. Ejemplo de rúbrica. Rúbrica. • Recurso 5.3. Presentación power point: Evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos 5.1. • Recursos 5.2. • Conclusiones. • Actas de las sesiones.

La actividad referente escogida en esta actividad 5 como un buen ejemplo es la realizada por el **IES Floridablanca** en Murcia.

45. Esta Aplicación digital puede consultarse en la **Carpeta V** de esta obra.

Recurso 5.1.b. Perfil de área/materia y CCBB

ÁREA/MATERIA:		CCAA:	
ETAPA:		CICLO/NIVEL:	
Competencia en comunicación lingüística (CCLI)	Competencia Matemática (CMAT)	Competencia en interacción con el mundo físico (CIMF)	Tratamiento de la información y competencia digital (TICD)
Competencia Social y Ciudadana (CSYC)	Competencia Cultural y Artística (CCYA)	Competencia para Aprender a aprender (CPAA)	Autonomía e iniciativa personal (CAIP)

Recurso 5.1.c. Perfil de una competencia básica

ETAPA:		CICLO:	
COMPETENCIA:		Asignación proporcional	SI NO
Indicadores de Evaluación			%
1	ÁREAS		
2			
3			
4			

Recurso 5.2.a. Instrumentos de evaluación

Área/ Materia:		INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN				
CCBB	Indicadores de Evaluación	Observación	Prueba escrita	Prueba oral	Cuaderno de clase	Portfolio
C. Lingüística						
C. Matemática						
...						

Recurso 5.2.b. Ejemplo de rúbrica

	1	2	3	4
PROBLEMAS DETECTADOS	Identifica menos de 3 problemas u obstáculos que necesitan ser cambiados.	Identifica al menos 3 problemas u obstáculos que necesitan ser cambiados.	Identifica al menos 4 problemas u obstáculos que necesitan ser cambiados.	Identifica más de 4 problemas u obstáculos que necesitan ser cambiados.
SOLUCIONES PROPUESTAS	Identifica menos de 3 soluciones o estrategias significativas y posibles para alentar el cambio	Identifica al menos 3 soluciones o estrategias significativas y posibles para alentar el cambio.	Identifica al menos 4 soluciones o estrategias significativas y posibles para alentar el cambio	Identifica más de 4 soluciones o estrategias significativas y posibles para alentar el cambio
VOCABULARIO	Tiene un vocabulario pobre. Utiliza los mismos términos para varias cosas. En ocasiones, se queda sin palabras adecuadas. No incorpora el vocabulario específico/nuevo.	Tiene un vocabulario escaso, pero utiliza adecuadamente los términos. No suele incorporar las palabras nuevas y/o específicas	Tiene un vocabulario adecuado. Va incorporando las palabras nuevas y términos específicos.	Tiene un vocabulario rico. Incorpora habitualmente los términos nuevos y/o específicos.

ORTOGRAFÍA Y REVISIÓN	Quedan varios errores de ortografía en el folleto.	No quedan más que 3 errores ortográficos después de que otra persona, además del mecanógrafo, lee y corrige el folleto.	No queda más que 1 error ortográfico después de que otra persona, además del mecanógrafo, lee y corrige el folleto	No quedan errores ortográficos después de que otra persona, además del mecanógrafo, lee y corrige el folleto
PLANIFICACIÓN/ ORGANIZACIÓN	Empieza a realizar el trabajo sin ninguna evidencia de planificación o enfoque.	Ha planificado su parte del mural y puede describir como él o ella realizará el trabajo. Explica además una visión de su parte. No solicita muchas opiniones del grupo cuando hace el plan.	Ha planificado cuidadosamente su parte del mural y puede describir cómo realizará el trabajo. Explica además una visión de su parte. Obtiene opiniones de los miembros del equipo sobre el plan para su contribución antes de empezar.	Puede describir la intención y el plan del mural completo y cómo su parte contribuye para completarlo. Trabaja en equipo para tener un plan general de qué se hará antes de empezar.

Actividad 6.

La biografía de un centro a través del portfolio de actividades y la memoria de actas

Situación de partida

La puesta en marcha de procesos de mejora en los centros educativos facilita un trabajo basado en la continuidad de esfuerzos y en la acumulación organizada de experiencias y documentación. Es necesario recoger estas experiencias para disponer de una historia secuenciada de todo lo realizado. La excesiva actividad diaria de los centros dificulta, a veces, la organización de la documentación y el archivo del intenso trabajo realizado en las reuniones de las estructuras pedagógicas: comisiones de coordinación pedagógica, ciclos y departamentos, claustros y consejos escolares.

Para finalizar esta fase formativa sobre CCBB, será necesario generar una **Biografía del trabajo de los centros a través del Portfolio de actividades y la Memoria de actas**. Conviene disponer de la historia ordenada de las actividades y del conjunto de toma de decisiones desarrolladas para disponer de un itinerario ordenado sobre el que volver en los momentos que se considere.

Objetivos

- a) Identificar las CCBB que definen el perfil de una persona educada al concluir su enseñanza obligatoria y definir las de forma semántica y relacional.
- b) Comprender las características propias de las CCBB como tipo de aprendizaje, así como sus similitudes y diferencias y sus relaciones con otras formas de definir los aprendizajes.
- c) Realizar una concreción curricular de las CCBB adecuada a una determinada etapa, ciclo o nivel, teniendo en cuenta la contribución que puedan realizar las distintas áreas curriculares.
- d) Diseñar una estructura integrada de tareas, actividades y ejercicios que permita el aprendizaje de las CCBB, mejorando las posibilidades de todo el alumnado para participar activamente en prácticas sociales.
- e) Conocer y valorar las posibilidades y limitaciones de los distintos modelos de enseñanza, para determinar cuáles de ellos y en que combinación son más adecuados para el aprendizaje de las CCBB en un determinado centro.

- f) Reflexionar sobre las propias prácticas de modo que puedan comprender la relación entre las acciones que se van a desarrollar o se han desarrollado y sus consecuencias directas e indirectas. Especialmente, la relación entre las actuales prácticas educativas y los sucesivos diseños curriculares.
- g) Definir los indicadores más adecuados para las distintas competencias tomando como referencia los criterios de evaluación de cada una de las áreas/ materias curriculares, y utilizar esos indicadores para la creación de rúbricas que permitan evaluar los aprendizajes adquiridos en la realización de una determinada tarea.
- h) Determinar las claves que definen el nuevo proyecto educativo de centro, las programaciones basadas en tareas relevantes y el permanente proceso de auto-revisión que asegure la renovación de los planes de mejora.

Descripción de la actividad 6

En esta actividad 6 se trata de archivar, por un lado, toda la documentación elaborada en las actividades formativas y, por otro, las actas seleccionadas y representativas de las estructuras de decisión del centro. Serán 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. El portfolio y la memoria permiten hacer visible la historia personal de los centros y sus estructuras de participación, se convierten en referentes de saber acumulado, a modo de currículum del centro educativo, y sirven para la permanente auto-revisión del Proyecto Educativo de Centro.

Esta actividad se desarrollará a partir de los siguientes pasos:

Paso 1.	Elaboración del Portfolio de actividades
Paso 2.	Elaboración de la Memoria de actas.

Orientaciones

El equipo de trabajo del centro, guiado por la persona que coordina el proceso, decidirá cuál es el material definitivo. Para ello, revisarán los materiales y si es necesario, los mejorarán y completarán para recopilar el conjunto de elaboraciones de calidad para su posible difusión y que pueda servir de conocimiento referente. Esto constituye el **Portfolio de actividades**.

De forma complementaria al trabajo de portfolio, se recogerá también la secuenciación detallada de los temas tratados, la toma de decisiones en las sesiones de trabajo y su importancia. Se trata de realizar una recogida de las actas de trabajo que han sido elaboradas durante las actividades y agruparlas y organizarlas en un mismo formato, de forma que se disponga de un archivo denominado **Memoria de actas**. En el apartado final de estas actas se propone hacer alusión, como siempre se ha previsto, a las conclusiones generales.

El portfolio viene a recoger en un solo conjunto, a través de las formas de registro más adecuadas, todos los trabajos y productos que se han ido obteniendo a lo largo del proceso de aprendizaje. Se requiere que una persona realice distintos tipos de tareas y posteriormente conserve los resultados obtenidos en ellas como base para el reconocimiento y la valoración de los aprendizajes adquiridos en cada una de ellas. El portfolio permite visualizar el valor educativo que han tenido las experiencias vividas.

Las actas son el resultado del proceso de debate y reflexión vivido en las reuniones del centro así como las conclusiones a las que se ha llegado en este proceso. Esta memoria permitirá identificar no sólo la historia, sino la intrahistoria: por qué y cómo decidimos el proceso desarrollado.

Lecturas de ampliación y de profundización

- **Módulo 11:** La evaluación de diagnóstico y evaluaciones en los centros educativos. José Moya e Ignacio Polo.

Recursos	Productos
<ul style="list-style-type: none">• Recurso 6.1. Portfolio de actividades.• Recurso 6.2. Memoria de actas.	<ul style="list-style-type: none">• Portfolio de actividades, de la actividad previa a la 6.• Memoria de actas, de la actividad previa a la 6.

La actividad referente escogida en esta actividad 6 como un buen ejemplo es la realizada por el **CEIP Luis de Mateo** en Casasimarro, Cuenca.

Recurso 6.1. Portfolio de actividades

1. Introducción y datos básicos del centro y del coordinador.

2. Detalle secuenciado de las actividades de la modalidad, con sus trabajos realizados.

(Cada centro dispone de la autonomía para decidir si archivan todo lo realizado o seleccionan ejemplificaciones de todas las estructuras, según su calidad)

2.1. Actividad previa.

2.2. Actividad 1.

2.3. Actividad 2.

2.3. Actividad 3.

2.4. Actividad 4.

2.5. Actividad 5.

3. Conclusiones, logros y posibilidades.

- Sobre el trabajo curricular, alcance y posibilidades.
- Sobre los niveles organizativos del centro, estrategias desarrolladas y mejoras.

4. Anexo de bibliografía, materiales y enlaces.

Recurso 6.2. Memoria de actas

1. Introducción y datos básicos del centro y del coordinador.

2. Secuencia de las diferentes actas de ciclos/departamentos/CCP/Claustro...

(Cada centro dispone de la autonomía para decidir si archivan todas las actas o seleccionan aquellas que tengan más relevancia por su contenido y su nivel de decisión)

2.1. Actas de la Actividad previa.

2.2. Actas de la Actividad 1.

2.3. Actas de la Actividad 2.

2.3. Actas de la Actividad 3.

2.4. Actas de la Actividad 4.

2.5. Actas de la Actividad 5.

3. Conclusiones, logros y necesidades.

- Sobre el nivel de organización de las estructuras del centro.
- Sobre el nivel de organización de las estructuras de la comunidad autónoma.

Actividad 7.

Construir una visión compartida

Situación de partida

Las CCBB, como cualquier tipo de aprendizaje, requieren de unas condiciones institucionales que faciliten su adquisición por todo el alumnado, de aquí la necesidad de reconocer, comprender y valorar las condiciones existentes en los centros educativos para que cada uno de ellos pueda definir su propio proceso de mejora hasta alcanzar las condiciones más favorables.

Lo cierto es que las CCBB suponen un cambio importante en los diseños curriculares pero, salvo que los centros educativos desarrollen las consecuencias de este cambio y las incorporen a sus proyectos educativos, no supondrán una mejora sustancial en el currículo real que los centros ofrecen a su alumnado.

El proceso de mejora del currículo real de los centros educativos debe comenzar por:

- a) Reconocer el impacto que, hasta el momento, ha producido la incorporación de las CCBB para, más tarde, valorarlo y determinar qué cambios conviene mantener, cuáles conviene modificar y qué otros cambios habría que incorporar (Actividad 7. Paso 1).
- b) Reconocer y valorar el uso que el centro ha hecho de las competencias que tiene atribuidas para su organización y funcionamiento (Actividad 7. Paso 2).

Para mejorar esta situación, se pretende **construir una visión compartida**.

Objetivos

- a) Identificar las CCBB que definen el perfil de una persona educada al concluir su enseñanza obligatoria y definirlas.
- b) Comprender las características propias de las CCBB como tipo de aprendizaje así como sus similitudes y diferencias, y sus relaciones con otras formas de definir los aprendizajes.
- c) Reflexionar sobre las propias prácticas de modo que se pueda comprender la relación entre las acciones que se van a desarrollar o se han desarrollado y sus consecuencias directas e indirectas. Especialmente, la relación entre las actuales prácticas educativas y los sucesivos diseños curriculares.

Descripción de la actividad 7

En la actividad 7 se pretende construir una visión compartida de las CCBB en el centro educativo, valorando el impacto que tienen en el currículo real y su nivel de desarrollo. Para ello, resultarán de esta actividad unas representaciones gráficas que harán más sencillas las valoraciones y conclusiones. Los pasos de esta actividad son:

Paso 1.	Valorar el impacto de las CCBB en el currículo real.
Paso 2.	Valorar el nivel de desarrollo de las CCBB en el centro.

Lecturas de ampliación y de profundización

- **Módulo 6:** Las competencias básicas: la cultura imprescindible al alcance de todos. Amador Guarro y Florencio Luengo.
- **Módulo 7:** Aprovechar las oportunidades que ofrece el currículo para aprender competencias básicas. José Moya y Manuel Clavijo.
- Pérez Gómez, A.I. (2007), *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. Cuadernos de Educación de Cantabria*. Consejería de Educación de Cantabria.

Recursos	Productos
<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 7.1. cuestionario de impacto de CCBB en el currículo. • Recurso 7.2. Cuestionario del nivel de desarrollo de los CCBB en el centro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos 7.1. y 7.2. • Actas de las reuniones • Conclusiones.

La actividad referente escogida en esta actividad 7 como un buen ejemplo es la realizada por el **CEIP Miralvalle** en Plasencia, Cáceres.

PASO 1. Valorar el impacto de las CCBB en el currículo real

Descripción

El paso 1 consiste en responder a un sencillo cuestionario y construir a partir de las respuestas emitidas por el profesorado una **valoración del impacto causado por las CCBB en el currículo real del centro**. El resultado final se presentará en forma de gráfica, con la frecuencia de respuestas que corresponda a cada una de las preguntas.

Orientaciones

La persona que dinamiza el grupo de trabajo repartirá los “cuestionarios de impacto” (**Recurso 7.1.**) entre los miembros del equipo, para que se respondan de forma personal y anónima.

Con la información recogida en los cuestionarios se elaborará una representación gráfica de la valoración resultante.

Posteriormente quien haya dinamizado el grupo convocará una reunión de todo el equipo para analizar, entre todos, los resultados obtenidos y expresar las conclusiones del grupo sobre el impacto causado por las CCBB en el currículo real del centro. Entre las conclusiones se harán constar los ámbitos en los que se ha producido el mayor y el menor impacto, así como un listado de los cambios realizados.

Tras la reunión, se levantará acta que irá acompañada con el texto de conclusiones.

Recursos	Productos
<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 7.1. Cuestionario de Impacto de las CCBB en el currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 7.1. • Acta de la reunión. • Conclusiones.

Recurso 7.1. Cuestionario de impacto de las CCBB en el currículo

Cuestiones	Valoración				Describir brevemente el cambio
	1	2	3	4	
1. Las CCBB han producido un cambio en mi forma de programar.					
2. Las CCBB han producido un cambio en la planificación del centro.					
3. Las producido han producido un cambio en mi metodología y/o en el tipo de actividades que propongo.					
4. Las producido han producido un cambio en mi forma de organizar el aula.					
5. Las producido han producido un cambio en mi forma de obtener información sobre los aprendizajes.					
6. Las producido han producido un cambio en mi forma de utilizar los criterios de evaluación.					



PASO 2. Valorar el nivel de desarrollo de las CCBB en el centro

Descripción

De nuevo se parte de un sencillo cuestionario para construir, a partir de las respuestas emitidas por el profesorado, una valoración del nivel de desarrollo alcanzado por el centro según las decisiones adoptadas en el ámbito organizativo, curricular y de convivencia, así como en el encuadre que esas decisiones tienen en el Proyecto Educativo del Centro (PEC). El resultado final de la actividad se presentará en forma de una gráfica con la frecuencia de respuestas que corresponda a cada una de las preguntas.

Orientaciones

Se repartirá, en esta ocasión, el “cuestionario de desarrollo” (**Recurso 7.2.**) para que todo el equipo lo responda de forma individual y anónima.

Una vez recogidos todos los cuestionarios con sus correspondientes respuestas, el responsable de dinamizar la actividad procesará la información y elaborará una representación gráfica de la valoración final resultante, que será analizada por todo el equipo. De este análisis deben surgir las conclusiones del grupo sobre el nivel de desarrollo del centro y sus consecuencias para el PEC.

Entre las conclusiones se hará constar el ámbito en que se han producido los mayores y menores avances, así como las dificultades para alinear adecuadamente los distintos ámbitos en el marco del PEC.

Tras la reunión se levantará acta y la acompañará con el texto de las conclusiones.

Recursos	Productos
<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 7.2. Cuestionario del nivel de desarrollo de las CCBB en el centro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 7.2. • Acta de la reunión. • Conclusiones.

Recurso 7.2. Cuestionario de nivel de desarrollo de las CCBB en el centro

40 decisiones que pueden cambiar nuestro centro	¿Hemos adoptado estas decisiones?		¿Son conocidas por las personas que las tienen que desarrollar?		¿Son compartidas?		¿Son consecuentes con lo que sabemos de nuestro centro y nuestro alumnado?		¿Son respetadas?		
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
PROYECTO EDUCATIVO											
1. Consensuar valores, objetivos y prioridades.											
2. Concretar los currículos.											
3. Trabajar la educación en valores desde la transversalidad.											
4. Conocer su entorno social y cultural.											
5. Acordar medidas de atención a la diversidad.											
6. Diseñar el plan de acción tutorial.											
7. Diseñar el plan de convivencia.											
PROYECTO DE GESTIÓN											
8. Elaborar un proyecto de gestión que recoja la ordenación y utilización de sus recursos humanos y materiales.											
9. Contratar personal para determinados puestos de trabajo, estableciendo los requisitos de titulación y capacitación.											
PROGRAMACIÓN GENERAL DE AULA											
10. Elaborar normas de organización y funcionamiento.											
11. Elaborar un plan de convivencia.											
12. Elaboración de proyectos.											
PROGRAMA DE ACCIÓN TUTORIAL											

40 decisiones que pueden cambiar nuestro centro	¿Hemos adoptado estas decisiones?		¿Son conocidas por las personas que las tienen que desarrollar?		¿Son compartidas?		¿Son consecuentes con lo que sabemos de nuestro centro y nuestro alumnado?		¿Son respetadas?	
13. Autonomía total para elaborar el plan de acción tutorial.										
PROYECTOS EXPERIMENTALES	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
14. Posibilidad de diseñar propuestas de organización alternativas.										
CURRÍCULO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
15. Adaptar el currículo al entorno.										
16. Concretar en su contexto la relación de todos los elementos del currículo (competencias básicas, contenidos...)										
17. Diseñar el plan de lectura, desde todas las áreas.										
18. Diseñar las tareas precisas, para que el trabajo en el aula, propicie el desarrollo de las competencias básicas del alumnado.										
19. Realizar las adaptaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.										
20. Diseñar el plan de alternativas a la enseñanza de la religión.										
METODOLOGÍA	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
21. Establecer acuerdos metodológicos que favorezcan el desarrollo de las competencias básicas.										

40 decisiones que pueden cambiar nuestro centro	¿Hemos adoptado estas decisiones?		¿Son conocidas por las personas que las tienen que desarrollar?		¿Son compartidas?		¿Son consecuentes con lo que sabemos de nuestro centro y nuestro alumnado?		¿Son respetadas?	
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
22. Diseñar situaciones de aprendizajes que promuevan el trabajo en equipo y favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos.										
23. Seleccionar y/o elaborar las tareas precisas para que el trabajo en el aula propicie el desarrollo de las competencias básicas del alumnado.										
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
24. Autonomía para organizar grupos, materias, programas de refuerzo.										
25. Adoptar medidas de atención a la diversidad según su alumnado sin que suponga discriminación.										
26. Decidir la metodología, contenidos y actividades de las materias del Programa de Diversificación Curricular.										
27. Establecer mecanismos de evaluación que estén en consonancia con los criterios establecidos.										
EVALUACIÓN	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
28. Elaborar criterios de promoción y de titulación.										
29. Decidir, en la sesión oportuna y de manera colegiada, la promoción cuando esta no sea automática.										

40 decisiones que pueden cambiar nuestro centro	¿Hemos adoptado estas decisiones?		¿Son conocidas por las personas que las tienen que desarrollar?		¿Son compartidas?		¿Son consecuentes con lo que sabemos de nuestro centro y nuestro alumnado?		¿Son respetadas?		
30. Lo mismo para la titulación en secundaria.											
31. Establecer mecanismos de evaluación de los procesos de enseñanza y de la práctica docente.											
RECUPERACIÓN Y PLANES REFUERZO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
32. Elaborar planes de refuerzo de las competencias básicas o de los aprendizajes imprescindibles para el alumnado que permanezca un año más en el ciclo o que promocione con materias pendientes.											
33. Establecer medidas de refuerzo desde que se detecten dificultades de aprendizaje.											
PRUEBAS DIAGNÓSTICAS	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
34. Colaborar con la Administración en la organización y aplicación de las pruebas de evaluación de diagnóstico.											
35. Conocer y analizar los resultados del centro.											
36. Elaborar planes de actuación y mejora a partir del análisis de los resultados de las pruebas diagnósticas.											
PRUEBAS EXTRAORDINARIAS	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
37. Organizar las pruebas extraordinarias en las condiciones que establezca la Administración educativa.											

40 decisiones que pueden cambiar nuestro centro	¿Hemos adoptado estas decisiones?		¿Son conocidas por las personas que las tienen que desarrollar?		¿Son compartidas?		¿Son consecuentes con lo que sabemos de nuestro centro y nuestro alumnado?		¿Son respetadas?	
38. Elaborar pruebas que diagnostiquen el grado de adquisición de los aprendizajes imprescindibles para las distintas materias.										
39. Publicar los aprendizajes mínimos de cada materia para que los conozcan los distintos miembros de la comunidad educativa.										
FAMILIAS	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
40. Definir los compromisos y las actividades que familias y centros van a compartir.										



Actividad 8.

Elaborar una Unidad Didáctica Integrada (UDI)

Situación de partida

La **Ley General de Educación** (LGE, 1970) incorporó los objetivos a los diseños curriculares modificando los planes de estudio anteriores que solo estaban basados en contenidos y marcó la necesidad de elaborar **programaciones de aula** que permitieran concretar esos objetivos para facilitar su adquisición a través de las actividades más adecuadas. Tres décadas después, esas dos aportaciones se consideran elementos constitutivos de la práctica educativa.

La **Ley de Ordenación General del Sistema Educativo** (LOGSE, 1990) mantuvo los dos cambios anteriores, e incorporó, además, los **proyectos de centro** como instancia de decisión intermedia entre el diseño curricular y la programación y sustituyó las “lecciones” por “**unidades didácticas**” como núcleo esencial de la programación de aula, dado que, al diferenciar tipos de contenido (hechos, conceptos, procedimientos, valores y normas), quedaba en evidencia que había contenidos que no se podían aprender asistiendo pasivamente a la exposición de “lecciones”. Dos décadas después, el profesorado sigue intentado incorporar estos cambios a la práctica educativa⁴⁶.

El desarrollo curricular de la legislación (LOE 2006), especialmente la incorporación de las CCBB a la enseñanza obligatoria, debe comprenderse y valorarse dentro de esta dinámica de incorporación de cambios a la práctica educativa, una práctica que se modifica lentamente manteniendo siempre elementos heredados que sirven de anclaje y otorgan seguridad a las nuevas incorporaciones.

La enseñanza orientada al aprendizaje de las CCBB requiere que se mantengan tanto las programaciones de aula como que esas programaciones se articulen alrededor de unidades didácticas, pero sobre todo requiere que se modifique sustancialmente el tipo de actividades que formarán parte de las unidades didácticas y que se alcance un equilibrio entre el currículo enseñado y el currículo evaluado.

46. El *Informe TALIS* (OCDE, 2009) ha puesto de manifiesto que el profesorado prefiere mayoritariamente el enfoque constructivo, pero en su práctica cotidiana se inclina por la enseñanza directa. Esto significa que, generalmente, las programaciones de aula del profesorado son fruto de las tensiones entre los cambios impulsados por la LGE (Ley General de Educación 1970) y los cambios impulsados por la LOGSE (1990).

El modelo de unidad didáctica que se va a presentar, denominado **Unidad Didáctica Integrada** (UDI), encaja perfectamente en la dinámica de cambios que se vienen sucediendo desde hace cuatro décadas, pero, sobre todo, pretende ser una respuesta eficaz a la necesidad de construir un currículo integrado para facilitar el aprendizaje de las CCBB. En este modelo de elaboración de una UDI como un dispositivo de planificación, se pueden ensamblar eficazmente los niveles de integración que favorecen el aprendizaje de las CCBB y, además, se logra alcanzar un equilibrio entre “concreción curricular”, “transposición didáctica” y “valoración de los aprendizajes”. Esto puede suponer un aumento considerable del éxito escolar gracias al aprovechamiento eficaz del tiempo dedicado a la realización de las tareas. Por tanto, la finalidad de esta integración no es otra que incrementar las oportunidades para el aprendizaje de las CCBB aumentando el tiempo efectivo de dedicación a las tareas, tal y como reclamaba Creemers (1994) en su modelo de eficacia docente⁴⁷.

Es el momento de aprender a elaborar UDI para favorecer la enseñanza-aprendizaje por CCBB.

Objetivos

- Comprender las características propias de las CCBB como tipo de aprendizaje así como sus similitudes y diferencias, y sus relaciones con otras formas de definir los aprendizajes.
- Realizar una concreción curricular de las CCBB adecuada a una determinada etapa, ciclo o nivel, teniendo en cuenta la contribución que puedan realizar las distintas áreas curriculares.
- Diseñar una estructura integrada de tareas, actividades y ejercicios que permita el aprendizaje de las CCBB, mejorando las posibilidades de todo el alumnado para participar activamente en prácticas sociales.
- Conocer y valorar las posibilidades y limitaciones de los distintos modelos de enseñanza para determinar cuáles son más adecuados para el aprendizaje de las CCBB en un determinado centro.
- Definir los indicadores más adecuados para las distintas competencias tomando como referencia los criterios de evaluación de cada una de las áreas curriculares y utilizar esos indicadores para la creación de rúbricas que permitan evaluar los aprendizajes adquiridos en la realización de una determinada tarea.

Descripción de la actividad 8

La actividad 8 consistirá en el **diseño de una programación de aula**, siguiendo un modelo definido, para el aprendizaje de un conjunto de CCBB tal y como han quedado definidas en la concreción curricular. El modelo que se propone para elaborar esta programación está basado en el ensamblaje de los distintos niveles de integración curricular de las CCBB establecidos en este proyecto:

Nivel 1:	El aula. La integración de las actividades y los ejercicios que generan el currículo real a través de una estructura de tareas compartidas.
Nivel 2:	La concreción curricular. La integración de CCBB y áreas curriculares, a través de una definición relacional.
Nivel 3:	La metodología y los procesos cognitivos. La integración de los distintos modelos y/o métodos de enseñanza que generan el currículo real del centro.
Nivel 4:	La evaluación de áreas o materias y de competencias. La integración de criterios e instrumentos para valorar el aprendizaje de las CCBB.
Nivel 5:	Programación y tareas sociales relevantes. La integración de las distintas formas del currículo: formal, no formal e informal.

Siguiendo el modelo de integración curricular, una programación anual de aula estará formada por diferentes **UDI**, cada una de las cuales contribuirá a lograr distintos niveles de dominio de las competencias y permitirá reconocer la contribución de cada área o materia al logro de unas determinadas CCBB.

47. Creemers, B.P.M. (1994) *The effective classroom*. London: Cassell.

MODELO DE PROGRAMACIÓN ANUAL			
Competencias básicas	UDI 1	UDI 2	UDI 3

Orientaciones

La persona que dinamice el grupo de trabajo del centro presentará la actividad al resto de los miembros, destacando la secuencia que seguirán en su elaboración y los propósitos de cada paso, así como los recursos que podrán utilizar y los módulos de formación que podrán consultar.

La actividad se desarrollará en seis pasos, cada uno de los cuales permitirá elaborar una respuesta adecuada a cada uno de los componentes esenciales de una UDI: la concreción curricular, la transposición didáctica y la evaluación de los aprendizajes.

Los pasos de la actividad 2 son los siguientes:

Paso 1.	Seleccionar CCBB, según la etapa, el nivel, el ciclo o el área/materia curricular, así como los objetivos didácticos que la UDI contribuirá a lograr.
Paso 2.	Definir la estructura de tarea/s relevantes que van a orientar la realización de actividades así como los escenarios didácticos y la temporalización.
Paso 3.	Seleccionar las metodologías más adecuadas para facilitar la realización de las actividades.
Paso 4.	Elaborar una rúbrica, tomando como referencia los objetivos didácticos, para evaluar los aprendizajes adquiridos en la realización de la tarea y seleccionar instrumentos.
Paso 5.	Autoevaluar la UDI.
Paso 6.	Iniciar procesos de colaboración con familia para desarrollar procesos compartidos en el diseño y puesta en marcha de proyectos.

Una vez realizada la presentación de la actividad y de cada uno de los pasos, se abrirá un turno de intervenciones para aclarar las dudas surgidas en el equipo y se procurará que todas las personas tengan claro el trabajo. Hecho esto, el equipo establecerá una temporalización realista teniendo en cuenta cada uno de los pasos y el conjunto de actividades que tendrán que realizar durante el curso.

Terminada la reunión, la persona que coordina levantará acta que acompañará con el texto de conclusiones.

Como recursos iniciales de esta actividad, se propone trabajar el **recurso 8.0.a.** (Modelo de Unidad Didáctica Integrada), que se irá completando progresivamente a medida que se vaya avanzando en la consecución de los pasos y el **recurso 8.0.b.** (Presentación resumen de Unidad Didáctica Integrada), como apoyo a la formación.

Lecturas de ampliación y de profundización

- **Módulo 6:** Las competencias básicas: la cultura imprescindible al alcance de todos. Amador Guarro y Florencio Luengo.
- **Módulo 7:** Aprovechar las oportunidades que ofrece el currículo para aprender competencias básicas. José Moya y Manuel Clavijo.

Recursos	Productos
<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 8.0.a. Modelo de UDI. • Recurso 8.0.b. Presentación resumen de UDI. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la UDI producida. • Acta de las reuniones que han permitido generar la UDI. • Conclusiones del equipo docente sobre el nuevo modelo de unidad didáctica y valoración de sus posibilidades y limitaciones.

La actividad referente escogida en esta actividad 8 como un buen ejemplo es la realizada por el **IES Vicente Gandía** en Villanueva de Castellón, Valencia.

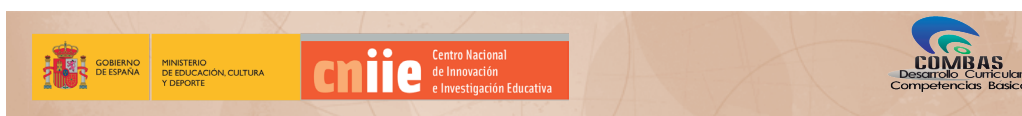
Recurso 8.0.a. Modelo de unidad didáctica integrada

IDENTIFICACIÓN DE LA UDI				
Título:				
Etapa / Ciclo / Nivel:				
Competencias básicas:				
Breve descripción del contexto:				
Concreción curricular	Transposición curricular		Valoración de lo aprendido	
Objetivos didácticos (Objetivos de área/materia + contenidos + criterios de evaluación)	Tarea(as) Actividades	Metodologías Escenario(s) Temporalización	Indicadores (Rúbricas)	Instrumentos de información

Recurso 8.0.b. Presentación resumen de UDI



UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA (UDI)



Integración curricular de las CCBB

- **Nivel 1:** El aula. La integración de las **actividades y los ejercicios** que generan el currículo real a través de una estructura de **tareas** compartidas.
- **Nivel 2:** La **concreción curricular**. La integración de competencias básicas y áreas curriculares, a través de una definición relacional.
- **Nivel 3:** La **metodología** y los **procesos cognitivos**. La integración de los distintos modelos y/o métodos de enseñanza que generan el currículo real del centro.
- **Nivel 4:** La **evaluación** de áreas o materias y de competencias. La integración de criterios e instrumentos para valorar el aprendizaje de las competencias básicas.
- **Nivel 5:** **Programación y tareas** sociales relevantes. La integración de las distintas formas del currículo: formal, no formal e informal.

PASO 1. Seleccionar CCBB y objetivos didácticos

Descripción

La UDI debe contribuir a lograr los aprendizajes previamente seleccionados en los decretos de enseñanzas mínimas correspondientes a cada una de las etapas educativas. El diseño de la UDI forma parte de la programación anual que realiza un determinado profesor o equipo de profesores. La programación anual representa el tercer nivel de concreción del currículo y, como tal, es el documento en que se deben adaptar los elementos prescritos en el diseño curricular a las características del alumnado y a las condiciones del centro y el aula.

Los elementos de identificación de la UDI, así como su concreción curricular, nos permiten localizar la UDI en el seno de un determinado diseño curricular y nos recuerdan que el desarrollo del currículo es siempre un desarrollo condicionado, de modo que los aprendizajes que se consideran obligatorios, así como los contenidos necesarios para alcanzarlos, han sido socialmente seleccionados. Esta selección es la que realizan las administraciones públicas en las diferentes normas que regulan el currículo.

La concreción curricular se expresa a través de los “objetivos didácticos” que son la concreción de los objetivos de área/materia (de todas las que están relacionadas con las CCBB seleccionadas), así como de los contenidos y criterios de evaluación. Entendidos de este modo, los objetivos didácticos son la expresión de los comportamientos que permitirán adquirir el nivel de dominio previsto en la UDI para cada una de las competencias.

Orientaciones

El equipo de trabajo deberá comprobar si ya se dispone de un documento de concreción curricular (“documento puente”) para los diseños curriculares de su etapa. Estos documentos incluyen una definición relacional de cada una de las competencias, similar a la que aparece recogida en los **recursos 8.1.1.** (Ejemplo de objetivos didácticos) y **8.1.2.** (Ejemplo de una definición relacional de una CCBB). Esta comprobación es muy importante porque la respuesta del equipo a este primer apartado de la UDI puede ser diferente si se dispone, o no, de una concreción curricular (“documento puente”).

En caso afirmativo, la respuesta requeriría solo la selección de los objetivos didácticos de la UDI (puesto que estos objetivos ya incluyen el resto de los elementos obligatorios: objetivos de área/materia, contenidos y criterios de evaluación). Ejemplo:

Objetivos didácticos (incluyen objetivos de área/materia, contenidos y criterios de evaluación)
CM2.3 Expresa resultados de una comparación.
C.M.2.3 Redondea hasta la decena más cercana.
CM3.1 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación suma.
CM3.2 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación resta.
CM3.3 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación multiplicación.
CM3.4 Emplea procedimientos diversos en la realización de cálculos numéricos básicos.

En caso negativo, la respuesta requerirá que la UDI incluya una columna para cada uno de los elementos prescritos (objetivos, contenidos y criterios de evaluación).

Objetivos de área	Contenidos. Operaciones	Criterios de evaluación
Reconocer situaciones de su medio habitual para cuya comprensión o tratamiento se requieran operaciones elementales de cálculo, formularlas mediante formas sencillas de expresión matemática o resolverlas utilizando los algoritmos correspondientes, valorar el sentido de los resultados y explicar oralmente y por escrito los procesos seguidos.	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización en situaciones familiares de la suma para juntar o añadir; de la resta para separar o quitar; y de la multiplicación para calcular número de veces. - Expresión oral de las operaciones y el cálculo. 	<p>CM3.1 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación suma.</p> <p>CM3.2 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación resta.</p> <p>CM3.3 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación multiplicación.</p>

Recursos	Productos
<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 8.0.a. Modelo de UDI. • Recurso 8.1.1. Ejemplo de objetivos didácticos. • Recurso 8.1.2. Ejemplo de una definición relacional de una CCBB. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización del primer paso (concreción curricular). • Acta de las reuniones que han permitido la elaboración de la concreción curricular de la UDI. • Conclusiones del equipo docente.

Recurso 8.1.1. Ejemplo de objetivos didácticos

Objetivos didácticos: comportamientos asociados a la competencia matemática (indicadores)
CM 1.1 Cuenta números hasta el 999.
CM1.2 Lee y escribe números hasta el 999.
CM1.3 Formula problemas sencillos utilizando números hasta el 999.
CM2.1 Compara cantidades pequeñas de objetos, hechos o situaciones familiares.
CM2.2 Interpreta resultados de una comparación.
CM2.3 Expresa resultados de una comparación.
C.M.2.3 Redondea hasta la decena más cercana.
CM3.1 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación suma.
CM3.2 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación resta.
CM3.3 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación multiplicación.
CM3.4 Emplea procedimientos diversos en la realización de cálculos numéricos básicos.
CM3.4 Emplea estrategias personales en la realización de cálculos numéricos básicos.

Recurso 8.1.2. Ejemplo de una definición relacional de una CCBB

COMPETENCIA MATEMÁTICA. 1.º CICLO EDUCACIÓN PRIMARIA			
Objetivos	Contenidos	Crit. evaluación	Indicadores
<p>1. Utilizar el conocimiento matemático para comprender, valorar y producir informaciones y mensajes de la vida cotidiana y reconocer su carácter instrumental para otros campos de conocimiento.</p> <p>2. Reconocer situaciones de su medio habitual para cuya comprensión o tratamiento se requieran operaciones elementales de cálculo, formularlas mediante formas sencillas de expresión matemática o resolverlas utilizando los algoritmos correspondientes, valorar el sentido de los resultados y explicar oralmente y por escrito los procesos seguidos.</p>	<p>Números naturales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recuento, medida, ordenación y expresión de cantidades en situaciones de la vida cotidiana. - Lectura y escritura de números. Grafía, nombre y valor de posición de números hasta tres cifras. - Utilización de los números ordinales. - Orden y relaciones entre números. <p>Comparación de números en contextos familiares.</p> <p>Operaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización en situaciones familiares de la suma para juntar o añadir; de la resta para separar o quitar; y de la multiplicación 	<p>CM1. Formular problemas sencillos en los que se precise contar, leer y escribir números hasta el 999.</p> <p>CM2. Comparar cantidades pequeñas de objetos, hechos o situaciones familiares, interpretando y expresando los resultados de la comparación, y ser capaces de redondear hasta la decena más cercana.</p> <p>CM3. Realizar, en situaciones cotidianas, cálculos numéricos básicos con las operaciones de suma, resta y multiplicación, utilizando procedimientos diversos y estrategias personales.</p>	<p>C.M. 1.1 Cuenta, números hasta el 999.</p> <p>C.M. 1.2 Lee y escribe números hasta el 999.</p> <p>C.M. 1.3 Formula problemas sencillos utilizando números hasta el 999.</p> <p>C.M. 2.1 Compara cantidades pequeñas de objetos, hechos o situaciones familiares.</p> <p>C. M.2.2 Interpreta resultados de una comparación.</p> <p>C.M. 2.3 Expresa resultados de una comparación.</p> <p>C.M. 2.3 Redondea hasta la decena más cercana.</p> <p>C.M. 3.1 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación suma.</p>

<p>3. Apreciar el papel de las matemáticas en la vida cotidiana, disfrutar con su uso y reconocer el valor de actitudes como la exploración de distintas alternativas, la conveniencia de la precisión o la perseverancia en la búsqueda de soluciones.</p>	<p>para calcular número de veces.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresión oral de las operaciones y el cálculo. - Disposición para utilizar los números, sus relaciones y operaciones para obtener y expresar información, para la interpretación de mensajes y para resolver problemas en situaciones reales. 		<p>C.M. 3.2 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación resta.</p> <p>C.M. 3.3 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación multiplicación.</p> <p>C.M. 3.4 Emplea procedimientos diversos en la realización de cálculos numéricos básicos.</p> <p>C.M. 3.4 Emplea estrategias personales en la realización de cálculos numéricos básicos.</p>
---	---	--	---



PASO 2. Definir una estructura de tareas y actividades así como los escenarios didácticos y la temporalización

Descripción

El segundo bloque de decisiones que el profesorado tendrá que tomar para configurar la UDI conforma lo que hemos denominado “**transposición didáctica**”. Este término engloba todas las condiciones creadas para que el alumnado pueda vivir las experiencias que se consideran adecuadas para alcanzar el tipo de aprendizaje seleccionado en el primer bloque de la UDI (objetivos didácticos). La transposición didáctica, en nuestro caso, incluye tanto las tareas y actividades (derivadas de la práctica social de referencia) como los escenarios y los recursos asociados, así como la temporalización. La transposición didáctica define, mejor que cualquier otro elemento de la UDI, el trabajo escolar, tanto del alumnado como del profesorado.

La transposición didáctica del conocimiento seleccionado comienza en el momento en que se configuran los diseños curriculares y las áreas o materias curriculares. Sin embargo, el momento decisivo de esta transposición se produce en las aulas o lo que es lo mismo cuando se crean o construyen las condiciones más favorables para un determinado tipo de aprendizaje.

Orientaciones

Tomando como referencia los objetivos didácticos seleccionados en el paso anterior, el profesorado seleccionará una “práctica social de referencia” (ver lecturas de profundización) y dentro de ella una determinada tarea que centrará todos los elementos de la UDI. Para seleccionar adecuadamente esta tarea, el profesorado contará con el **recurso 8.2.1** (Generador de tareas relevantes).

Una vez seleccionada la tarea será necesario definir el conjunto de actividades que permitirá su realización y lograr la consecución del producto final. El conjunto de actividades seleccionadas deberá satisfacer tres criterios: deben ser **completas** (sin lagunas para lograr el producto final), **diversas** (incorporar distintos tipos de contenidos y modos de pensar) e **inclusivas** (incorporar actividades para atender todas las necesidades educativas). Para lograr un conjunto de actividades que cumplan estos requisitos el profesorado contará con el **recurso 8.2.2** (Generador de actividades).

Culminada la estructura integrada de tareas y actividades será necesario definir los escenarios didácticos, así como los recursos disponibles en ellos y el tiempo de permanencia en cada uno de ellos. Conviene recordar que, el aula tradicional, aula auditorio, no es el único escenario posible y que otros muchos escenarios pueden proporcionar condiciones más favorables para la realización de las actividades (**Recurso 8.2.3**. Identificador de escenarios didácticos).

Recursos	Productos
<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 8.0.a. Modelo de UDI. • Recurso 8.2.1. Generador de tareas relevantes. • Recurso 8.2.2. Generador de actividades. • Recurso 8.2.3. Identificador de escenarios didácticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización del segundo paso (transposición didáctica). • Acta de las reuniones que han permitido la elaboración de la transposición didáctica de la UDI. • Conclusiones del equipo docente.

Recurso 8.2.1. Generador de tareas relevantes

Listado de tareas



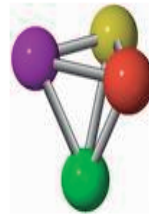
Tarea 1: Elaborar un portfolio a lo largo de cada una de las etapas (primaria y secundaria obligatoria)



Tarea 2: Participar activamente en un proyecto social (aprendizaje de servicio) a lo largo de la enseñanza obligatoria.



Tarea 3: Producir alguna obra artística (teatro, cuento, película, música..etc.) y presentarla en público.



Tarea 4: Participar activamente en algún proyecto científico y/o tecnológico a lo largo de la enseñanza obligatoria y presentar su resultados en público.



Tarea 5: Convivir en la naturaleza durante algún tiempo con distintos compañeros(as) del centro, realizando alguna acción de conservación.



Tarea 6: Mantener y actualizar permanentemente algún tipo de colección de objetos (fotos, libros, llaveros, monedas..etc)



Tarea 7: Participar activamente en el gobierno del centro y/o de la clase, asumiendo alguna responsabilidad.



Tarea 8: Participar en alguna experiencia de intercambio familiar y/o de centro preferiblemente con personas de otras culturas diferentes a la suya.

Recurso 8.2.2. Generador de actividades

Actividad 1: Reflexionar sobre los motivos y/o razones por las que quiere participar en este momento en un proyecto de estas características, así como las ventajas, las dificultades que puede encontrar y lo que cree que puede aprender. Recoger todas estas razones en un sencillo diario personal que le acompañará durante todo el proyecto. Este tipo de actividad, además de desarrollar el pensamiento reflexivo, ayuda a desarrollar el pensamiento deliberativo.

Actividad 2: Identificar a una persona o a un grupo de personas que hayan participado o estén participando en una práctica social similar (voluntariado) y preparar una entrevista, una visita para recoger información. Este tipo de actividad puede requerir tanto de un pensamiento analítico (datos), como de un pensamiento práctico (procedimientos, técnicas, etc. o del pensamiento lógico (conceptos). El profesorado que ponga en marcha este tipo de actividad podría apoyarse en uno de los modelos de indagación científica.

Actividad 3: Ordenar la información recogida de modo que todos los estudiantes puedan tener una representación que las actividades en las que participan y del modo en que participan. La actividad puede adoptar la forma de una exposición sobre las personas, las instituciones que realizan estas prácticas, o bien la forma de dossier que puede aportarse a la biblioteca de clase. Este tipo de actividad puede ayudar a desarrollar tanto el pensamiento práctico, como el pensamiento analógico, el pensamiento creativo, etc. El profesorado que ponga en marcha este tipo de actividad puede apoyarse en un modelo de tratamiento de la información.

Actividad 4: Elaborar una agenda personal de los distintos momentos y actividades que tendrá que realizar una vez que comience a participar en el proyecto. La agenda debe incluir momentos en los que tendrá que reunirse con su profesor tutor para comentarle lo que está haciendo, así como, las dificultades que puede estar encontrando. Este tipo de actividad puede ayudar a desarrollar el pensamiento práctico, el pensamiento crítico y el pensamiento analítico.

Actividad 5: Conocer y respetar las reglas y/o normas que debe seguir en su participación en el proyecto, así como comprender las características de las personas que también forman parte del proyecto y las distintas situaciones en las que podrá encontrarse. Este tipo de actividad puede desarrollar el pensamiento lógico, analítico, práctico y crítico.

Actividad 6: Identificar los principales recursos y/o instrumentos que tendrá que emplear a lo largo del proyecto, así como las condiciones en las que deberá utilizarlos apoyándose en la ayuda que le puedan proporcionar otros compañeros y el profesor tutor. Este tipo de actividad favorecerá el desarrollo del pensamiento práctico, así como el pensamiento creativo y el pensamiento deliberativo.

Actividad 7. Elaborar un sencillo glosario con las palabras más importantes que tendrá que utilizar en su relación con las personas que participan en el proyecto, definiendo cada una de las palabras y escribiendo una frase sencilla en la que la palabra haya aparecido. Prestar atención a las palabras que pueden evitar la utilización de términos ofensivos para algunas de las personas, o términos malsonantes. Este tipo de actividad ayuda al desarrollo del pensamiento lógico, analítico y creativo.

Actividad 8: Leer de forma atenta y comprensiva algún libro o documento que le ayude a comprender mejor la práctica en la que está participando y le sugiera nuevas cosas que se podrían hacer mejor. Este tipo de actividad puede mejorar su pensamiento analógico, analítico, lógico y crítico.

Actividad 9: Elaborar una pequeña memoria tanto escrita como gráfica de su participación en el proyecto para presentarla al profesor tutor y para incorporarla a su portfolio. La memoria incluiría soportes digitales anexos y una sencilla autoevaluación basada en un rúbrica de los aprendizajes que se esperaba que adquiriera a través de su participación en el proyecto, así como una breve descripción de las cosas que le han resultado más fáciles y más difíciles de aprender.

Recurso 8.2.3. Identificador de escenarios didácticos

ESCENARIOS DIDÁCTICOS
A. Aula auditorio
B. Laboratorio de idiomas
C. Laboratorio de ciencias
D. Aula de informática
E. Aula taller
F. Aula rincones
G. Aula de la naturaleza
H. Aula-museo
I. Aula virtual

PASO 3. Seleccionar las metodologías más adecuadas

Descripción

La transposición didáctica quedará culminada con la **selección de la metodología** o combinación de metodologías que el profesorado utilizará para facilitar su propio trabajo y el del alumnado en la realización de las tareas. Esta selección quedará registrada en la UDI junto a los escenarios seleccionados.

En esta selección será muy importante valorar apropiadamente las posibilidades y oportunidades que cada metodología ofrece teniendo en cuenta las características del alumnado así como las condiciones generadas por las tareas y los escenarios didácticos seleccionados. Para tomar esta decisión el profesorado contará con el **recurso 8.3.1.** (Relación entre CCBB y Modelos de Enseñanza).

Orientaciones

Los teóricos de la educación conciben los modelos generados en el transcurso de la historia de la educación como posibilidades u opciones metodológicas diversas, de aquí que el viejo problema de la búsqueda de un método universal para la enseñanza se haya transformado y dado paso a la idea del pluralismo metodológico que permite la creación de ambientes de aprendizaje que amplíen las oportunidades de todos los estudiantes.

La creación de estos ambientes de aprendizaje requiere la construcción e integración curricular de un conjunto de condiciones favorables y por otra parte, la necesidad de cambios en la práctica diaria del profesorado. En relación a esta última cuestión, podrían darse diferentes respuestas:

- **Mantener** las prácticas actuales que sean válidas: análisis de concepciones previas, elaboración de proyectos, trabajo en equipo del profesorado, relación familia-centro...
- **Modificar** algunas prácticas: Identificar actividades que sólo son útiles en el contexto académico para llevarlas a otros contextos.
- **Incorporar** algunas prácticas nuevas: analizar las tareas que el profesorado propone a su alumnado, desarrollar tareas compartidas en el currículum formal, informal y no formal...

Las CCBB reclaman el desarrollo de una nueva cultura profesional basada en la voluntad de entendimiento de todos los agentes educativos para crear las condiciones más favorables al aprendizaje⁴⁸.

Recursos	Productos
<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 8.0.a. Modelo de UDI. • Recurso 8.3.1. Relación entre CCBB y Modelos de Enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización del tercer paso (transposición didáctica). • Acta de las reuniones que han permitido la elaboración de la transposición didáctica de la UDI. • Conclusiones del equipo docente.

48. Esta nueva cultura profesional puede verse reforzada si llegamos a concebir la práctica educativa como una forma de acción comunicativa, es decir, una acción orientada hacia el entendimiento de las condiciones que la hacen posible y, por tanto, siempre atenta a su propia mejora.

Recurso 8.3.1. CCBB y modelos de enseñanza

CCBB	FAMILIA O MODELOS											
	SOCIALES			PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN						PERSONALES	CONDUCTUALES	
	Investigación grupal	Juego de roles	Jurisprudencial	Inductivo básico	Formación de conceptos	Indagación científica	Memorístico	Sinéctico	Organizadores previos	Enseñanza no directiva	Enseñanza directa	Simulación
Comun. Lingüística	SI	SI	SÍ	SI	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Matemática	SI	NO	NO	SI	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
Conocimiento e interacción en el m. f.	SI	NO	NO	SI	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
Tratamiento de la información y comp. digital	SI	NO	NO	SI	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
Social y ciudadana	SI	SI	SÍ	POCO	BASTANTE	BASTANTE	ALGO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ
Cultural y artística	SI	NO	NO	NO	NO	NO	BASTANTE	SÍ	NO	NO	NO	NO
Aprender a aprender	SI	SI	BASTANTE	SI	SÍ	SÍ	ALGO	SÍ	SÍ	SÍ	POCO	NO
Autonomía e iniciativa personal	SI	SI	SÍ	POCO	POCO	SÍ	NO	ALGO	NO	SÍ	NO	SÍ

PASO 4. Elaborar una rúbrica y seleccionar los instrumentos de información

El proceso de elaboración de la UDI culmina con la valoración final de los aprendizajes adquiridos por cada estudiante en relación con los previstos en el diseño inicial. El referente obligado de esta valoración son los objetivos didácticos.

Para ello, se propone trabajar en la elaboración de rúbricas que permitan identificar y establecer esa adquisición, según cuatro, cinco, o seis niveles de desempeño, definiendo por una parte, aquello que puede considerarse imprescindible o mínimo y por otra, facilitando el diseño de actividades con distintos niveles de adquisición (atención a la diversidad).

Una rúbrica es por tanto, una matriz específica de indicadores que permite reconocer y valorar los aprendizajes asociados a la realización de una determinada tarea de acuerdo con una UDI.

Además de la rúbrica será necesario disponer de una amplia variedad de instrumentos para la obtención de datos que permita reconocer los aprendizajes allí donde aparezcan.

Orientaciones

El esfuerzo orientado a la consecución de las CCBB debe completarse con un esfuerzo similar para lograr el reconocimiento social de todos y cada uno de los aprendizajes adquiridos. Desgraciadamente, la importancia que tiene la evaluación en el proceso de enseñanza, dadas las funciones que tiene que cumplir, no se corresponde con el tiempo que, generalmente, se dedica tanto a su preparación como a su realización.

La clave de todo el proceso será la elaboración de una rúbrica basada en una selección de los objetivos didácticos previstos en la UDI, así como de los instrumentos para obtener datos suficientemente válidos, fiables, y relevantes.

Esta decisión puede expresarse de una forma sencilla en la UDI asociando indicadores concretos de aprendizaje a los instrumentos de información, como ya se hizo en la anterior actividad 5.

Objetivos didácticos para la rúbrica	Instrumentos de información
C.M. 2.3 Expresa resultados de una comparación.	Prueba escrita Cuaderno de trabajo (actividades realizadas)
C.M. 2.3 Redondear hasta la decena más cercana.	
C.M. 3.1 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación suma.	
C.M. 3.2 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación resta.	
C.M. 3.3 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación multiplicación.	
C.M. 3.4 Emplea procedimientos diversos en la realización de cálculos numéricos básicos.	

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/materias 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, el profesorado evaluará los aprendizajes del alumnado en relación con el logro de las CCBB, teniendo en cuenta los criterios de evaluación. Las preguntas que esta situación nos plantea son: ¿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 CCBB 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/materias 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 dar 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 adecuadas 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 cometan 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.

Recursos	Productos
<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 8.0.a. Modelo de UDI. • Recurso 8.4.1. Ejemplificación de una rúbrica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización del cuarto paso (Valoración de los aprendizajes). • Acta de las reuniones que han permitido la elaboración de la “valoración de los aprendizajes” de la UDI. • Conclusiones del equipo docente.

Recurso 8.4.1. Ejemplificación de una rúbrica

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNADO. ED. PRIMARIA. E. ARTÍSTICA						
INDICADORES DE EVALUACIÓN	CCBB	A	B	C	D	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
EART 6.1 Realiza representaciones plásticas de forma cooperativa mostrando flexibilidad en los argumentos y disposición a asumir otras opiniones.	CSYC CCYA	Participa de forma activa en el reparto de personajes dentro de su grupo argumentando su elección y respetando la de los demás. Ha sabido negociar en caso de coincidencia.	Participa de forma activa en el reparto de personajes dentro de su grupo exponiendo sus preferencias y respetando la de los demás.	Participa en el reparto de los personajes dentro de su grupo señalando sus preferencias y conformándose con la que le ha tocado.	Se ha inhibido a la hora de hacer explícitas sus preferencias para elegir su personaje.	RÚBRICA (10%) Valora la participación en la toma de decisiones
EART 6.2 Realiza representaciones plásticas de forma cooperativa aplicando los conocimientos adquiridos sobre la distribución de elementos plásticos de la composición y utilizando materiales con las técnicas adecuadas.	CCYA	Aplica con gran precisión y exactitud las técnicas requeridas para realizar su marioneta, escogiendo y utilizando los materiales con gran acierto. Consigue excelentes acabados.	Aplica con corrección las técnicas requeridas escogiendo bien los materiales. Consigue buenos acabados.	Aplica las técnicas requeridas con los materiales propuestos. Consigue acabados aceptables.	No consigue buenos acabados en la aplicación de las técnicas ni escoge acertadamente los materiales.	ESCALA DE OBSERVACIÓN (50%) 1.Dibujar el boceto 10% 2.Montar la estructura de la marioneta 10% 3.Modelar la cabeza con papel marché 10% 4.Recortar y dibujar patrones 10% 5.Coser y/o pegar 10%
EART 7.1 Experimenta con materiales, texturas, formas y colores, indagando sobre las transformaciones que estos sufren según la	CPAA CCYA	Realiza de forma creativa y con criterio propio: 1. Las combinaciones de tonalidades de colores, en la pintura de la cabeza y la	Realiza con autonomía siguiendo los criterios establecidos: 1 y 2	Realiza siguiendo con supervisión las instrucciones dadas: 1 y 2	Realiza sin cuidado y ni apreciación de las transformaciones: 1 y 2	ESCALA DE OBSERVACIÓN (20%) Valora la experimentación con colores y texturas

manipulación que se haga de ellos.		cara de la marioneta y en los diferentes ornamentos del atuendo. 10% 2. El modelado de las formas para la expresión de la cara. 10%				
EART 8.1 Representa de forma personal ideas, acciones y situaciones valiéndose de los recursos que el lenguaje plástico y visual proporciona.	CAIP CCYA	Realiza su marioneta de varillas plasmando sus propias ideas de forma creativa, con gran expresividad, originalidad y buscando con constancia soluciones a las dificultades encontradas en el proceso de elaboración. Utiliza la escala de indicadores de evaluación con criterio propio adicional.	Realiza su marioneta de varillas adaptando las instrucciones a sus preferencias personales y solucionando con autonomía las dificultades encontradas en el proceso de elaboración. Utiliza la escala de indicadores de evaluación con autonomía.	Realiza su marioneta de varillas siguiendo las pautas dadas para su elaboración y resolviendo con ayuda las dificultades encontradas en el proceso de elaboración. Utiliza la escala de indicadores de evaluación con apoyo de las indicaciones del profesorado.	Realiza la marioneta de varillas siguiendo las pautas con dificultad. Le cuesta discriminar los rangos de la escala de indicadores de evaluación a pesar de las instrucciones del profesorado.	ESCALA DE OBSERVACIÓN (20%) Autoevaluación y coevaluación Valora la originalidad y la presentación y la calidad de los acabados

PASO 5. Autoevaluación de la UDI

Descripción

Una unidad didáctica, como hemos tenido ocasión de exponer, constituye un recurso esencial tanto para la generación del currículo real, como para la conformación de hábitos profesionales. De aquí que, cuando proponemos elaborar un modelo de Unidad Didáctica Integrada, estamos dando un paso importante tanto en el desarrollo del currículo como en el desarrollo profesional y en el organizativo. El nuevo modelo de unidad didáctica debe permitir a los centros educativos comprender y valorar las condiciones más favorables para el aprendizaje de las CCBB.

El reconocimiento y la valoración adecuada de las condiciones que el profesorado crea para que el alumnado aprenda se han convertido en una cuestión esencial para lograr una mejora efectiva de la calidad de la enseñanza. Dado que la expresión “calidad de la enseñanza” tiene significados muy diversos convendrá explicitar el sentido que se le otorga en este proyecto. Entendemos por “calidad de la enseñanza” la capacidad que cada modo de enseñar crea para satisfacer las necesidades educativas del alumnado, construyendo unas condiciones que le permitan alcanzar el tipo de aprendizaje previamente seleccionado (en este caso, las CCBB) haciendo un uso efectivo del tiempo, los recursos y los escenarios disponibles.

Las condiciones para el aprendizaje en el aula son el eslabón que conecta la configuración de los sistemas educativos, con sus propios modelos de escolarización y los resultados de aprendizaje que aspiran a lograr. Pues bien, en este momento son muchas las instituciones e investigadores que están tratando de definir unos indicadores que permitan el reconocimiento de las que podríamos llamar condiciones de aprendizaje “comprometidas” (*engaged learning*). Los indicadores que ahora vamos a presentar han sido desarrollados por Jones, Valdez, Nowakowski, y Rasmussen⁴⁹ (1994) y están siendo utilizados por instituciones tan importantes como el North Central Regional Educational Laboratory (NCRL).

La expresión *engaged learning* que nosotros hemos traducido como “aprendizaje comprometido” se está utilizando con dos propósitos distintos. Por un lado para diferenciar una determinada forma de enseñar; por otro lado, como un modo de reconocimiento de distintas formas de enseñanza. Este segundo uso es el que nosotros vamos a utilizar. Así pues, la expresión “aprendizaje comprometido” no designa una forma concreta de enseñanza, ni una determinada metodología o método, sino que designa las condiciones para el aprendizaje creadas mediante la combinación de los distintos elementos que conforman una UDI, a saber: “concreción curricular”, “transposición didáctica” y “valoración de los aprendizajes” o aprendizaje evaluado.

El término “aprendizaje comprometido” indica el modo concreto en que estamos “comprometidos”, “ocupados”, en el aprendizaje de nuestros alumnos. Los indicadores que se proponen utilizar permitirán a cualquier educador o equipo de educadores reconocer y valorar las condiciones de aprendizaje que han creado para su alumnado, sabiendo que la creación de esas condiciones constituye una parte esencial de su enseñanza.

El diseño y el desarrollo de una unidad didáctica supone la expresión pública del complejo cálculo de criterios que utiliza el profesorado para llegar a determinar cuáles son las tareas y actividades que proporcionarán al alumnado las experiencias necesarias para lograr un determinado tipo de aprendizaje.

En consonancia con esta visión de la función que cumple una unidad didáctica en el proceso de enseñanza, hemos optado, tal y como se ha presentado en esta actividad, por definir una estructura para el diseño de una UDI basada en la combinación de tres elementos: concreción curricular, transposición didáctica y aprendizaje evaluado. Hemos acompañado esta estructura para el diseño de una UDI con un conjunto de principios y/o recomendaciones metodológicas destinadas a facilitar una adecuada gestión de las tareas, las relaciones y los escenarios.

El mapa cognitivo que puede servir de base para la evaluación del diseño y el desarrollo de una UDI es el que aparece definido en el cuadro 1.

49. Jones, B., Valdez, G., Nowakowski, J., & Rasmussen, C. (1994) *Designing Learning and Technology for Educational Reform*. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.

Cuadro 1: Indicadores y descriptores de un aprendizaje comprometido

DENOMINACIÓN	DEFINICIÓN	DESCRIPTORES
Visión del aprendizaje	Ideas sobre el aprendizaje que fundamentan las condiciones creadas.	Responsabilidad en el aprendizaje Motivación para el aprendizaje Estrategias para el aprendizaje Colaboración en el aprendizaje
Tareas de aprendizaje	Características de las tareas que el profesorado propone al alumnado.	Sugerentes Auténticas Integradas
Evaluación del aprendizaje	Modo en que el profesorado valora los aprendizajes adquiridos y la finalidad con la que lo hace.	Basada en las realizaciones Generativo o formativo Integrada en el currículo y la enseñanza
Modelos de enseñanza	Modo en que el profesorado se propone realizar la transmisión del conocimiento.	Interactivo Generativo
Contextos de aprendizaje	Modo en que se define la relación entre el alumnado y el profesorado dentro del aula.	Comunidades de aprendizaje Colaborativo Empático
Agrupamientos del alumnado	Modo en que el alumnado se va a relacionar para la realización de las tareas previstas.	Heterogéneo Flexible Equitativo
“Roles” del profesor	Modo en que el profesorado desarrolla las distintas funciones que desarrolla dentro de la clase.	Facilitador Guía Aprendiz Investigador
“Roles” del alumnado	Modo en que el alumnado desarrolla las distintas funciones que tienen asignadas dentro de la clase.	Explorador Aprendiz cognitivo Productor de conocimiento

Fuente: elaborado a partir de Jones, Valdez, Nowakowski, y Rasmussen (1994).

Orientaciones

La clave de todo el proceso de evaluación será la reflexión sobre los datos aportados por el profesorado tras responder individualmente al cuestionario del **recurso 8.5.1**. (Rúbrica de autoevaluación de la UDI).

En este sentido, conviene recordar que la elaboración de un modelo de UDI era, esencialmente, una oportunidad para aprender colegiadamente sobre las condiciones más favorables para el aprendizaje de las CCBB.

Recursos	Productos
<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 8.5.1. Rúbrica de autoevaluación de la UDI. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización del recurso 8.5.1., incluyendo propuestas de mejora en futuras unidades didácticas. • Acta de las reuniones que han permitido la evaluación de la UDI. • Conclusiones del equipo docente.

Recurso 8.5.1. Rúbrica de autoevaluación de la UDI

Indicador de evaluación	Niveles de logro*				Observaciones del evaluador
	A	B	C	D	
<p>Identificación.</p> <p>En el documento de programación aparece el título de la UDI, la etapa, el ciclo y el nivel a los que va dirigida; así como las competencias que pretende desarrollar y una clara descripción del contexto en que ha surgido y se va llevar a cabo.</p>					
<p>Concreción curricular (opción A).</p> <p>El documento detalla el conjunto de objetivos didácticos de la UDI, obtenidos del desglose de criterios de evaluación de las diferentes áreas o materias implicadas.</p> <p>Para la consulta, relación y utilización del resto de elementos del currículo, remite a la concreción curricular (documento-puente) de su centro o de su comunidad autónoma.</p>					
<p>Concreción curricular (opción B).</p> <p>El documento detalla el conjunto de objetivos didácticos de la UDI, obtenidos del desglose de criterios de evaluación de las diferentes áreas o materias implicadas.</p> <p>Al no existir concreción curricular (documento puente) de su centro o de su comunidad autónoma, relaciona de la manera propuesta los diferentes elementos del currículo: criterios de evaluación, objetivos, contenidos y competencias básicas.</p>					
<p>Transposición didáctica. Tarea(s).</p> <p>La formulación de las tareas determina con total claridad el producto final que resuelve el problema o la situación práctica que cada una de ellas describe. El producto formulado es de indudable relevancia individual o social para el aprendiz y está claramente diferenciado de contenidos y restantes elementos curriculares.</p>					
<p>Transposición didáctica. Secuencia de actividades.</p> <p>Todas las actividades producen una respuesta diferenciada en cada alumno y permiten variedad de respuestas correctas. La secuencia de actividades es:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Completa, porque conduce ordenada y exhaustivamente a la elaboración del producto final y a diferentes grados de participación en la práctica social. • Diversa, porque queda patente el empleo y desarrollo de diferentes procesos cognitivos y tipos de contenidos. • Inclusiva, porque permite la práctica de alumnado con diferentes niveles curriculares y porque está vinculada a ejercicios distintos de diferente nivel de consecución. <p>Se han programado explícitamente las actividades de evaluación.</p>					



Indicador de evaluación	Niveles de logro*				Observaciones del evaluador
	A	B	C	D	
<p>Transposición didáctica. Selección de ejercicios.</p> <p>Todos los ejercicios suponen una respuesta prefijada que se da repetidamente cuando el alumnado los realiza correctamente. Los ejercicios permiten la práctica suficiente de los conocimientos requeridos para realizar cada actividad con corrección. Hay ejercicios que refuerzan contenidos previos, básicos y de ampliación.</p>					
<p>Transposición didáctica. Especificación de procesos cognitivos y recursos metodológicos.</p> <p>Se han especificado correctamente todos los procesos cognitivos implicados en la secuencia de actividades.</p> <p>Los modelos de enseñanza y las estrategias metodológicas seleccionadas para cada actividad contribuyen efectivamente al desarrollo de los procesos implicados.</p>					
<p>Transposición didáctica. Recursos, escenarios y temporalización.</p> <p>Se han detallado todos los recursos didácticos necesarios para el desarrollo de cada actividad y éstos resultan apropiados.</p> <p>En cada actividad se especifican los escenarios y se concretan los diferentes agrupamientos del alumnado.</p> <p>El número de sesiones previstas resulta adecuado para el desarrollo de las actividades e incluye el tiempo que requieren las actividades de evaluación.</p>					
<p>Valoración de los aprendizajes.</p> <p>Se han concretado los instrumentos de evaluación para cada uno de los indicadores implicados en la tarea. Resultan variados y adecuados.</p> <p>Se han realizado las rúbricas de los indicadores de evaluación. Los rangos descritos están debidamente detallados y se ajustan a los diferentes niveles de adquisición.</p> <p>Se han programado las actividades de evaluación y estas han sido debidamente temporalizadas en el contexto de la tarea.</p> <p>Se ha planteado el diseño de evaluación de la tarea para que resulte una calificación del área y de cada una de las competencias trabajadas.</p>					
<p>Colaboración con las familias.</p> <p>El diseño de la tarea especifica las actividades de participación de las familias en su desarrollo. Explicita un cronograma junto con los mecanismos e instrumentos de información y colaboración.</p>					

Indicador de evaluación	Niveles de logro*				Observaciones del evaluador
	A	B	C	D	
<p>Documento de programación.</p> <p>El documento de programación facilita por su orden y claridad la comprensión visual de la información que contiene e incluye todos los elementos de la estructura de la UDI.</p> <p>Igualmente incluye de manera detallada y exhaustiva toda la información necesaria para que el profesorado que la ha diseñado organice el desarrollo de la UDI adecuadamente.</p> <p>Además facilita que profesorado diferente del que la ha programado pueda replicarla sin solicitar información adicional.</p>					

(*) Niveles de logro: Excelente (A) – Muy completa (B) – Suficiente (C) – Incompleta (D).



PASO 6. Iniciar procesos de colaboración con la familia

Descripción

Una vez diseñada la estructura pedagógica de la UDI, se propone un trabajo de colaboración al que contribuyan los diferentes miembros de la comunidad educativa, de forma muy especial las familias, para tratar de integrar los esfuerzos de padres, madres, AMPAS y Consejo Escolar en el diseño y desarrollo de las programaciones y para su puesta en marcha.

Orientaciones

La persona que coordina la actividad puede tomar como ejemplo el trabajo que describimos en el **recurso 8.6.1.** (Talleres familia y CCBB). Este recurso propone una acción en la que los representantes de las familias, coordinados con el grupo de docentes, desarrollan actividades complementarias y talleres que logran dinamizar experiencias de aprendizaje, uniendo lo formal y lo informal.

Recursos	Productos
<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 8.6.1. Talleres familia y CCBB – Compañía de María. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización del diseño compartido de un proyecto. • Acta de las reuniones de coordinación con familia. • Conclusiones.

Recurso 8.6.1. Talleres familia y CCBB – Compañía de María

Actividad	1	2	3	4	5	6	7	8
	Comunica- ción lingüís- tica	Matemática	Conocimiento y la interac- ción con el medio físico	Tratamiento de la informa- ción y compe- tencia digital	Social y ciudadana	Cultural y artística	Aprender a aprender	Autonomía e iniciativa personal
Hacer un dibujo de algún miembro de la familia						X	X	
Poner y quitar la mesa		X			X		X	X
Escribir la carta a los Reyes Magos	X				X			
Aprender el número de teléfono de casa	X	X		X				X
Aprender la dirección de la vivienda familiar	X	X	X					X
Aprender a montar en bicicleta			X				X	X
Aprender a saltar a la comba			X				X	X
Atarse los cordones de los zapatos		X						X
Jugar durante los trayectos en coche a juegos como: veo, veo; matrículas; kilómetros, coches de colores...	X	X	X					
Ver un episodio de dibujos animados en inglés	X			X				
Saludar a los vecinos en el ascensor	X				X			X
Mirar en el calendario la fecha		X					X	X
Las horas del reloj		X		X			X	

Actividad 9.

Valorar la situación del PEC y las consecuencias que tendrá la incorporación de las CCBB

Situación de partida

Las unidades básicas sobre las que se estructura un sistema educativo son los centros educativos, los servicios y los programas. Así pues, los sistemas educativos son estructuras integradas por elementos orientados hacia los mismos fines y fundamentadas en los mismos principios pero que pueden llegar a mantener un cierto margen de autonomía relativa, es decir, pueden tomar decisiones propias aunque condicionadas por decisiones precedentes. Este nivel de autonomía relativa nos indica el grado de centralización o descentralización del sistema educativo.

El hecho de formar parte del sistema educativo supone para los centros una serie de limitaciones y posibilidades que en cualquiera de los casos condiciona las acciones que se desarrollan en ellos y de las que dependen los resultados obtenidos. La autonomía de los centros, definida como la capacidad que se les reconoce para adoptar por sí mismos ciertas decisiones, es un rasgo esencial de cualquier sistema educativo y, por ello, la opción adoptada por las legislaciones educativas ha sido claramente la de ampliarla sucesivamente.

El **Proyecto Educativo de un Centro** (PEC) es la mejor expresión de su autonomía. Se trata del conjunto de documentos que establecen los principios que identifican a la comunidad educativa, así como las consecuencias que estos principios tienen para todas las acciones que se desarrollan en el centro.

Para mejorar esta situación, es conveniente **valorar la situación actual del PEC y las posibles consecuencias que tendrá la incorporación de las CCBB.**

Objetivos

- a) Reflexionar sobre las propias prácticas de modo que puedan comprender la relación entre las acciones que se van a desarrollar o se han desarrollado y sus consecuencias directas e indirectas. Especialmente, la relación entre las actuales prácticas educativas y los sucesivos diseños curriculares.

- b) Definir los indicadores más adecuados para las distintas competencias tomando como referencia los criterios de evaluación de cada una de las áreas curriculares y utilizar esos indicadores para la creación de rúbricas que permitan evaluar los aprendizajes adquiridos en la realización de una determinada tarea.
- c) Determinar las claves que definen el nuevo proyecto educativo de centro, las programaciones basadas en tareas relevantes y el permanente proceso de auto-revisión que asegure la renovación de los planes de mejora.

Descripción de la actividad 9

Los centros educativos son considerados entidades autónomas con capacidad para definir su respuesta educativa y asumir las responsabilidades derivadas del uso de sus competencias. Además, dado que los centros articulan sus respuestas educativas a través de diferentes planes (proyecto educativo, proyecto curricular, plan de acción tutorial, etc.) podrían ser considerados como organizaciones gestionadas por proyectos, con capacidad para definir distintas respuestas educativas, es decir, como una **escuela de opciones múltiples** que ofrece al alumnado respuestas educativas diferentes en el marco de la misma escuela, base de cualquier estrategia de atención a la diversidad. Esta escuela sustituye el principio de homogeneización por un principio de heterogeneización.

Pero transformarse en entidades gestionadas por proyectos y en una escuela de opciones múltiples que ofrezca a cada alumno el tipo de ayuda pedagógica que necesita, supone una modificación importante del modelo organizativo tradicional, aún presente, basado en la división de competencias. Por todo ello, se hace inevitable una valoración del Proyecto Educativo de nuestro Centro. Los pasos de esta actividad 9 son:

Paso 1.	Valorar la situación general del PEC: identificación de sus señas de identidad.
Paso 2.	Reconocer las consecuencias de las señas de identidad del PEC sobre la concreción curricular.

Orientaciones

Con todo lo expuesto hasta ahora, se puede afirmar que cualquier intento por mejorar las oportunidades que un centro ofrece a sus estudiantes para alcanzar las CCBB tiene que atender a su Proyecto Educativo del Centro.

Esta actividad supone el análisis y valoración del PEC, para lo que el grupo de trabajo deberá comprobar que dispone de toda la información necesaria sobre él, siguiendo los dos pasos, que acabamos de mencionar.

Lecturas de ampliación y de profundización

- **Módulo 8:** CCBB y atención a la diversidad. Jesús Domingo y Juan de Dios.
- **Módulo 9:** Las CCBB: un compromiso educativo y profesional. Ramón Flecha y José Moya.

Recursos	Productos
<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 9.1.1. Ejemplificación de los principios que identifican un PEC. • Recurso 9.1.2. Identificación de las señas de identidad del PEC y los documentos en los que han sido localizados. • Recurso 9.2.1. Identificación de las consecuencias de las señas de identidad del PEC sobre la concreción curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acta de las reuniones. • Elaboración de los recursos asociadas a cada paso. • Conclusiones del equipo docente sobre la situación del PEC.

La actividad referente escogida en esta actividad 9 como un buen ejemplo es la realizada por el **IES Cinco Villas** en Egea de los Caballeros, Zaragoza.

PASO 1. Valorar la situación general del PEC: identificación de sus señas de identidad

Descripción

Suele ser frecuente una concepción “aditiva” del PEC, que identifica la existencia del PEC con el hecho de tener elaborados todos los documentos que lo conforman. Pero esta concepción no parece adecuada ya que no presta atención a las posibles relaciones entre todos esos documentos ni nace del compromiso entre todos miembros de una comunidad.

Desde nuestra perspectiva, cuando el proyecto educativo de un centro es la expresión de un compromiso entre familias, profesorado y alumnado, podemos afirmar que el centro constituye una comunidad, ya que el desarrollo de sus funciones y tareas parte de unos principios compartidos.

Así pues, reconocer y valorar la situación del PEC, no es otra cosa que comprobar que esos documentos responden y desarrollan un conjunto de principios que constituyen y dan sentido a la existencia de una comunidad educativa.

Orientaciones

Para ayudar a identificar los principios que conforman el PEC, se propone utilizar algunos ejemplos para que el equipo de trabajo comprenda lo que debe buscar en los documentos (**Recurso 9.1.1.**).

Una vez analizado el ejemplo es el momento de hacer una revisión documental y una selección de aquellos elementos que el equipo considera que otorgan una cierta identidad a su propio centro (**Recurso 9.1.2.**).

Recursos	Productos
<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 9.1.2. Identificación de las señas de identidad del PEC. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 9.1.2. • Acta de las reuniones. • Conclusiones del equipo.

Recurso 9.1.1. Ejemplificación de los principios que identifican un PEC

PRINCIPIOS PARA UN PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

(Coalición de Escuelas Esenciales)

1. *Aprender a usar productivamente la mente*: esto supone enseñar a pensar.
2. *Menos es más*: el currículum tiene que centrarse en lo esencial y en vez de cubrir programas de materias sobrecargados estimular el desarrollo de un conjunto limitado de capacidades básicas.
3. *Objetivos universales*: las metas de la escuela deben aplicarse a todos los estudiantes, aunque la práctica educativa se adecue a las diversas necesidades de cada grupo de alumnos.
4. *Educación personalizada*: cada profesor tiene que conocer individualmente a sus alumnos y adaptar la enseñanza a sus peculiares características.
5. *El estudiante como trabajador*: el docente es un facilitador que estimula la capacidad de “aprender a aprender” de los estudiantes.
6. *Demostración del dominio de las capacidades*: aquellos estudiantes de nuevo ingreso que no hayan adquirido aún las destrezas instrumentales básicas recibirán enseñanza intensiva. El título de secundaria se otorgará si el alumno demuestra en una exhibición final que posee los conocimientos y habilidades esenciales que se había marcado la escuela.
7. *Promoción de un clima positivo*: todos los distintos sectores de la comunidad educativa han de contribuir a crear un ambiente basado en la confianza y que promueva los valores de justicia, solidaridad y tolerancia.
8. *Compromiso con toda la escuela*: los docentes tienen que implicarse en la transformación del centro y adoptar distintos roles que permitan realizar múltiples tareas. Deben ser antes educadores generalistas que instructores especialistas en disciplinas.
9. *Recursos para la enseñanza y el aprendizaje*: los enseñantes deben disponer de tiempo suficiente para construir el currículum en equipos y reflexionar sobre su práctica educativa; como verdaderos profesionales han de tener sueldos dignos.
10. *Democracia y equidad*: la escuela debe fomentar políticas y prácticas democráticas que implique a todos los miembros de la comunidad, así como luchar contra la desigualdad y desarrollar una enseñanza no discriminatoria.

Recurso 9.1.2. Identificación de las señas de identidad del PEC

Señas de identidad del proyecto educativo de mi centro	Documentos en los que han sido localizadas

PASO 2. Reconocer las consecuencias de las señas de identidad del PEC sobre la concreción curricular

Descripción

La apertura y flexibilidad de los diseños curriculares deja un amplio margen de actuación a los centros educativos en la definición de sus prácticas. Este margen es el que los proyectos curriculares deben concretar para cada centro. Para ello, se necesita incorporar en el proceso de planificación del currículo un momento estratégico, que suele estar ausente en gran parte de los centros educativos.

La adaptación de los elementos prescriptos en los diseños curriculares a las condiciones y características de un determinado centro educativo requiere un esfuerzo bien dirigido para poner en evidencia tanto la visión (situación) como la misión (estrategia) que el centro asume como propias.

Orientaciones

Este segundo paso de la actividad 9 va dirigido a que todo el profesorado reconozca y valore las consecuencias que las señas de identidad del centro tienen en su currículo real.

Para ello, se requiere:

1. Una buena **comprensión del modelo general de diseño y desarrollo curricular** definido en la legislación vigente. Este modelo atribuye a los centros la responsabilidad en la definición tanto de su proyecto educativo como de la concreción del currículo (Recurso 9.2.1.).
2. Una atención centrada en la **relación entre la concreción curricular y las señas de identidad del centro** (Recurso 9.2.2.).

Esta actividad no requiere que se formule ningún elemento nuevo o que se cree una relación inexistente sino que busca hacer consciente al profesorado de la relación entre los principios regulares de la educación en el centro y sus consecuencias sobre el currículo.

Recursos	Productos
<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 9.2.1. Modelo general de Desarrollo Curricular. • Recurso 9.2.2. Identificación de las consecuencias de las señas de identidad del centro sobre la concreción curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 9.2.2. • Acta de las reuniones. • Conclusiones del equipo docente.

Recurso 9.2.1. Modelo general de desarrollo curricular

LOE, Artículo 121. Proyecto educativo.

- 1. 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.*
- 2. 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, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.*

LOMCE, Artículo único.

*Sesenta y cuatro. Se añade un nuevo apartado 8 al artículo 121 con la siguiente redacción:
"8. El proyecto educativo de los centros docentes con especialización curricular deberá incorporar los aspectos específicos que definan el carácter singular del centro."*

*Sesenta y seis. Se añade un nuevo artículo 122.bis, con la siguiente redacción:
"Artículo 122.bis. Acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes".*

La realización de las acciones de calidad educativa estará sometida a rendición de cuentas por el centro docente.

- 3. El proyecto educativo de calidad supondrá la especialización de los centros docentes, que podrá comprender, entre otras, actuaciones tendentes a la especialización curricular, a la excelencia, a la formación docente, a la mejora del rendimiento escolar, a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, o a la aportación de recursos didácticos a plataformas digitales compartidas.*

Recurso 9.2.2. Identificación de las consecuencias de las señas de identidad del PEC sobre la concreción curricular

Señas de identidad del proyecto educativo de mi centro (las mismas que en el recurso 9.1.1.)	Consecuencias sobre la concreción curricular del centro (deben ser reconocibles en las decisiones adoptadas con respecto a los elementos prescritos, así como con respecto a las recomendaciones para el diseño y desarrollo de las programaciones)

Actividad 10.

Incorporar nuevos principios reguladores al PEC

Situación de partida

La educación es un “sistema de actividad” socialmente regulado en el que los docentes, como profesionales cualificados, adoptan decisiones y desarrollan acciones, que, juntas, conforman unas determinadas prácticas. Las prácticas educativas son respuestas adaptativas a situaciones reales tal y como son percibidas por los educadores. En cualquier caso, requieren de pensamiento docente bien formado, pues, de otro modo, resulta difícil hacer frente a la complejidad que conlleva toda educación.

La práctica educativa es una construcción social basada en la utilización de los modelos de enseñanza, dado que son estos los que aportan al profesorado su “disposición” a actuar de un determinado modo a tenor de una determinada “situación”.

Tradicionalmente el esquema básico desde el que se ha tratado de comprender el modo en que se adoptan decisiones educativas es el “silogismo práctico aristotélico”.

Silogismo práctico Aristotélico	Aplicado a las CCBB
<i>A es el fin que deseamos alcanzar</i>	Las competencias básicas son el tipo de aprendizaje que deseamos que el alumnado aprenda (A).
<i>B es el medio para alcanzar A</i>	La transmisión ordenada de la información es la mejor forma de aprender (B).
<i>Luego haremos todo B para alcanzar A</i>	Luego Todo el profesorado enseña competencias básicas mediante la transmisión ordenada de la información.

Este silogismo presenta algunas dificultades cuando se utiliza para describir y explicar situaciones prácticas, sobre todo porque da por definida una relación entre fines y medios que no es nada fácil de establecer. Junto a esa dificultad surge otra igualmente importante, el esquema excluye el propio pensamiento de quien actúa.

A nuestro juicio, hay un esquema, propuesto por Davidson (1963), que tiene la virtud de incorporar algunos componentes excluidos del modelo aristotélico y que nos puede ayudar a comprender mejor el proceso de construcción de la práctica educativa.

Modelo Davidson	Aplicado a las CCBB
<i>X quiere obtener O</i>	El profesorado (X) quiere que el alumnado aprenda competencias básicas (O).
<i>X tiene una actitud racional hacia acciones de tipo A</i>	El profesorado considera razonable que la forma de enseñar se adapte a las características de los estudiantes, al tipo de contenido y a las condiciones institucionales (A).
<i>X cree, a tenor de su percepción, que se encuentra en una situación S</i>	El profesorado considera que el aprendizaje de las competencias básicas (S) requiere unas condiciones diferentes a otro tipo de aprendizajes.
<i>Esta actitud y esta creencia le llevan a realizar A</i>	Luego El profesorado acondicionará los centros educativos basándose en nuevos principios reguladores.

El modelo Davidson nos sitúa ante un docente que, a través de su propio pensamiento (actitudes y creencias), define una acción. Este modelo, de racionalidad educativa, representa una cierta mejora sobre el modelo de silogismo práctico aristotélico. Sin embargo, esta mejora sigue sin ser completa, porque nos priva de tres nuevos componentes de la racionalidad: el colectivo, el interactivo y el condicional.

Para mejorar nuestra comprensión de la práctica y, sobre todo, nuestras posibilidades de lograr una mejora consciente de las prácticas instituidas será necesario completar el modelo disposicional de Davidson con algunos componentes adicionales.

En primer lugar, las decisiones educativas son decisiones colegiadas, no en vano los agentes educativos que forman al sujeto son varios. Por otro lado, el docente toma su decisión y puede percibir sus resultados, lo cual significa que sus próximas decisiones estarán relacionadas con el éxito obtenido. Por eso, cualquier intento de formalizar el proceso de decisión debe incluir un esquema en el que la propia acción alimente la siguiente decisión.

Las decisiones educativas se adoptan siempre, como corresponde a un proceso práctico, en **condiciones de incertidumbre**. Esto significa que el profesorado, como sujeto colectivo, cuando adopta cualquier decisión no dispone nunca de toda la información que podría ser necesaria, no sólo porque esa información no esté a su alcance sino porque no ha podido ser elaborada.

Por último, la decisión educativa es siempre una **decisión condicionada** que desarrolla otras decisiones anteriores, de aquí que antes de poder explicar la decisión adoptada sea necesario tener en cuenta las decisiones anteriores, y especialmente lo que podríamos llamar “el grado de libertad” compatible con las decisiones anteriores.

Esta característica de proceso condicionado adquiere todo su sentido si la asociamos a otra mucho más general: **los procesos educativos se construyen históricamente**. Es decir cuando un docente está adoptando sus decisiones, lo está haciendo sobre la base de otras decisiones que ya han dejado su huella en la historia de la educación.

En este sentido, podríamos decir que la práctica educativa se construye siguiendo el “modelo” de las catedrales que han incorporado a lo largo de su historia distintos estilos arquitectónicos y cuyo resultado es una hermosa obra de arte.

Dadas las características que acabamos de mencionar, se comprenderá que cualquier intento de superar una determinada práctica docente requiere un amplio esfuerzo de reflexión, tanto individual como, sobre todo, colectivo. La reflexividad aporta al profesorado las claves que le permiten reconocerse como sujeto de su propia práctica.

Llegados a este punto y antes de concluir, sólo nos resta anticipar una conclusión: el aprendizaje de las CCBB requiere un cambio profundo en la profesionalidad docente y ese cambio pasa, en gran medida, por la capacidad para crear conscientemente una práctica educativa doblemente fundamentada, esto es, dotada tanto de un fundamento técnico como de un fundamento ético.

Para mejorar esta situación es necesario **incorporar nuevos principios reguladores al PEC.**

Objetivos

- a) Comprender las características propias de las CCBB como tipo de aprendizaje así como sus similitudes y diferencias, y sus relaciones con otras formas de definir los aprendizajes.
- b) Reflexionar sobre las propias prácticas de modo que puedan comprender la relación entre las acciones que se van a desarrollar o se han desarrollado y sus consecuencias directas e indirectas. Especialmente, la relación entre las actuales prácticas educativas y los sucesivos diseños curriculares.
- c) Determinar las claves que definen el nuevo proyecto educativo de centro, las programaciones basadas en tareas relevantes y el permanente proceso de auto-revisión que asegure la renovación de los planes de mejora.
- d) Conocer y valorar las posibilidades y limitaciones de los distintos modelos de enseñanza para determinar cuáles de ellos y en qué combinación son más adecuados para el aprendizaje de las CCBB en un determinado centro.

Descripción de la actividad 10

La actividad 10 está pensada para facilitar el trabajo de **“acondicionamiento” de los centros educativos**, incorporando nuevos principios reguladores al PEC. Para lograrlo centraremos nuestra atención en los cuatro principios reguladores que permitirían reconocer y valorar una buena práctica, entendida como aquella que contribuye eficazmente al aprendizaje de las CCBB.

El reto que tenemos por delante es sencillo de formular, aunque resulte bastante más complejo de realizar: hemos de encontrar el modo de lograr que los aprendizajes adquiridos por los estudiantes puedan ser reconocidos y valorados a través de los instrumentos más eficaces y de los criterios más adecuados.

Orientaciones

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta ahora, podría concluirse que el aprendizaje de las competencias requiere de una serie de condiciones que lo favorezca. Ha quedado patente la necesidad de crear unas condiciones para su integración en el currículum y por otra, se pone de manifiesto la necesidad de cambios en la propia práctica del profesorado para crear esas condiciones de aprendizaje de las competencias. Pero para que estos cambios en la práctica educativa pudieran llegar a institucionalizarse en cada uno de los centros educativos, es necesario que puedan ser formulados como principios aceptables en cada una de las comunidades educativas.

Definir con claridad y precisión los criterios e indicadores con los que vamos a evaluar, así como los instrumentos para obtener información sobre lo aprendido, es ajustar la práctica educativa al principio de transparencia.

Las prácticas educativas son algo más que reacciones ante unos determinados estímulos, una simple aplicación de programas, o proyecciones de la personalidad. Las prácticas educativas son respuestas adaptativas a situaciones reales tal y como son percibidas por los educadores. Por eso, para crear nuevas prácticas y darles carácter institucional ha sido necesario modificar la percepción que el profesorado tiene de sus prácticas (actividades 7 y 9) y de sus centros, así como generar nuevas posibilidades de acción (actividad 8).

Dado que esta actividad requiere que el profesorado comprenda y reconozca en su propia práctica, la necesidad de los nuevos principios reguladores que se proponen será necesario que la persona que dinamiza el equipo comparta la **lectura y discusión sobre los nuevos principios (Recurso 10.1.)**, así como su ejemplificación en las experiencias vividas durante el proceso de diseño y desarrollo de la UDI.

Una vez desarrollado este proceso de reflexión colegiada sobre los nuevos principios, el equipo estará en condiciones de pasar a realizar la actividad utilizando el **recurso 10.2**. Este recurso permite que cada centro formule los cambios que quiere introducir en cada uno de sus documentos, ya sea modificando sus objetivos, o algunas de sus acciones. Las modificaciones concretas, así como su formulación, dependen de las características de cada centro, pero todas las modificaciones deben ser coherentes con los nuevos principios, y evitar contradicciones con otros incorporados al Proyecto Educativo.

Lecturas de ampliación y de profundización

- **Módulo 9:** Las competencias básicas: un compromiso educativo y profesional. Ramón Flecha y José Moya.
- **Módulo 10:** Claves metodológicas para el aprendizaje de las competencias básicas: práctica, cooperación, participación y diálogo. José Moya y Pere Pujolás.
- **Módulo 11:** La evaluación de diagnóstico y evaluaciones en los centros educativos. José Moya e Ignacio Polo.

Recursos	Productos
<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 10.1. Nuevos principios reguladores en el PEC. • Recurso 10.2. Nuevos principios reguladores de nuestro PEC. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 10.2. • Acta de las reuniones. • Conclusiones del equipo docente.

La actividad referente seleccionada de esta actividad 10 como un buen ejemplo es la realizada por el **CEIP Manuel Ruíz Zorrilla** en El Burgo de Osma, Soria.

Recurso 10.1. Formulación de los nuevos principios reguladores del PEC

FORMULACIÓN DE LOS NUEVOS PRINCIPIOS REGULADORES DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA	
Principio de integración	La relación ordenada entre los diferentes elementos prescritos en el diseño curricular junto a la relación ordenada de las distintas tareas y actividades contribuye al aprendizaje de las competencias básicas.
Principio de contextualización y participación	La reconstrucción de las experiencias vividas durante la participación activa en prácticas sociales diversas, asociadas a distintos contextos, contribuye al aprendizaje de las competencias básicas.
Principio de pluralismo metodológico y reflexividad	Una construcción consciente y reflexiva de la práctica educativa y de sus condiciones institucionales, combinando distintos modelos de enseñanza, contribuye al aprendizaje de las competencias básicas.
Principio de transparencia en la evaluación de los aprendizajes	La formalización del proceso de evaluación de los aprendizajes, anticipando los criterios de evaluación, concretando indicadores y diversificando los instrumentos de obtención de datos, contribuye al aprendizaje de las competencias básicas así como al reconocimiento del nivel de dominio alcanzado.

Recurso 10.2. Nuevos principios reguladores de nuestro PEC

MODIFICACIONES QUE CONVENDRÍA REALIZAR EN EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO			
Principios	Concreción curricular	Acción tutorial	Plan de convivencia
Principio de integración			
Principio de contextualización y participación			
Principio de pluralismo metodológico y reflexividad			
Principio de transparencia en la evaluación de los aprendizajes			

Actividad 11.

Definir el Plan de Mejora

Situación de partida

La puesta en marcha de procesos de mejora en los centros educativos supone optar por nuevas estrategias de cambio que solo tendrán sentido si se consigue alinear los esfuerzos en la misma dirección: una educación de calidad para todos. La compleja naturaleza de esta tarea, así como la sostenibilidad de la solución, aconseja una adecuada gestión del conocimiento disponible, de modo que amplíe la capacidad profesional de los educadores y de los centros.

La deliberación de un proceso de mejora incluye todas aquellas acciones que sus protagonistas realizan para tomar conscientemente las decisiones más adecuadas, haciéndose así responsables de las acciones que se derivan de esa decisión así como de sus posibles consecuencias. Adoptar una decisión pone en evidencia cómo se ve una determinada realidad (**visión**) y como podría llegar a ser o cómo podríamos contribuir a lograr esa transformación (**misión**).

La deliberación es también un proceso de diálogo, abierto al intercambio de ideas, propuestas, sugerencias, aclaraciones, etc. Es un proceso en el que, desde el principio, se asume que, sea cual sea la decisión definitiva, siempre se adoptará bajo la incertidumbre de sus resultados finales y que por eso mismo nadie puede estar totalmente seguro del acierto de su propuesta.

Teniendo esto en cuenta, la mejora de los centros presenta tres dimensiones:

- Una dimensión **teórica**: recoge los elementos que dotan a los centros de capacidad para definir una visión compartida del cambio.
- Una dimensión **técnica**: recoge los instrumentos que dotan a los centros de capacidad de acción.
- Una dimensión **práctica**: recoge los elementos que dotan a los centros de capacidad para hacer que el cambio pueda ser considerado deseable y viable.

Los marcos teóricos desarrollados hasta el momento deben ser considerados fuentes de conocimiento para cada una de las dimensiones, pero serán los centros educativos los que valoren, seleccionen y gestionen los elementos presentes en cada una de ellas. El instrumento que sistematiza

todas las decisiones adoptadas por el centro y, por tanto, orienta su proceso de mejora será el **plan de mejora** o plan de progreso.

En ocasiones se evidencian dificultades para planificar los procesos de deliberación (imprescindible en el diseño de un plan de mejora), o en su caso, para llevarlos a cabo. El plan de mejora debe ser un documento liderado por la dirección del centro y compartido por la mayoría de la comunidad educativa. Además, debe tener como objetivo prioritario la identificación de la “responsabilidad individual” que tienen los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Los principios sobre los que se asienta esta nueva estrategia de cambio, tal y como la vamos a redefinir aquí, son los siguientes.

- La mejora de la escuela es una de las consecuencias que se deriva de una interpretación actualizada del derecho a la educación, entendido como el derecho a recibir el tipo de ayuda educativa que cada persona necesita. Es el impulso necesario para iniciar los procesos de mejora y constituir un nuevo orden escolar orientado al aprendizaje de las CCBB.
- La mejora de la escuela es a la vez causa y efecto en el desarrollo de la capacidad que los centros alcanzan en el uso adecuado de su autonomía.
- El desarrollo de esta capacidad depende tanto del desarrollo profesional de los educadores como del de las comunidades educativas, ya que ambos se enfrentan al reto de lograr que la escuela se constituya en una sociedad del aprendizaje para todos.
- Se hace necesario el liderazgo pedagógico del equipo directivo y la implicación individual de los miembros de la comunidad educativa con la dinamización de los órganos colegiados y de coordinación docente (CCP, Claustro y Consejo Escolar).

Este enfoque aporta una visión sobre la naturaleza de los procesos de mejora que podríamos resumir brevemente: la mejora de los centros educativos es un proceso de cambio de cultura, impulsado por una actualización del derecho a la educación, cuyo éxito depende de que logremos capacitar a los centros y a los profesionales que trabajan en ellos para que hagan un uso adecuado de su autonomía.

En consonancia con esta visión, la estrategia que se va a presentar puede ser definida como una “estrategia comprensiva para la mejora” que gira en torno a dos focos: mejora y capacitación. La distancia entre estos dos ejes viene marcada por el aprendizaje. Aprendizaje que también presenta dos caras: aprendizaje organizativo y aprendizaje profesional.

Esta estrategia es institucional, es decir, está definida y asumida por la comunidad y supone un compromiso. Esto es así porque adoptamos la posición de que es el centro educativo y no el profesorado aisladamente el agente con capacidad para abordar los problemas.

Es el momento de **definir un plan de mejora** para el acondicionamiento del centro.

Objetivos

- a) Comprender las características propias de las CCBB como tipo de aprendizaje así como sus similitudes, diferencias y relaciones con otras formas de definir los aprendizajes.
- b) Reflexionar sobre las propias prácticas de modo que puedan comprender la relación entre las acciones que se van a desarrollar o se han desarrollado y sus consecuencias directas e indirectas. Especialmente, la relación entre las actuales prácticas educativas y los sucesivos diseños curriculares.
- c) Determinar las claves que definen el nuevo proyecto educativo de centro, las programaciones basadas en tareas relevantes y el permanente proceso de auto-revisión que asegure la renovación de los planes de mejora
- d) Conocer y valorar las posibilidades y limitaciones de los distintos modelos de enseñanza para determinar cuáles de ellos y en qué combinación son más adecuados para el aprendizaje de las CCBB en un determinado centro.
- e) Impulsar la evaluación y el reconocimiento de las CCBB adquiridas mediante la utilización de procedimientos y de criterios que desarrollen el principio de transparencia tanto del proceso de evaluación de los aprendizajes, como del de promoción.

Descripción de la actividad 11

El plan de mejora se concibe como un recurso en el que lo esencial son los procesos que contribuye a poner en marcha. A través de él, se crean unas condiciones que contribuyen a mejorar la escuela sin olvidar, por otra parte, el éxito escolar del alumnado.

El plan de progreso de la escuela tiene como objetivo último mejorar los resultados educativos de los alumnos. Pero tiene como objetivo más directo, aunque más difícil de evaluar, el cambio en la estructura y en la cultura del centro. (Marchesi, 1998: 127)

Esta actividad se llevará a cabo mediante cuatro pasos:

Paso 1.	Definición de la zona de mejora del centro.
Paso 2.	Análisis DAFO del centro.
Paso 3.	Análisis de los programas educativos en los que está inmerso el centro.
Paso 4.	Diseño de un plan de mejora.

Orientaciones

El núcleo central de este proceso es la delimitación de lo que se ha propuesto denominar la “**zona de mejora**”. La definición de la zona de mejora se produce en el marco de un **proceso deliberativo**, única forma en que las personas sienten como propia una decisión.

El desarrollo de esta actividad se centra en los siguientes pasos:

- **Paso 1.** Establecer cuál es la zona de mejora del centro, es decir, el “espacio” que un centro tiene que recorrer para alcanzar el referente marcado. Ese espacio puede ser muy próximo o muy distante, dependiendo de la referencia que se elija y de la situación actual. Ahora bien, una vez reconocida la distancia entre la situación actual y el referente, la delimitación de la zona de mejora depende de la valoración de las oportunidades y de la propia capacidad de cambio que tenga el centro. Para definir estos parámetros, se ofrece el **recurso 11.1.** (Elementos que conforman la zona de mejora) que los centros rellenarán en relación a su caso. En la delimitación de esta zona de mejora intervienen los siguientes aspectos:

- a) **Situación inicial.** El proceso de mejora requiere una visión y una valoración adecuada y compartida de la situación en la que se encuentra el centro en un momento determinado. Esto puede responder a una evaluación interna y/o externa y debe concluir en un informe evaluador. Los datos aportados por este informe son la base sobre la que se comienza el proceso de mejora, pero teniendo en cuenta que los datos pueden conducir a conclusiones diferentes, es importante abrir un proceso deliberativo para definir una determinada zona de mejora, resultado de la convergencia de los diferentes puntos de vista (uso de técnicas de focalización y de priorización).
- b) **Búsqueda de referentes o visión.** Las referencias marcan aquello que va a ser considerado como una mejora dentro de un determinado centro educativo. Un referente transforma los cambios posibles en cambios deseables, ya que define aquello que es considerado como progreso. Los referentes pueden ser de muchos tipos: modelos didácticos u organizativos, innovaciones educativas, programas, tecnologías, códigos, principios, etc. En cualquiera de los casos cada centro habrá de encontrar el modo de adaptar esa realidad deseable a la realidad posible, dada su situación actual, su capacidad de cambio y las oportunidades con las que cuenta.
- c) **Oportunidades para la mejora.** Ahora es posible determinar algunas de las acciones que convendría adoptar. Esta decisión no sería prudente si no se tuviesen muy en cuenta dos criterios: las oportunidades que el centro puede tener para realizar los cambios y la capacidad del propio centro para realizarlos, o lo que es lo mismo, los recursos disponibles y los esfuerzos necesarios. Las oportunidades para el cambio no sólo hay que buscarlas (servicios de apoyo, programas educativos, convocatorias de

ayudas...), sino que hay que crearlas, esto significa que, en ocasiones, la oportunidad que aproximaría al centro al referente deseado no requiere nuevos recursos, sino una utilización diferente de los ya existentes, y en consonancia, una reorientación de los esfuerzos y las prioridades acordadas hasta ese momento.

- d) **Capacidad de cambio.** Los centros educativos, como cualquier organización, tienen su propia historia y cultura, y una estructura que puede ampliar o reducir sus posibilidades de cambio. Esa capacidad de cambio o disponibilidad, puede ser reconocida a través de algunos indicadores: formas de comunicación, gestión del conocimiento, aprendizaje organizacional, nivel de cooperación, etc.
- **Paso 2:** Una vez analizados los elementos de la zona de mejora y establecidos los referentes, el grupo de trabajo debe intentar responder a las preguntas de un análisis DAFO (Dificultades / Amenazas/ Fortalezas/ Oportunidades). Para ello, se cuenta con el **recurso 11.2.:**

Elementos internos al centro:

- a) Dificultades. Son las características negativas (carencias, limitaciones) que tenemos y que dificultan el cumplimiento de los objetivos.
- b) Fortalezas. Son las características positivas o habilidades que tenemos y que facilitan el logro de los objetivos propuestos. Pueden ser usadas tanto para aprovechar las oportunidades como para contrarrestar las amenazas.

Elementos externos al centro:

- c) Amenazas. Son los factores negativos que limitan en el presente o en el futuro el logro de la Visión. No dependen de nosotros pero nos influyen.
 - d) Oportunidades. Son los factores externos positivos o favorables que pueden ser usados o aprovechados para el logro de la visión planteada. No dependen de nosotros pero pueden ser aprovechadas para el logro del objetivo.
- **Paso 3:** Los centros suelen estar inmersos en **programas educativos** que contribuyen, dentro del marco educativo lectivo y/o extraescolar, a potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado. En ocasiones, los centros aluden a estos Programas como una forma de justificar las actuaciones a realizar en un plan de mejora.

La comunidad educativa debe llegar a evidenciar, con cierto grado de objetividad, la utilidad que tiene la participación del centro en los diferentes programas educativos y cuáles son sus beneficios, especialmente en lo referente a la mejora del éxito escolar o en la prevención del abandono escolar prematuro. Cada programa deberá ir mostrando, año a año, los resultados obtenidos en función de unos indicadores. Es decir, cualquier programa que se implemente en la vida académica de un centro debe ser evaluable, y por lo tanto debe tener capacidad de evidenciar con claridad cómo ha influido sobre el alumnado al que ha ido dirigido.

Dentro de la CCP, se propone elaborar un listado de todos aquellos programas educativos en los que pueda estar participando el centro. Una vez identificados, se aconseja realizar un análisis de cada uno de los programas para valorar el impacto real que tiene en el centro. Es interesante que para la realización del análisis se cuente con la persona responsable de ese programa. Para facilitar este análisis, se facilita el **recurso 11.3.** (Análisis de los Programas Educativos en los que participa el centro).

- **Paso 4:** La **elaboración de un plan de mejora** culmina el trabajo realizado, por eso es muy importante que el equipo docente comprenda que todo lo avanzado en las distintas actividades puede ser utilizado en la realización de esta otra. De hecho, como puede comprobarse en el **recurso 11.4.** en el modelo propuesto para la elaboración del plan de mejora, se incorporan, en distintos apartados, las conclusiones y propuestas surgidas de las actividades 7, 8, 9 y 10.

La persona que dinamiza el equipo debe facilitar la recuperación de todas las propuestas de mejora presentadas en las distintas actividades y ayudar al equipo a sintetizar una propuesta de objetivos y acciones a desarrollar, así como una distribución de responsabilidades.

Estos planes, desde la perspectiva del enfoque para la mejora, presentan ventajas importantes que no están vinculadas ni a la precisión en sus objetivos, ni a las virtudes de sus recursos, sino a su condición de oportunidades para el aprendizaje organizacional.

Ventajas de los planes de mejora (Hargreaves y Hopkins, 1991)

1. Orientan la atención sobre los objetivos de la educación en un sentido amplio.
2. Proporcionan un enfoque comprensivo y coordinado de todos los aspectos de la planificación: currículo, enseñanza, gestión y recursos.
3. Incorporan una perspectiva a largo plazo de la escuela que posibilita la definición de metas a corto plazo.
4. Ayudan a los profesores a superar la tensión producida por la presión hacia el cambio.
5. Otorgan un reconocimiento a la dedicación de los profesores para promover el cambio.
6. Aumentan la competencia del equipo directivo.
7. Refuerzan la cooperación entre el equipo directivo y el consejo escolar.
8. Hacen más sencilla la tarea de exponer el trabajo de la escuela.

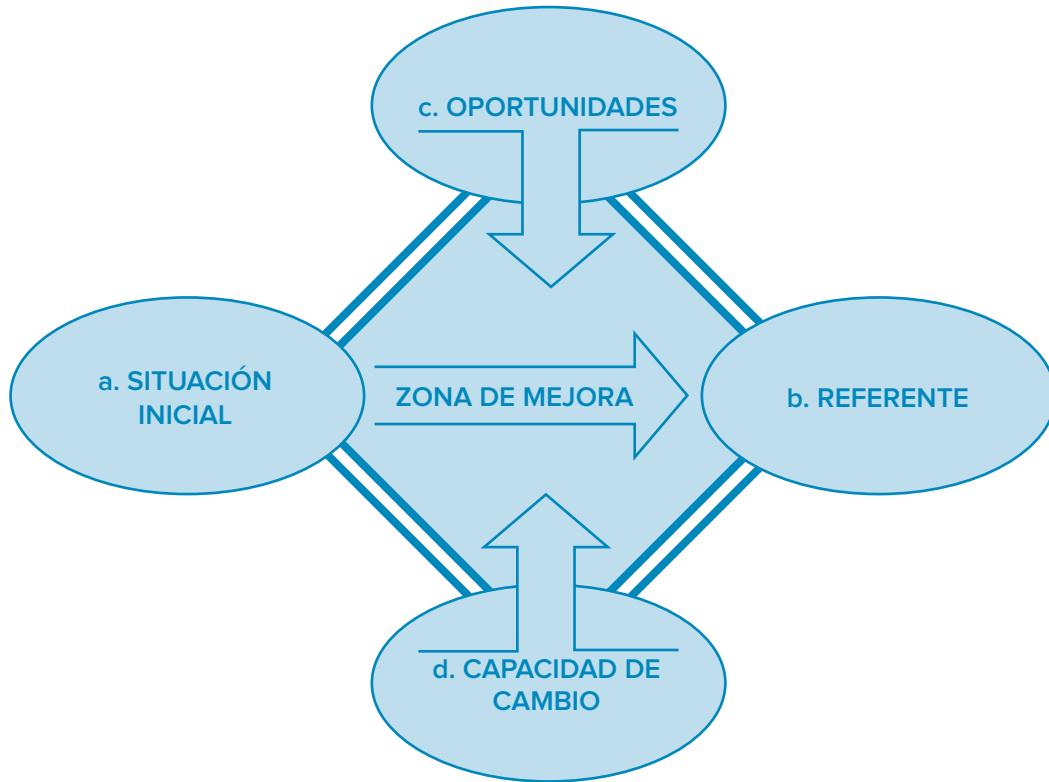
Lecturas de ampliación y de profundización

- **Módulo 9:** Las competencias básicas: un compromiso educativo y profesional. Ramón Flecha y José Moya.
- **Módulo 10:** Claves metodológicas para el aprendizaje de las competencias básicas: práctica, cooperación, participación y diálogo. José Moya y Pere Pujolás.

Recursos	Productos
<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 11.1. Definición de la Zona de Mejora. • Recurso 11.2. Análisis DAFO. • Recurso 11.3. Análisis de los Programas educativos del centro. • Recurso 11.4. Modelo para el diseño de un plan de mejora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos 11.1.; 11.2; 11.3. y 11.4. • Acta de las reuniones. • Conclusiones del Equipo Docente sobre.

La actividad referente escogida en esta actividad 11 como un buen ejemplo es la realizada por el **IES Navarro Villoslada** en Pamplona.

Recurso 11.1. Elementos que conforman la zona de mejora



Recurso 11.2. Análisis DAFO

	Dificultades internas	Fortalezas internas
Interno al Centro		
	Amenazas externas	Oportunidades externas
Externo al Centro		

Recurso 11.3. Análisis de los programas educativos en los que está participando el centro

CENTRO EDUCATIVO					CURSO					
Nombre Programa educativo	Características generales	Nivel ciclo y/o etapa	Docente/ departamento/ ciclo responsable	Objetivos de etapa al que contribuye	Área/Materia sobre la que se interviene	Objetivos de área/materia con el que se relaciona	Criterio de evaluación de área-materia con el que se relaciona	CCBB con las que se asocian	Bloque de contenidos de área/materia con el que se relaciona	Indicadores de éxito (*)

(*)Evidencias de la utilidad del Programa Educativo: (1) Mejorar el éxito Escolar, y (2) Evitar el abandono escolar prematuro.

Recurso 11.4. Modelo para el diseño de un Plan de Mejora

1. Identificación del centro

2. Definición de la zona de mejora (2 o 3 folios)

2.1. Situación actual del centro

(Breve descripción de las conclusiones de la Actividad 7, situación del currículo del centro y del desarrollo organizativo)

2.2. Referentes que definen el horizonte de mejora

(Breve descripción de las conclusiones de las actividades 9 y 10, Principios que el centro desea mantener dentro de su proyecto educativo y nuevos principios y consecuencias que se derivan).

2.3. Capacidad de cambio que el centro reconoce

(Descripción de las mejoras definidas en las actividades 8 y 9, así como en otras actividades en las que el centro haya podido identificar mejoras relacionadas con el currículo y la organización).

2.4. Descripción de las oportunidades con las que cuenta el centro

(Además de la participación en esta propuesta formativa, otras oportunidades que el centro puede aprovechar para desarrollar el plan de mejora)

3. Objetivos del plan de mejora (1 folio)

4. Acciones y responsables de cada una de ellas (1 folio)

5. Temporalización del plan (entre 1 y 2 cursos académicos) (1 folio)

6. Recursos (1 folio)

Actividad 12.

La biografía de un centro a través del portfolio de actividades y la memoria de actas

Para finalizar esta fase de formación avanzada, se propone generar una biografía del trabajo del centro, elaborando dos documentos:

Paso 1. Elaboración del Portfolio de actividades.

Paso 2. Elaboración de la Memoria de actas.

Para ello, el equipo de trabajo cuenta con los Recursos 12.1. y 12.2., además de la información recogida en la actividad 6.

La actividad referente escogida en esta actividad 12 como un buen ejemplo es la realizada por el **CEIP Roque Aguayro en Agüimes**, Las Palmas.

Recurso 12.1. Portfolio de actividades

1. Introducción y datos básicos del centro y del coordinador del Proyecto.

2. Detalle secuenciado de las actividades 7 - 11, con sus trabajos realizados.

(Cada centro dispone de la autonomía para decidir si archivan todo lo realizado o seleccionan ejemplificaciones de todas las estructuras, según su calidad)

2.1. Actividad 7.

2.2. Actividad 8.

2.3. Actividad 9.

2.4. Actividad 10.

2.5. Actividad 11.

3. Conclusiones, logros y posibilidades.

Sobre el trabajo curricular, alcance y posibilidades.

Sobre los niveles organizativos del centro, estrategias desarrolladas y mejoras.

4. Anexo de bibliografía, materiales y enlaces.

Recurso 12.2. Memoria de actas

1. Introducción y datos básicos del centro y del coordinador del Proyecto.

2. Secuencia de las diferentes actas de ciclos/departamentos/CCP/Claustro...

(Cada centro dispone de la autonomía para decidir si archivan todas las actas o seleccionan aquellas que tengan más relevancia por su contenido y su nivel de decisión).

2.1. Actas de la Actividad 7.

2.2. Actas de la Actividad 8.

2.3. Actas de la Actividad 9.

2.4. Actas de la Actividad 10.

2.5. Actas de la Actividad 11.

3. Conclusiones, logros y necesidades.

Sobre el nivel de organización de las estructuras del centro.

Sobre el nivel de organización de las estructuras de la comunidad autónoma.

4. Anexo de bibliografía, materiales y enlaces.

Actividad 13.

Las evaluaciones externas en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del centro

Situación de partida

La evaluación del sistema educativo constituye una de las herramientas fundamentales para contribuir a la mejora de la calidad y de la equidad de la educación y, a la vez, es un elemento imprescindible para la regulación de las políticas educativas y para la comprobación del grado de consecución de los objetivos de nuestro sistema educativo. En los últimos años los centros educativos son objeto de evaluaciones de diagnóstico externas, tanto internacionales como nacionales o autonómicas. Los centros cuentan así con un referente externo claro que les permite valorar adecuadamente su situación y percibir su evolución a medio plazo.

Entre las evaluaciones más significativas del sistema educativo, por el número de países que participan en ella, se encuentra PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos –PISA, por sus siglas en inglés– de la OCDE)⁵⁰. Otros modelos similares a este, y que en la mayoría de los casos replican el modelo PISA, son las **Pruebas de Evaluación Censales de Diagnóstico** (ECD)⁵¹ que desarrollan las diferentes comunidades autónomas en España y que tienen como referente las CCBB fijadas en los currículos de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria aprobados en las diferentes órdenes o decretos de cada una de las comunidades autónomas. En todas ellas las competencias vienen definidas en función de los contenidos que debe adquirir el alumnado, los procesos que es capaz de ejecutar y los contextos a los que aplica sus conocimientos y habilidades.

50. <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol>. La finalidad de PISA es evaluar hasta qué punto el alumnado cercano al final de la educación obligatoria ha adquirido conocimientos y habilidades necesarias para la participación plena en la sociedad del conocimiento. Las pruebas PISA se aplican cada tres años y examinan el rendimiento del alumnado de 15 años en áreas temáticas clave y en una amplia gama de resultados educativos como la motivación por aprender, la concepción sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje. Cada una de las evaluaciones PISA se centra en un área concreta: la lectura en el año 2000, las matemáticas y la resolución de problemas en 2003, las ciencias en 2006 y la lectura de nuevo en el año 2009. En el año 2012 se ha centrado en matemáticas y ya se está planeando la fase de 2015.

51. La legislación vigente (LOE, en sus artículos 21 y 29) establece que todos los centros al finalizar el segundo ciclo de Educación Primaria y el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria realizarán evaluaciones de diagnóstico sobre las competencias básicas alcanzadas por los alumnos.

En las siguientes actividades, el equipo docente podrá profundizar en conocimientos relacionados con los modelos de evaluación que se llevan a cabo de forma externa e interna al centro y reflexionará en torno a las posibles necesidades formativas de centro, actualizando el diseño de sus Planes de Mejora. Se incluye la presentación del **recurso 13.0**. (Presentación power point: evaluaciones externas) para contextualizar estas actuaciones.

Objetivos

- Impulsar la evaluación y el reconocimiento de las CCBB adquiridas mediante la utilización de procedimientos y de criterios que desarrollen el principio de transparencia tanto del proceso de evaluación de los aprendizajes, como del de promoción.
- Comprender las características propias de las CCBB como tipo de aprendizaje así como sus similitudes y diferencias, y sus relaciones con otras formas de definir los aprendizajes.
- Responsabilizar a cada docente de su implicación en el plan de mejora de centro, identificando de manera precisa y explícita su contribución curricular a la mejora de los indicadores establecidos en las evaluaciones externas.

Descripción de la actividad 13

La evaluación de diagnóstico tiene carácter informativo para el conjunto de la comunidad educativa y formativo, interno y orientador para los centros. En consecuencia, según los resultados obtenidos en ella por el alumnado, cada centro debiera revisar y, si procede, mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (plan de mejora). Dichos resultados, por lo tanto, se deben tratar internamente en el centro desde criterios técnicos, con posibilidad de suscitar necesidades formativas en el profesorado, y orientar la práctica docente que se presenta al alumnado, hacia la consecución de las CCBB.

El correcto análisis de las informaciones aportadas desde evaluaciones externas puede suponer una rica fuente de información para potenciar la definición de nuestro Plan de Mejora. Por ello, es preciso que, previamente al análisis de los informes que se suscitan tras una evaluación externa competencial, todos los docentes entiendan el marco teórico que regula dichas evaluaciones, y por lo tanto, puedan hacer un análisis de los resultados, técnico y riguroso, que propicie actuaciones posteriores.

Es muy importante que, tras el análisis de las diferentes fuentes de información, se puedan identificar una serie de conclusiones que permitan obtener una percepción ajustada de los indicadores sobre los que el centro puede actuar. Igualmente, será necesario evidenciar aquellos indicadores que pueden constituir un buen referente para la institución escolar.

Los pasos de esta actividad son los siguientes:

Paso 1.	Análisis de los datos aportados desde las evaluaciones externas.
Paso 2.	Definición de la prioridad de actuación derivada de las evaluaciones externas.
Paso 3.	Asociación entre las evaluaciones externas y la evaluación curricular de las áreas/ materias del sistema educativo.

Una vez que terminemos esta actividad, podremos precisar en qué criterios de evaluación –indicadores– UDI se manifiestan especialmente los procesos y/o contenidos que resultan deficitarios en las ECD. Lo que debe quedar claro es:

- La CCBB evaluada en la ECD.
- Las dimensiones (procesos-contenidos) deficitarias en dicha CCBB.
- Las áreas-materias asociadas al perfil competencial de la CCBB evaluada.
- Los criterios de evaluación asociados al perfil competencial de la CCBB evaluada.
- Los indicadores asociados al perfil competencial de la CCBB evaluada.
- Las UDI asociadas al perfil competencial de la CCBB evaluada.

Lecturas de ampliación y de profundización

- **Módulo 11:** La evaluación de las Competencias Básicas: Evaluaciones de Diagnóstico y evaluaciones en los centros educativos. José Moya e Ignacio Polo.
- El Modelo de Evaluación de Diagnóstico en Andalucía (2008), Dirección General de Ordenación y Evaluación, Consejería de Educación, Junta de Andalucía.

Recursos	Productos
<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 13.0. Presentación power point: evaluaciones externas. • Recurso 13.1. Análisis de las fuentes de información derivadas de las evaluaciones externas. • Recurso 13.2. Prioridades de actuación para el plan de mejora del centro según las evaluaciones externas. • Documento puente: concreciones curriculares y perfiles competenciales según los RRDD de enseñanzas mínimas. • Recurso 13.3.a. Asociación del indicador deficitario de la evaluación externa con el perfil competencial. • Recurso 13.3.b. Asociación entre evaluación externa y evaluación curricular. • Recurso 13.3.c. Identificación de las UDI con los criterios de evaluación/indicadores asociados a la dimensión deficitaria de una CCBB evaluada en la ECD. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 13.1. • Recurso 13.2. • Recurso 13.3.a. y recurso 13.3.b. • Actas de las reuniones. • Conclusiones.

PASO 1. Análisis de los datos aportados desde las evaluaciones externas

Descripción

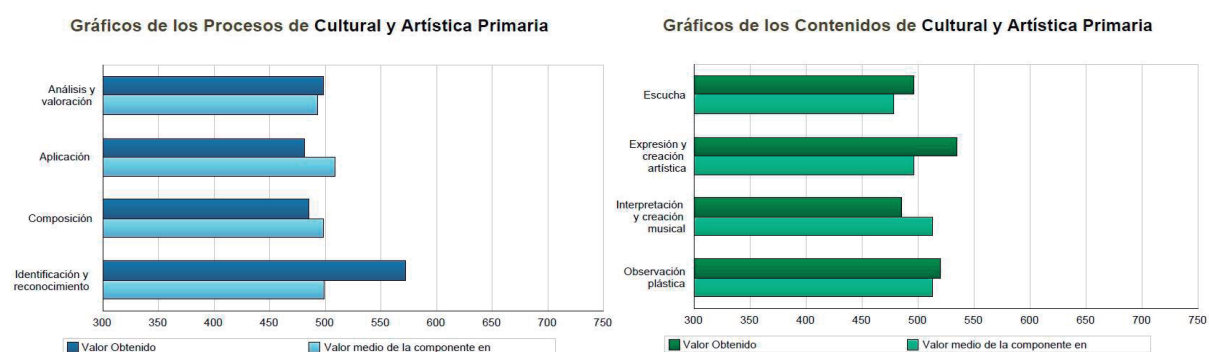
En este paso se propone un estudio más detallado de aquellas **informaciones externas vinculadas a la evaluación** que han podido llegar al centro en los dos últimos cursos.

Normalmente el centro recibe la información sobre sus resultados en las evaluaciones externas a través de uno o varios informes en el que se desgana la particularidad de cada uno de los aspectos analizados. El análisis suele ir de lo más general a lo más específico.

En primer lugar, se suele comenzar presentado los resultados globales de un determinado centro:

COMPETENCIA	VALOR OBTENIDO	VALOR PREVISTO POR CONTEXTO
Cultural y Artística Primaria	508,88	492,02
Social y Ciudadana Primaria	532,86	491,62

Posteriormente, en cada una de las CCBB se especifica el resultado en sus diferentes **dimensiones** (Proceso cognitivo u objetivo y Contenidos):



Orientaciones

Se propone analizar las siguientes fuentes de información externas a las que se haya podido tener acceso en el centro en los dos últimos cursos:

1. Informes realizados desde la inspección de educación relacionados con la evaluación de la organización y funcionamiento del centro.
2. Informes relacionados con la posible participación del centro en evaluaciones internacionales (PISA, TIMSS, PIRLS, ICILS, etc.).
3. Informes asociados a la Evaluación Censal de Diagnóstico (ECD) y evaluación general (muestral) de diagnóstico. Especial interés tendrán aquellos informes que nos detallen los resultados obtenidos en los distintos procesos y contenidos de cada competencia básica.
4. Informes-actas de evaluación del alumnado en el que se haga referencia a la calificación de las distintas CCBB.
5. Informes asociados a otro tipo de evaluaciones externas en las que haya podido participar el centro (ISO: 9001-2008, modelo EFQM, etc.).
6. Informes no formales que la comunidad educativa o sus representantes en el Consejo Escolar hayan podido hacer llegar a la dirección del centro.

Una vez identificada esta información se propone evidenciar las conclusiones más relevantes de dichos informes y las prioridades de actuación en el **recurso 13.1**. (Análisis de las fuentes de información derivadas de las evaluaciones externas).

PASO 2. Definición de la prioridad de actuación derivada de las evaluaciones externas

Descripción

Una vez realizado el vaciado de prioridades de actuación, evidenciadas desde las evaluaciones externas, sería interesante que desde el centro se pudiera realizar un **análisis compartido** de dichas prioridades. La comisión de coordinación pedagógica, el claustro de profesores, y en última instancia el consejo escolar, deberían ser los foros en los que se realizase este análisis.

Orientaciones

A continuación, se propone responder a una serie de preguntas que pretenden ayudar al análisis y/o deliberación de la información externa aportada (**Recurso 13.2.** Prioridades de actuación según las Evaluaciones Externas):

1. ¿Es posible agrupar-coordinar algunas de las prioridades de actuación?
2. Una vez agrupadas esas líneas de actuación, ¿cuál de ellas se considera prioritaria para el centro?

Es importante que en las diferentes reuniones que se establezcan para fijar las prioridades de mejora, se pueda levantar un ACTA en la que se refleje, entre otras, las siguientes consideraciones:

1. ¿Por qué se considera que es prioritario acometer dichas actuaciones?
2. ¿Se cree necesario el asesoramiento, o en su caso la formación de alguno de los miembros de la comunidad educativa del centro para acometer con garantías de éxito dicha actuación prioritaria de mejora?
3. ¿Qué instituciones, programas educativos, áreas/materias y/o docentes van a ser los responsables de participar en dicha actuación prioritaria?
4. ¿Cómo se van a determinar esas áreas/materias y/o las personas responsables en el plan de mejora?
 - a. Opción 1: La función no se venía realizando y se pretende implantar: ¿cómo se va a hacer?
 - b. Opción 2: La función se venía desarrollando y se pretende mejorar: ¿cómo se pretende mejorar?
5. ¿Qué indicadores se van a tener en cuenta para comprobar la eficacia de las mejoras planteadas?
6. ¿Cuánto tiempo se necesita para desarrollar esa función?

Recursos	Productos
<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 13.2. Prioridades de actuación para el plan de mejora del centro según las evaluaciones externas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 13.2. • Acta de la reunión. • Conclusiones.

Recurso 13.2. Prioridades de actuación para el plan de mejora del centro según las evaluaciones externas

¿QUÉ DICE?	¿Cuáles deberían ser las prioridades planteadas, atendiendo a los resultados obtenidos?	Propuesta definitiva. Prioridades de actuación del Centro
CCP		
CLAUSTRO		
CONSEJO ESCOLAR		

PASO 3. Asociación entre las evaluaciones externas y la evaluación curricular de las áreas/materias del sistema educativo

Descripción

En este paso se propone realizar un análisis de alguno de los elementos informativos que aporta la evaluación censal de diagnóstico, y su vinculación con el currículo oficial de las áreas/materias más afines de algún curso o ciclo, es decir, asociar las evaluaciones externas y la evaluación curricular de las áreas/materias.

En una ECD, se considerarán áreas/materias más afines a un indicador externo de una competencia evaluada aquellas que tengan algún criterio de evaluación relacionado con esa competencia. Podemos focalizar la atención en todo el perfil competencial, o en aquellas áreas-materias que tengan mayor número de criterios de evaluación relacionados con la competencia evaluada.

Por ejemplo, si la ECD ha evaluado la competencia matemática, centraremos nuestra atención en el perfil de la competencia matemática, es decir, en todas aquellas áreas/materias que tienen algún criterio de evaluación relacionado con esa competencia.

Independientemente del formato que utilice cada comunidad autónoma para informar a los centros (en su informe de resultados de la ECD), lo importante es **asociar esta información al currículo de las diferentes áreas/materias**, en concreto, a los referentes de evaluación curricular: **los criterios de evaluación**⁵² que incluyen los aprendizajes imprescindibles o fundamentales.

El procedimiento para identificar tales aprendizajes consiste en reconocer: a) las operaciones mentales o **procesos cognitivos**, b) los **contenidos** presentes en el criterio, c) los **contextos** de aplicación. Todos estos elementos conforman los aspectos del criterio, imprescindibles para valorar el grado de desempeño de las CCBB y a su vez, estos procesos y contenidos son utilizados en las evaluaciones externas que formulan preguntas en situaciones contextualizadas.

La complejidad de partir de los criterios de evaluación radica en que se refieren a un conjunto de procesos con diversos contenidos y diferentes contextos de aplicación, lo que hace necesario concretarlos en los llamados **indicadores de evaluación**.

De este modo, la definición esquemática de la competencia se va construyendo en relación a un conjunto de indicadores que contienen procesos y capacidades diferenciadas y que necesitan de contenidos para ponerse en juego en un determinado contexto de aplicación. Se podría concluir que una CCBB viene determinada por estas tres dimensiones:

1. Reconocer las operaciones mentales o **procesos cognitivos** que contiene, las capacidades que el sujeto ha de poner en juego para mostrar la adquisición de la competencia.
2. Identificar claramente los **contenidos**, que muestran el desempeño de la competencia.
3. Reconocer el **contexto**, el espacio de aplicación.

COMPETENCIA		
Área	Criterio 1	Proceso cognitivo + Contenido + Contexto
	Criterio 2	Proceso cognitivo + Contenido + Contexto
...

Un ejemplo de esta construcción, usando el criterio de evaluación 8 para matemáticas en segundo ciclo de Educación Primaria: “*Resolver problemas relacionados con el entorno que exijan cierta planificación, aplicando dos operaciones con números naturales como máximo, así como los contenidos básicos de geometría o tratamiento de la información y utilizando estrategias personales de resolución*”, identificaríamos:

52. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. **Órdenes - Decretos de evaluación de cada Comunidad Autónoma.**

- **Procesos fundamentales:** resolver problemas, aplicar operaciones y utilizar estrategias personales en la resolución de problemas.
- **Contenido:** operaciones con números naturales, contenido básico de geometría y tratamiento de la información.
- Y por último el **contexto de aplicación:** situaciones del entorno inmediato.

Fijado el referente de la evaluación tanto para las áreas/materias como para las competencias, cabe plantearse una cuestión: ¿cuáles son los referentes de las pruebas de evaluación internacionales y autonómicas a las que están sometidos los centros educativos? Estos referentes ¿son curriculares?, es decir: ¿coinciden con los criterios establecidos para generar los perfiles competenciales para cada área/materia?

Es el momento, por tanto, de analizar los modelos autonómicos en el currículo español. Por ejemplo, para el caso de Andalucía⁵³, la competencia matemática aparece definida como: “*La competencia de razonamiento matemático, entendida como la habilidad para utilizar números y operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión del razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones y para resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral*”.

En base a esta definición se podrían agrupar los procesos implicados atendiendo a tres dimensiones para la competencia matemática en Educación Primaria.

COMPETENCIA MATEMÁTICA. EDUCACIÓN PRIMARIA	
Dimensiones	Elementos que evalúan la competencia
1. Organizar, comprender e interpretar información	1.1. Ordena información utilizando procedimientos matemáticos. 1.2. Comprende la información presentada en formato gráfico. 1.3. Identifica el significado de la información numérica y simbólica.
2. Expresión matemática	2.1. Utiliza formas adecuadas de representación según el propósito y la naturaleza de la situación. 2.2. Expresa correctamente resultados obtenidos al resolver problemas. 2.3. Justifica resultados con argumentos de base matemática.
3. Plantear y resolver problemas	3.1. Traduce situaciones reales a esquemas o estructuras matemáticas 3.2. Selecciona datos apropiados para resolver un problema. 3.3. Selecciona estrategias adecuadas.

Dimensiones e ítems para la competencia matemática. 4.º de Educación Primaria

En conclusión, parece relativamente fácil emitir un juicio del grado de adquisición de las CCBB en cuanto a que el concepto queda claramente delimitado en su definición y desarrollado a través de procesos que se convierten en referentes para la evaluación.

Orientaciones

La persona que coordine el grupo planteará la siguiente secuencia de trabajo al equipo docente del centro:

- a) Fijar el perfil de la competencia evaluada en la ECD. Para ello, debemos partir de los perfiles competenciales generados en las concreciones curriculares en la **actividad 5** o bien partir de los ofrecidos en el documento puente (**Carpeta III** de esta obra).
- b) Analizar las evaluaciones externas, identificando cuáles son sus indicadores “deficitarios” y relacionarlos con los indicadores del área/materia. Es decir, se trata de encontrar aquellos indicadores (procesos y/o contenidos dentro de una competencia básica evaluada), en los que el alumnado ha obtenido menor rendimiento o una calificación más baja y determinar cuáles de los indicadores fijados en el currículo están directamente relacionados con el indicador deficitario de la evaluación externa. Para esta asociación, se ofrece el **recurso**

53. El modelo de Evaluación de Diagnóstico en Andalucía. Edición 2008.

13.3.a. (Asociación del indicador deficitario de la evaluación externa con el perfil competencial).

Si analizamos por un lado los procesos que marcan los ítems de evaluación de las pruebas externas y por otro, los indicadores extraídos de los diseños curriculares podemos comprobar que resulta fácil de manera general hacer una asociación directa entre ambos. Por ejemplo, en el caso presentado anteriormente (dimensiones e ítems para la competencia Matemática. 4.º de Educación Primaria) y con el perfil curricular de la competencia matemática para el segundo ciclo Educación Primaria, esta relación quedaría de la siguiente forma:

MARCO: PRUEBAS EVALUACIÓN DIAGNÓSTICO. ANDALUCÍA		
Dimensión	Elementos que evalúan la competencia	
1. Organizar, comprender e interpretar información.	1.1. Ordena información utilizando procedimientos matemáticos. 1.2. Comprende la información presentada en formato gráfico. 1.3. Identifica el significado de la información numérica y simbólica.	
MARCO: DISEÑOS CURRICULARES BASE		
Área	Criterios de evaluación	Indicadores de evaluación
MATEMÁTICAS	1. Utilizar en contextos cotidianos, la lectura y la escritura de números naturales de hasta seis cifras, interpretando el valor posicional de cada una de ellas y comparando y ordenando números por el valor posicional y en la recta numérica.	1.1. Utiliza en contextos cotidianos la lectura y escritura de números naturales de hasta seis cifras interpretando el valor posicional de cada una de ellas. 1.2. Compara y ordena números por el valor posicional y los sitúa en la recta.
	5. Obtener información puntual y describir una representación espacial (croquis de un itinerario, plano de una pista...) tomando como referencia objetos familiares y utilizar las nociones básicas de movimientos geométricos, para describir y comprender situaciones de la vida cotidiana y para valorar expresiones artísticas.	5.1. Obtiene información puntual y describe una representación espacial (croquis de un itinerario, plano de una pista...) tomando como referencia objetos familiares. 5.2. Utiliza las propiedades geométricas (alineamiento, paralelismo, perpendicularidad) como elementos de referencia para describir situaciones espaciales. 5.3. Utiliza de forma adecuada los movimientos en el plano para emitir y recibir informaciones sobre situaciones cotidianas. 5.4. Utiliza de forma adecuada los movimientos en el plano para identificar y reproducir manifestaciones artísticas que incluyan simetrías y traslaciones.
	6. Reconocer y describir formas y cuerpos geométricos del espacio (polígonos, círculos, cubos, prismas, cilindros, esferas).	6.1. Reconoce y describe formas geométricas del espacio. 6.2. Reconoce y describe cuerpos geométricos del espacio.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO	6. Utilizar las nociones espaciales y la referencia a los puntos cardinales para situarse en el entorno, para localizar y describir la situación de los objetos en espacios delimitados, y utilizar planos y mapas con escala gráfica para desplazarse.	6.1. Utiliza las nociones espaciales y la referencia a los puntos cardinales para situarse en el entorno. 6.2. Utiliza las nociones espaciales y la referencia a los puntos cardinales para localizar y describir la situación de los objetos en espacios delimitados. 6.3. Utiliza planos y mapas con escala gráfica para desplazarse.
	7. Explicar con ejemplos concretos, la evolución de algún aspecto de la vida cotidiana relacionado con hechos históricos relevantes, identificando las nociones de duración, sucesión y simultaneidad.	7.1. Identifica las nociones de duración, sucesión y simultaneidad. 7.2. Sitúa correctamente, siguiendo los criterios de sucesión, duración y simultaneidad hechos históricos relevantes.

Análisis relacional de pruebas ECD en Andalucía y criterios de evaluación RRDD 1513/2006

Si se han identificado las asociaciones descritas en este paso, el centro podrá conocer de manera precisa y explícita dónde, cuándo y cómo se está interviniendo en cada una de las dimensiones de las CCBB que deseen mejorar. Para definir estos parámetros se ofrece el **recurso 13.3.b.**

- c) Identificar qué UDI de cada área/materia puede contribuir a mejorar esas dimensiones deficitarias. Una vez identificados los indicadores deficitarios en la ECD, se puede encontrar su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para esta acción, se cuenta con el **recurso 13.3.c.** (Identificación de las UDI con los criterios de evaluación/indicadores, asociados a la dimensión deficitaria de una CCBB evaluada en la ECD).

Recursos	Productos
<ul style="list-style-type: none"> ● Documento Puente: concreciones curriculares y perfiles competenciales según los RRDD de enseñanzas mínimas. ● Recurso 13.3.a. Asociación del indicador deficitario de la evaluación externa con el perfil competencial. ● Recurso 13.3.b. Asociación entre Evaluación Externa y Evaluación Curricular. ● Recurso 13.3.c. Identificación de las UDI con los criterios de evaluación/indicadores asociados a la dimensión deficitaria de una CCBB evaluada en la ECD. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Recurso 13.3.a., recurso 13.3.b. y 13.3.c. ● Acta de la reunión. ● Conclusiones

Recurso 13.3.a. Asociación del indicador deficitario de la evaluación externa con el perfil competencial

Competencia Evaluada en la ECD	Procesos y/o contenidos (indicadores externos) <u>deficitarios</u> en las ECD	Áreas-materias implicadas (*)	Indicadores de áreas/materia para mejorar el indicador externo deficitario de las ECD

(*) Es necesario que las áreas-materias sean aquellas que tienen criterios de evaluación (y por lo tanto indicadores) relacionados con dicha competencia básica. Es decir, aquellas que pertenecen al perfil competencial.

Recurso 13.3.b. Asociación entre evaluación externa y evaluación curricular

PRUEBAS EVALUACIÓN DIAGNÓSTICO		CCAA
Dimensión	Elementos que evalúan la competencia	
DISEÑO CURRICULAR BASE		
Áreas	Criterios de evaluación	Indicadores

Recurso 13.3.C. Identificación de las UDIs con los criterios de evaluación/indicadores, asociados a la dimensión deficitaria de una CCBB evaluada en la ECD

PLAN DE MEJORA CCBB							
Proceso y/o contenido a mejorar:							
Áreas/materias asociadas al perfil competencial de la CCBB evaluada							
Criterios de evaluación de cada área/materia	CE...	CE...	CE...	CE...	CE...	CE...	CE...
Indicadores de cada área/materia	IND...	IND...	IND...	IND...	IND...	IND...	IND...
UDIs* asociadas a los indicadores de evaluación del perfil competencial							
Identificación del proceso y/o contenido deficitario con las UDIs* / **							

(*) Unidad didáctica integrada, unidad didáctica, proyecto, tema, lección, etc.

(**) En caso de no evidenciar suficientes UDIs-UD-Temas-Proyectos, sería aconsejable el diseño explícito de las mismas con el fin de potenciar desde el desarrollo del currículo los indicadores susceptibles de ser mejorados.

Actividad 14.

Modelo de evaluación de centro

Situación de partida

Tener claro los referentes de la evaluación sobre los que se viene trabajando en esta propuesta facilita la toma de decisiones en la práctica educativa, induce al uso de determinados instrumentos de evaluación frente a otros, contextualiza mejor las tareas y facilita las decisiones sobre la calificación de los aprendizajes.

Recordemos que, a grandes rasgos, podemos atender a dos dimensiones de la evaluación:

- a) **La evaluación formativa:** encaminada a la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en la práctica educativa cuyo fin es eminentemente pedagógico y cuyos resultados, por tanto, están expresados en términos de orientaciones que mejoren los procesos.
- b) **La evaluación sumativa:** su finalidad es evaluar productos, por lo que tiene siempre un sentido final de un proceso y un carácter social, ya que se emite un juicio en cuanto a la consecución de logros y acreditaciones.

El **propósito de la evaluación** va más allá del binomio éxito/fracaso porque, por muy rigurosa que sea, no garantiza el éxito educativo del alumnado. Los resultados de la evaluación deben guiar los procesos de mejora mediante la orientación y ajuste de los procesos de aprendizaje, entendiendo siempre la evaluación como un proceso más global dentro del cual se incluye la calificación.

Se puede afirmar, por tanto, que la finalidad de la evaluación es distinta según el objetivo que se persiga:

Evaluación	¿Qué evalúa?	Finalidad	Consecuencias
Formativa	Procesos	Orientar el aprendizaje	Modificación de los procesos para la mejora
Sumativa	Productos (objetivos áreas curriculares y CCBB)	Valorar logros	Acreditación

Por otra parte, en la actualidad, persiste en muchos casos una confusión entre evaluación y calificación. **Calificar** es emitir un juicio acerca de los aprendizajes alcanzados por los alumnos que se expresa a través de símbolos numéricos, escalas y conceptos. Esta calificación como juicio es una realidad muy patente en la vida escolar puesto que despierta expectativas en el alumnado, en sus familias y en el sistema educativo. Frente a los procesos que intervienen en los aprendizajes, las familias quieren saber cómo van sus hijos, el alumnado quiere conocer cuáles con sus notas, el profesorado necesita tener idea del progreso de su curso, el sistema educativo de manera global solicita información. Las respuestas a esas solicitudes son juicios expresados en calificaciones.

La toma de decisiones referida a los criterios de calificación debe ser atendida a tres niveles:

1. **Sobre los criterios de evaluación de cada área/ materia.** Es lo que se ha denominado perfil de área/ materia (Recurso 5.1.a.)
2. **Sobre el conjunto de indicadores de evaluación de una determinada competencia.** Es lo que se ha denominado Perfil de Competencia (Recurso 5.1.c.)
3. **Sobre los procesos del área/materia.** La evaluación incluye una variedad de instrumentos y técnicas de evaluación, entendiéndolas como “cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha del proceso”.⁵⁴

Aunque ya iniciamos el conocimiento de los instrumentos de recogida de información para la evaluación, en la actividad 5 de esta propuesta formativa, en este momento se analizarán más a fondo las rúbricas.

Con todo, la evaluación será siempre un proceso que permitirá, desde el análisis de datos, extraer inferencias a partir de las cuales se establezcan propuestas de mejora y constituirá un mecanismo de autorregulación de la práctica y del desarrollo de los procesos de aprendizaje del alumnado.

Objetivos

- a) Profundizar en lo que significa una evaluación formativa y de qué modo modifica los procesos de mejora.
- b) Valorar si en las sesiones de evaluación del centro se aplican los criterios de la evaluación formativa y en qué medida. De cara a introducir los cambios necesarios para la mejora.
- c) Reflexionar sobre las claves que las evaluaciones externas pueden aportar para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del centro.
- d) Establecer criterios claros y rigurosos de calificación definiendo, a partir de rúbricas, distintos niveles de desempeño que ayuden a establecer el grado de dominio del conocimiento teórico, estratégico y actitudinal, tomando como base los indicadores de evaluación.

Descripción de la actividad 14

A lo largo de esta propuesta formativa, los centros han ido marcando los aspectos referentes de la evaluación: desde el análisis de los criterios de evaluación y su desglose en indicadores (Actividad 3), pasando por la elaboración de los perfiles competenciales válidos para las áreas/materias curriculares (Actividad 5) hasta su aplicación en el diseño de unidades didácticas integradas (Actividad 8), los docentes se han ido preparando para emitir juicios transparentes y válidos sobre los aprendizajes del alumnado.

Ahora es el momento de plantearse los distintos procesos involucrados en una **evaluación formativa**, valorando la forma que el centro tiene de evaluar los aprendizajes y estableciendo, a través del instrumento de la rúbrica, unos criterios claros y precisos para la evaluación de las competencias.

Los pasos que se llevarán a cabo en esta actividad son los siguientes:

Paso 1.	Clarificar los propósitos de la evaluación.
Paso 2.	Elaborar rúbricas de evaluación.
Paso 3.	Elaborar pruebas internas y escalas competenciales.

54. Zabalza, M.A. (1991) *Fundamentos de la Didáctica y del conocimiento didáctico* en A. Medina y M.L. Sevillano (coord.): *El currículo Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.

Orientaciones

Para evaluar desde una perspectiva formativa habrá de tener en cuenta las siguientes acciones:

1. **Debatir sobre la ponderación** que se le da a cada criterio de evaluación, y de forma complementaria a cada indicador de evaluación (Actividad 5). La propuesta final del centro contará con la CCP y el claustro.
2. **Adjudicar a cada indicador el instrumento o instrumentos de evaluación** con el que se van a recopilar las evidencias de su desempeño en la tarea diseñada (Actividad 5).
3. **Programar las actividades de evaluación** a realizar con la selección de instrumentos determinados y temporalizarlas debidamente en la transposición didáctica, especificando tanto el momento adecuado para realizarlas como la duración de las mismas (Actividad 8).
4. **Calificar cada uno de los indicadores**, a partir de las evidencias de los instrumentos utilizados para la recogida de datos, respetando el valor de ponderación que se les otorgó inicialmente, de forma que la suma de esos valores asigne una calificación al área o materia, y por otro otorgue valor y calificación al perfil competencial al que el indicador contribuía.
5. **Desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje mediante las acciones de aula.** Conviene recordar la importancia de planificar acciones de tipología inclusivas (que atiendan a los diferentes rangos de consecución), diversas (que desarrollen diferentes procesos cognitivos) y completas (que integren las acciones que la resolución de una tarea práctica conllevaría).
6. **Rubricar el indicador de evaluación**, realizando una descripción cualitativa de cada nivel de desempeño. Nos ayudaremos de la concreción curricular del área/materia.
7. **Considerar el diseño y la gestión de rubricas** como un elemento de mejora, que permita realizar propuestas formales y técnicas reformuladas al conjunto de indicadores de evaluación.

Para entender mejor estas acciones, se propone que el grupo docente recuerde los pasos realizados hasta ahora en relación a la evaluación. Para ello, el **recurso 5.3.** (Presentación power point: Evaluación) puede ayudar a contextualizar estos contenidos y servirá de apoyo para comprender las principales características de la evaluación de esta propuesta.

Lecturas de ampliación y de profundización

- Coll, C.; Martín, E.; Onrubia, F. (2002), *La evaluación del aprendizaje escolar*, Madrid, Alianza Editorial.
- Polo, I. (2012), "La evaluación objetiva del alumnado de Primaria y Secundaria", *Revista Avances en Supervisión Educativa*, Número 16, en http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=468&Itemid=72

Recursos	Productos
<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 5.3. Presentación power point: Evaluación. • Recurso 14.1. Análisis de una sesión de evaluación a partir de las premisas de una evaluación formativa. • Recurso 14.2.a. Características de una propuesta de rúbrica. • Recurso 14.2.b. Propuesta de banco de escalas que desarrollan los niveles de desempeño de las 8 CCBB. • Recurso 14.2.c. Indicadores rubricados. • Recurso 14.3. Elaboración de una prueba interna. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 14.1. • Recursos 14.2.c. • Pruebas de evaluación y rúbricas para un determinado nivel y determinada competencia. • Acta de la reunión. • Conclusiones.

PASO 1. Clarificar el propósito de la evaluación de los aprendizajes

Descripción

Este paso pretende trabajar líneas sobre el *¿para qué evaluar?*; es decir, entender la finalidad de la evaluación y diseñar un modelo que defina dimensiones y parámetros y que atienda a una evaluación formativa.

Se pueden especificar los propósitos de la evaluación a través de la formulación de preguntas amplias que se irán precisando durante la práctica educativa y que servirán para reajustar los procesos.

Desde el enfoque de una **evaluación formativa**, la autorregulación de los procesos responde a una serie de premisas en relación a:

- los indicadores de evaluación planteados,
- los contenidos,
- la metodología y
- la evaluación general del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Orientaciones

La persona que coordina el grupo de trabajo presentará este paso para llegar a un acuerdo sobre un modelo que tenga en cuenta la evaluación desde su dimensión formativa. Para ello, cuenta con el **recurso 14.1**. (Análisis de una sesión de evaluación a partir de las premisas de una evaluación formativa) en el que se fijarán los aspectos y dimensiones a tener en cuenta en una evaluación formativa y las observaciones y propuestas que se puedan derivar de ellos. Será posible incorporar más dimensiones.

Este recurso propone que el profesorado en sesión de evaluación de un grupo:

- (1) Analice si su desarrollo se ajusta a lo establecido por la normativa y
- (2) detecte si la evaluación del alumnado tiene carácter formativo.

Recursos	Productos
<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 14.1. Análisis de una sesión de evaluación a partir de las premisas de una evaluación formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 14.1. • Acta de la reunión. • Conclusiones.

Recurso 14.1. Análisis de una sesión de evaluación a partir de las premisas de una evaluación formativa

EN CUANTO A ...				
Indicadores de evaluación planteados	No se contempla	Se contempla pero de forma inadecuada	Se contempla de forma adecuada	Observaciones/ Ajustes a realizar
Los indicadores son congruentes y están bien definidos a partir de los criterios de evaluación.				
Cada indicador elaborado expresa claramente la habilidad y los conocimientos que se quieren lograr.				
Contenidos				
Se definen los contenidos.				
Se muestra el esquema del plan de enseñanza.				
Existe equilibrio entre la distribución del contenido.				
Existe correspondencia entre el contenido y objetivo planteado.				
Los contenidos responden a los problemas actuales en la sociedad.				
Metodología				
Existen orientaciones metodológicas.				
Los aspectos metodológicos son ricos y plurales.				
Se orientan los métodos y formas de organización de la enseñanza a utilizar.				
Las orientaciones están acordes con los objetivos que deben lograrse.				
Permite flexibilidad en su aplicación que propicie la creatividad y su ajuste al contexto educacional.				
Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje				
Se explica el sistema de evaluación al alumnado y sus familias.				
El sistema de evaluación planteado mide las habilidades.				
Los instrumentos de evaluación están diseñados a partir de los indicadores de evaluación.				
Se explicitan de manera precisa los aprendizajes imprescindibles que debe saber-saber hacer el alumnado.				

PASO 2. Elaboración de rúbricas

Descripción

Para llegar a establecer criterios de calificación en relación a los aprendizajes, resulta aconsejable definir, poco a poco, un trabajo pormenorizado de los niveles de desempeño de cada uno de los indicadores de evaluación. **La evaluación del desempeño está íntimamente relacionada con la educación basada en competencias**; como estas no pueden ser observadas de manera directa, se obtiene información sobre su nivel de adquisición utilizando técnicas de evaluación y observación de desempeños.

Para ello, se propone el trabajo a partir de rúbricas. La elaboración de rúbricas, a partir de los indicadores de evaluación, permite determinar la adquisición de los aprendizajes mediante la definición de niveles de desempeño que tienen en cuenta el grado de dominio del conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal, de menor a mayor complejidad.

Estos aprendizajes se distribuyen según cuatro, cinco, o seis niveles. En esta propuesta se utilizarán cuatro niveles de desempeño más otros dos niveles (uno de apoyo y otro de excelencia), definiendo así, por una parte, los niveles que pueden considerarse imprescindibles o mínimos en un centro y por otra, estableciendo pautas de actuación para la atención a la diversidad.

Al rubricar los indicadores es muy importante, además de graduar el tipo de conocimiento de menor a mayor (o de mayor a menor) complejidad, **realizar la contextualización** adecuada. En algunos casos, en que los Decretos de enseñanzas mínimas no detallan suficientemente estos elementos (procesos, contenidos, valores), debemos utilizar nuestro conocimiento disciplinar llegando a un acuerdo con el equipo docente, siempre vinculando la propuesta a la normativa vigente, y en su caso, proponiendo pautas para mejorarla cuando sea posible. Lo que la normativa ha regulado y aparece en los criterios pasa a ser la norma prescriptiva desde la que explicar todo tipo de desglose de los indicadores que nos ocupan. Un ejemplo de este proceso, puede consultarse en el **recurso 14.2**. (Características de una propuesta de rúbrica).

De cara a la calificación, los niveles de desempeño pueden dar lugar a una valoración diferente en función de la ponderación que se le haya concedido a cada indicador en los Perfiles de Área y en los Perfiles de Competencia. Recordamos que esos valores son, hasta el momento, decisión del centro.

Orientaciones

El diseño de la evaluación es siempre un proceso complejo y pretendemos que además sea práctico y manejable. Nuestro empeño es, sin perder rigor técnico, conseguir un instrumento que facilite el registro y seguimiento individualizado del progreso del alumnado en la adquisición de los contenidos y en el desarrollo efectivo de las CCBB.

Se ha llamado a este enfoque, **evaluación criterial**, porque parte de los criterios de evaluación y huye de otros modelos que siguen haciendo referencia exclusiva a evaluación de contenidos, enfoque que hemos resuelto en la concreción curricular con los perfiles de área/materia y los perfiles de competencias.

Para ayudar al profesorado contamos con una **Aplicación digital**⁵⁵ que debería favorecer el trabajo de evaluación que las rúbricas ayudan a visibilizar.

En este paso 2 nos proponemos **rubricar los indicadores de evaluación**.

La persona que coordina el grupo propondrá que esta descripción se realice en cuatro niveles de desempeño, y que se acompañe de un nivel previo para apoyar el trabajo de adaptaciones curriculares, y un nivel extra que apoye las altas capacidades. La descripción de ambos niveles (previo y extra) se realizará dentro de la programación de aula, una vez se conozca el tipo de alumnado que la compone:

55. Puedes consultar esta Aplicación digital en la **Carpeta V** de esta obra.

Nivel previo o -D: No aparece descrito ya que significa prácticamente la ausencia de cualquier consecución y equivale en la práctica a “No Presentado” o “No hay evidencias” dentro de la concreción curricular del ciclo o nivel. La ausencia de evidencias puede referirse a situaciones muy diversas en las que podría encontrarse el alumnado con necesidades educativas especiales permanentes que requieren una Adaptación Curricular con el referente de programación de grupo. Su nivel de Competencia Curricular será por tanto individualizado y se hará constar.

Nivel 1 o D: Debe aparecer descrito con claridad en las rúbricas ya que significa que se ha intentado la realización pero el resultado ha sido insatisfactorio de momento. Este nivel además nos indica que el alumnado puede requerir una Adaptación Significativa del currículo, en algunos casos, y estaría dentro de la concreción curricular del ciclo de escolarización en los niveles más bajos. Este nivel significaría una detección precisa del alumnado con dificultades de aprendizaje en los conocimientos que se rubriquen y, por lo tanto, el punto de partida para sus planes individualizados de refuerzo. NIVEL INSUFICIENTE.

Nivel 2 o C: Debe ser desarrollado con precisión especial, pues representaría el NIVEL MÍNIMO O SUFICIENTE que las normativas proponen. Cobraría una importancia capital a la hora de establecer pasos de nivel o ciclo en el mismo centro y etapas entre las ofertas educativas de primaria, secundaria, etc. Solicitamos, por tanto, que se tenga en cuenta de forma especial la concreción de este nivel y se busque una coordinación especial, no solo en el centro, sino fuera de él, de cara a la promoción final entre las etapas.

Nivel 3 o B: Podría representar la descripción del nivel llamado adecuado que define un desempeño óptimo en todos los aspectos básicos del proceso y del contenido contextualizado, y se corresponde con una calificación de BIEN y NOTABLE BAJO, según la etapa educativa y la normativa.

Nivel 4 o A: Describe un buen desempeño evidenciado en sus niveles más altos de autonomía, con especial información sobre originalidad, pertinencia o expresividad, que se correspondería con calificaciones de NOTABLE ALTO Y SOBRESALIENTE según las normativas vigentes.

Nivel EXTRA +A: No haría falta describirlo de forma permanente sino de forma individualizada en función del tipo de alumnado, y la contextualización de las tareas y UDIs, y se referiría a desempeños realizados con un alto grado de iniciativa en la reelaboración de la misma, creatividad, autonomía y/o originalidad. Si este alto grado se presenta de forma mayoritaria en el desempeño correspondería con un grado que denominamos ALTAS CAPACIDADES o EXCELENCIA.

Complementariamente a la información aportada, se adjunta una propuesta de concreción de escalas de cada una de las CCBB (**Recurso 14.2.b.** Propuesta de banco de escalas que desarrollan los niveles de las 8 CCBB). A través de estas escalas se puede visualizar una graduación de la adquisición de cada competencia básica en seis niveles de desempeño.

Finalmente, los docentes cuentan con el **recurso 14.2.c.** (indicadores rubricados) que recupera el trabajo ya iniciado en la actividad 5 con el recurso 5.2.b. (rúbrica) en el que los docentes practicaron los niveles de desempeño. Con el conocimiento adquirido, los docentes se encuentran en disposición de completar este recurso.

Recursos	Productos
<ul style="list-style-type: none"> ● Recurso 14.2.a. Características de una propuesta de rúbrica. ● Recurso 14.2.b. Propuesta de banco de escalas que desarrollan los niveles de desempeño de las 8 CCBB. ● Recurso 14.2.c. Indicadores rubricados. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Recursos 14.2.c. ● Acta de la reunión. ● Conclusiones y decisiones tomadas sobre criterios de calificación de áreas/materias y competencias.

Recurso 14.2. Características de una propuesta de rúbrica

RÚBRICA DE EVALUACIÓN-CALIFICACIÓN						
	Previo (-D)	1 - D	2 - C	3 - B	4 - A	Extra (+A)
DESEMPEÑO	PREFORMAL (opcional)	RECEPTIVO	RESOLUTIVO	AUTÓNOMO	ESTRATÉGICO	PROYECTUAL (opcional)
CARACTERÍSTICAS	Se poseen escasas nociones, destrezas y valores de la tarea.	Se tiene recepción y comprensión de la información, un desempeño operativo y ciertas nociones y valores de la realidad.	Se resuelven acciones sencillas, conceptos y procedimientos básicos y hay motivación ante las tareas.	Se tienen argumentos sólidos, capacidad de gestión de recursos y de resolución de tareas y criterio de análisis básico. Hay autonomía en el desempeño.	Se plantean estrategias de cambio y hay creatividad, análisis comparativo para generar opciones variadas. Hay alto compromiso ante retos y problemas.	Se tienen altos niveles de impacto sobre la realidad y prevención de problemas. Se tiene en cuenta la proyección y la historia en contextos complejos. Hay innovación y compromiso ético.
CALIFICACIÓN	ADAPTACIONES SIGNIFICATIVAS	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BIEN Y NOTABLE BAJO	NOTABLE ALTO Y SOBRESALIENTE	EXCELENCIA

PASO 3. Elaboración de pruebas internas en base a las escalas competenciales

Descripción

En este momento, cabría preguntarse cuáles son los datos que debemos obtener de la evaluación para poder inferir y establecer líneas de mejora de los aprendizajes y poder diseñar pruebas comunes. Es decir, se trata de que obtengamos datos globales, en cada centro, sobre la adquisición de las CCBB. Para responder a estas cuestiones, bastaría con definir situaciones de aprendizajes en las que el alumnado muestre el desempeño de los procesos implícitos en los indicadores que definen el perfil competencial.

Por ejemplo, dentro del Perfil de Competencia Matemática para 2º ciclo Educación Primaria, seleccionamos los siguientes indicadores:

MAT2.2	Realiza cálculos con números naturales utilizando las propiedades de las operaciones en situación de resolución de problemas.
MAT2.3	Muestra flexibilidad a la hora de elegir el procedimiento más adecuado en la realización de cálculos numéricos.
MAT2.4	Domina los algoritmos escritos.
MAT8.2	Utiliza estrategias personales para la resolución de problemas y para aplicar los conocimientos adquiridos.
MAT8.3	Persevera en la búsqueda de soluciones.
MAT8.4	Explica de forma ordenada el proceso seguido en la resolución de problemas que exigen cierta planificación en su resolución.

A continuación diseñamos una situación en la que el alumnado muestre el desempeño de los procesos anteriores.

ACTIVIDAD:

“COMPETICIONES ESCOLARES”

En mi centro se han organizado este año los campeonatos deportivos escolares. Participan los 3 colegios de la localidad.

Fíjate en estos datos. Estos son las alumnas y alumnos que se han inscrito en los diferentes deportes.



DEPORTES	Nº DE ALUMNOS/AS
Baloncesto	32
Atletismo	48
Balonmano	23
Fútbol	79
TOTAL	182

PREGUNTA 1

El baloncesto, balonmano y fútbol se organizan en equipos de 5 personas.

a) Averigua cuántos equipos se pueden formar con cada uno de los deportes y las personas que sobran.

DEPORTES	PERSONAS INSCRITAS	Nº DE EQUIPOS	PERSONAS QUE SOBRAN
BALONCESTO	32		
BALONMANO	23		
FUTBOL	79		

b) Las personas que sobran pasan a atletismo. Si en un principio habían elegido atletismo 48 personas, calcula el total de participantes en atletismo después de haber formado los equipos, y pon el resultado en su casilla.

PERSONAS INSCRITAS EN ATLETISMO	AL PRINCIPIO	AL FINAL
	48	



Fuente: Modelo de evaluación diagnóstica Andalucía. 5.ª edición 2008.

Una vez definidos los procesos que vamos a tener en cuenta y la prueba o tarea que vamos a usar para medir el desempeño, nos queda definir la rúbrica en la que nos vamos a basar para calificar los resultados:

RÚBRICA																								
Puntuación	<p>4 Las respuestas emitidas son correctas, los cálculos están bien realizados, aplicando bien los algoritmos mediante diversas estrategias en la resolución, organizando y ordenando el procedimiento seguido para la resolución. Las respuestas emitidas coinciden con los siguientes resultados:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Deporte</th> <th>Baloncesto</th> <th>Balonmano</th> <th>Fútbol</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Personas inscritas</td> <td>32</td> <td>23</td> <td>79</td> </tr> <tr> <td>Nº de equipos</td> <td>6</td> <td>4</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>Personas que sobran</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>9</td> </tr> </tbody> </table> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Personas inscritas en el atletismo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Al principio</td> <td>48</td> </tr> <tr> <td>Al final</td> <td>48+9=57</td> </tr> </tbody> </table>	Deporte	Baloncesto	Balonmano	Fútbol	Personas inscritas	32	23	79	Nº de equipos	6	4	15	Personas que sobran	2	3	4	9	Personas inscritas en el atletismo		Al principio	48	Al final	48+9=57
Deporte	Baloncesto	Balonmano	Fútbol																					
Personas inscritas	32	23	79																					
Nº de equipos	6	4	15																					
Personas que sobran	2	3	4	9																				
Personas inscritas en el atletismo																								
Al principio	48																							
Al final	48+9=57																							
	<p>3 Las respuestas emitidas presentan un error de cálculo, aparece alguna dificultad en el uso de algoritmos y/o no presenta un orden correcto en la organización de los resultados.</p>																							
	<p>2 Las respuestas emitidas presentan varios errores de cálculo con dificultades en el uso de algoritmos y/o no presenta un orden correcto en la organización de los resultados.</p>																							
	<p>1 Resto de posibilidades</p>																							

De esta forma se construyen pruebas de manera que queden representados todos los indicadores del perfil inicial. Finalmente, será decisión del docente/ciclo o departamento identificar de manera precisa y explícita, en el instrumento diseñado, el mínimo exigible para lograr una calificación de suficiente (por ejemplo: nivel de desempeño 3 de la escala propuesta).

Orientaciones

La persona que coordine el equipo de trabajo planteará el marco para el diseño de una prueba interna que tenga en cuenta los niveles de desempeño (Recurso 14.2.b.) que permitan la valoración de una determinada competencia a partir de los ya elaborados perfiles competenciales.

En dicha reunión se construirán pruebas de evaluación a las que iremos asociando los indicadores correspondientes del perfil competencial, de manera que podamos desarrollar pruebas

para todos ellos. Igualmente se definirán las rúbricas correspondientes (niveles de desempeño de 1 a 4) para cada prueba.

Recursos	Productos
<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 14.3. Elaboración de una prueba interna. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas de evaluación y rúbricas para un determinado nivel y determinada competencia. • Acta de la reunión. • Conclusiones.

Recurso 14.3. Elaboración de una prueba interna

	CCBB	Indicadores seleccionados
	<ul style="list-style-type: none"> • • 	
Prueba		
Respuestas emitidas		
Calificación	D	
	C	
	B	
	A	

Actividad 15.

Detección de necesidades formativas de centro

Situación de partida

Los centros docentes constituyen las piedras angulares de todo el sistema educativo, porque son el lugar donde se desarrollan las relaciones que conlleva el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los procesos que se desarrollan en el centro afectan de forma global a todos los miembros de esta comunidad y dan respuesta en conjunto a las necesidades, innovaciones y reflexiones que se derivan del trabajo diario en el aula. Es por esta razón por la que, sin menospreciar otras posibilidades formativas, se considera esencial la **formación en centros**, en la que participe un equipo de profesionales docentes y que responda en conjunto a las necesidades asumidas entre todos.

La detección de necesidades de formación del profesorado se realiza a través de diferentes vías y participan en ella diferentes agentes:

- Los responsables de formación de las Consejerías.
- Los Servicios de Inspección Técnica.
- Los centros de formación del profesorado a través de las evaluaciones de cursos, seminarios, grupos de trabajo, proyectos de formación, etc.
- **Los centros educativos.**

Esta última vía adquiere gran relevancia en la influencia que ejerce en un Plan de Mejora de Centro. Los objetivos sobre los que se debiera fundamentar esta necesidad de centro serían:

- Plantear una formación orientada a proporcionar al equipo docente del centro mecanismos de adaptación a situaciones didácticas concretas.
- Promover y desarrollar itinerarios formativos en los centros docentes de acuerdo con sus características específicas.

Hoy resultan más pertinentes las modalidades formativas en grupo, sobre todo aquellas que se realizan con un número importante de profesores del mismo centro. Todos los especialistas en formación del profesorado corroboran que, además del autoaprendizaje, la formación de centro es

la mejor modalidad formativa, ya que permite una mejor detección de las necesidades, una mayor implicación de la comunidad educativa, y una mayor estabilidad en las mejoras logradas.

Por tanto, la modalidad preferente para acometer las necesidades formativas de los centros serían los **Proyectos de Formación de Centro** (PFC). Así, el centro se convierte en lugar de referencia de la comunidad educativa (familias, profesorado, alumnado, empresas, corporaciones locales, medios de comunicación, etc.).

Objetivos

- a) Promover compromisos educativos compartidos y duraderos surgidos del acuerdo del propio profesorado del centro y especialmente de sus órganos de gobierno y coordinación.
- b) Plasmar los acuerdos tomados en los documentos institucionales del centro.
- c) Favorecer la labor de equipos de profesorado de un mismo centro bajo una misma temática.
- d) Intentar dar respuesta a las necesidades específicas de cada centro docente de una manera integrada.

Descripción

En esta actividad, se pretende resumir las posibles actuaciones de un Proyecto de Formación de Centro. Las características fundamentales que debe cumplir son las siguientes:

- Estar liderado por el equipo directivo y formar parte de su Proyecto de Dirección.
- Ser aprobado por el claustro y el Consejo Escolar.
- Los profesores participantes constituyen un grupo significativo en la vida del centro.
- La duración normal del Proyecto es de un curso académico. En determinadas circunstancias se pueden plantear proyectos plurianuales.

Orientaciones

Primeramente, se propone recoger la detección de necesidades realizada en el propio centro sobre necesidades de formación asociadas al Plan de Mejora mediante el **recurso 15.1**. (Necesidades formativas por Ciclo/ Departamento/ Familia).

Con esta información el equipo directivo deberá elaborar un informe que expondrá a la CCP, al Claustro y al Consejo Escolar. En dicho informe se expondrán las prioridades de formación detectadas, y en su caso, la posibilidad de acometer alguna formación específica para algún colectivo concreto.

Tras el oportuno debate en cada uno de estos órganos, será preciso establecer un mapa de prioridades definitivo de formación de centro (**Recurso 15.2**. Mapa de prioridades de formación del centro). De las diferentes actuaciones formativas priorizadas será necesario encontrar **evidencias de su utilidad e impacto** en la docencia directa del profesorado, y por lo tanto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Es decir, no sólo será suficiente valorar el grado de satisfacción de los asistentes a una determinada formación, sino también, evidenciar en qué ha cambiado su docencia, la organización del centro, la relación con la comunidad educativa, etc.

Con el fin de que el PFC se adapte lo más posible a las características del centro y de facilitar la participación del mayor número posible del profesorado, se podría organizar en torno a la siguiente estructura modular (**Recurso 15.3**. Resumen de las actuaciones formativas realizadas en el PFC):

- **Módulo 1:** común y obligatorio para todos los participantes. En este módulo estarán incluidas:
 1. **Sesiones generales** que se llevarán a cabo al inicio, durante y al final del PFC, destinadas a:
 - Definición y concreción de los elementos del PFC (Objetivos, planificación de tareas, asignación de funciones, etc).
 - Puesta en común de trabajo que se va realizando y seguimiento de la evolución del PFC.
 - Puesta en común de los resultados finales del trabajo realizado, evaluación final y planteamientos de futuro vinculados al PFC.

2. **Sesiones de asesoramiento externo** por expertos, en el caso de que se consideren necesarias.

- **Módulo 2:** sesiones de trabajo en grupos más reducidos, por niveles, ciclos, etapas, departamentos, grupos interdepartamentales, etc., con el fin de adaptar, contextualizar y desarrollar las propuestas de trabajo planteadas en las sesiones generales.

Lecturas de ampliación y de profundización

- Pautas para avanzar en el desarrollo de los planes de mejora de los centros: las competencias básicas. Comunidad Foral de Navarra, 2011.
- Rodríguez Moneo, M. (2011), "El proceso de enseñanza y aprendizaje de las competencias", en Labrador Arroyo F.; Santero Sánchez R. (coord.), *Evaluación global de los resultados del aprendizaje en las titulaciones dentro del Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Dikynson.

Recursos	Productos
<ul style="list-style-type: none"> • Recurso 15.1. Necesidades formativas por ciclo/ departamento/ familia. • Recurso 15.2. Mapa de prioridades de formación del centro. • Recurso 15.3. Resumen de las actuaciones formativas realizadas en el PFC. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos 15.1.; 15.2. y 15.3. • Acta de la reunión. • Conclusiones.

Recurso 15.1. Necesidades formativas por ciclo/departamento/familia

Ciclo/ Departamento/ Familia	Necesidad formativa Detectada	Nº docentes/padres-madres

Recurso 15.2. Mapa de prioridades de formación del centro

Necesidad formativa de centro (por orden de prioridad)	¿Cómo la vamos a acometer?	Temporalización	¿Sobre qué competencia se pretende incidir?

Recurso 15.3. Resumen de las actuaciones formativas realizadas en el PFC

NOMBRE DEL CENTRO		LOCALIDAD	TÍTULO DEL PFC		
<p>CONTEXTUALIZACIÓN Y PROYECTOS EN LOS QUE PARTICIPA EL CENTRO (Breve análisis de situación del centro, ciclo/departamento... que indique la conveniencia y/o necesidad de la formación que se solicita y explicitar si su origen parte de algún documento de centro: Memoria, Evaluación de Diagnóstico, Programación General Anual, Plan de Convivencia...).</p>					
<p>MÉTODOLÓGÍA O SISTEMA DE TRABAJO (Formas de participación e intervención activa de todos los integrantes, mecanismos de coordinación, papel asignado a las TICs como herramienta metodológica...)</p>					
MÓDULOS		CONTENIDOS DE LAS SESIONES Indicar los que sean imprescindibles para lograr los objetivos	FECHAS	HORARIO	DURACIÓN TOTAL
MÓDULO 1	A. Sesiones generales	1. 2. 3.			
	B. Sesiones con asesoramiento externo	1. 2. 3.			
MÓDULO 2 Sesiones de trabajo en pequeños grupos.		GRUPO 1			
		GRUPO 2			

Actividad 16.

La biografía de un centro a través del portfolio de actividades y la memoria de actas

Para finalizar esta fase de formación de profundización, se propone, de forma similar a como se hizo en las anteriores actividades 6 y 12, recopilar el trabajo realizado desde la actividad 13 hasta la actividad 15.

En este caso, además, se propone que el grupo de trabajo reflexione en torno al trabajo realizado en toda la propuesta y plantee las relaciones con el Plan de Mejora de Centro. Para ello, se ofrece el **recurso 16.1.** (Elementos que identifican aspectos de la realidad del centro) para dar un paso más respecto al primer análisis de la Zona de Mejora del Centro (Actividad 11) e incluir otros elementos que se han ido valorando a lo largo de esta propuesta. Algunos de los elementos que identifican la realidad de un centro, debido a su relevancia con el éxito de la definición de la zona de mejora, requieren de una mayor atención.

Paso 1. Elaboración del Portfolio de actividades.

Paso 2. Elaboración de la Memoria de Actas.

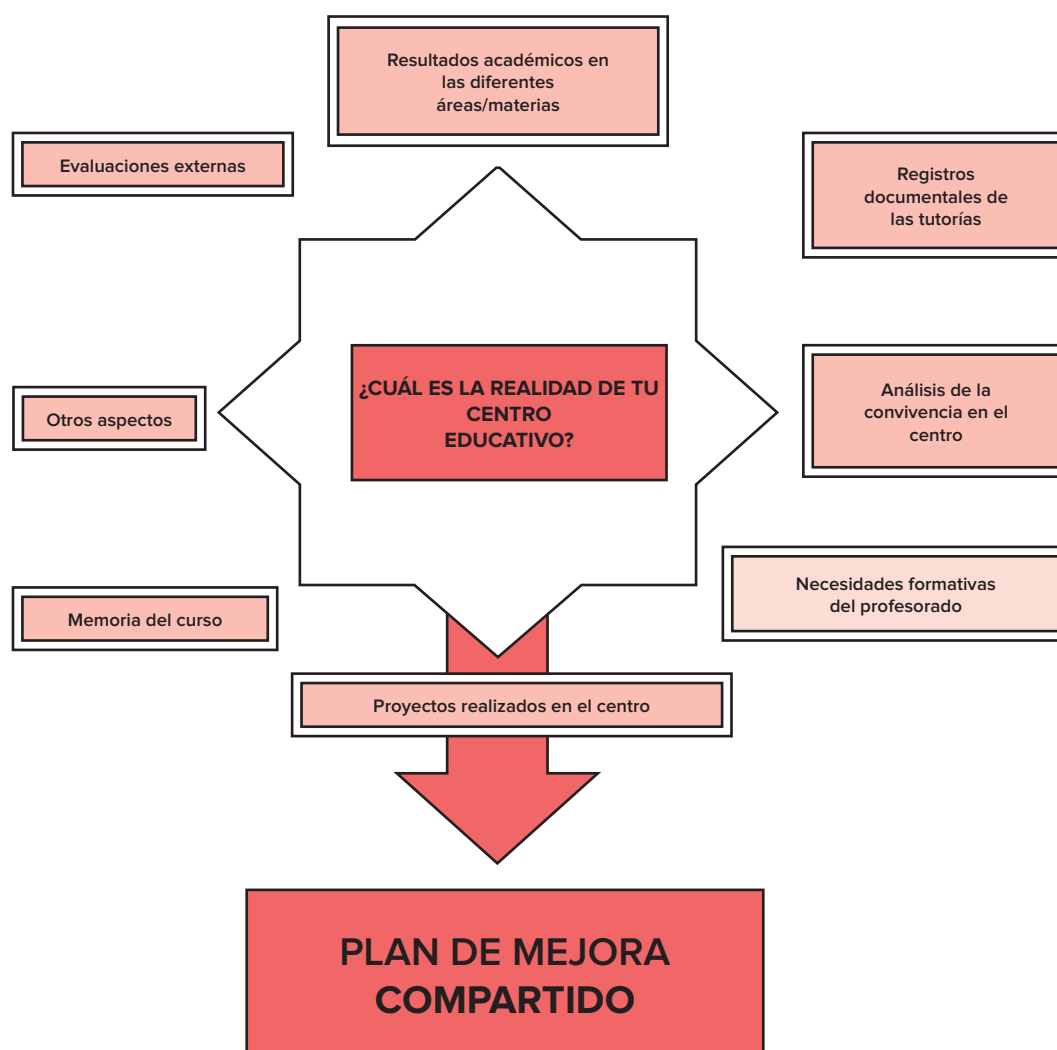
Estos documentos completarán la ya iniciada **Biografía del centro.** Para ello, el equipo de trabajo cuenta con los recursos 16.1. y 16.2.

Recursos

- **Recurso 16.1.** Potfolio de actividades.
- **Recurso 16.2.** Memoria de actas.

Las actividades referentes escogidas en esta actividad 16 como buenos ejemplos de toda la modalidad de profundización son las realizadas por el **CEIP San José de Calasanz** en Fraga, Huesca, el **IES Pedro Jiménez Montoya** en Baza, Granada, y el **CRA Moncalvillo** en Nalda, La Rioja.

Recurso 16.1. Elementos que identifican aspectos de la realidad del centro⁵⁶



Recurso 16.2. Portfolio de actividades

1. **Introducción y datos básicos del centro y del coordinador del Proyecto.**
2. **Detalle secuenciado de las actividades 13 - 15, con sus trabajos realizados.**
(Cada centro dispone de la autonomía para decidir si archivan todo lo realizado o seleccionan ejemplificaciones de todas las estructuras, según su calidad)
 - 2.1. Actividad 13.
 - 2.2. Actividad 14.
 - 2.3. Actividad 15.
3. **Conclusiones, logros y posibilidades.**
 - Sobre el trabajo curricular, alcance y posibilidades.
 - Sobre los niveles organizativos del centro, estrategias desarrolladas y mejoras.
4. **Anexo de bibliografía, materiales y enlaces.**

56. <http://evalua.educa.aragon.es/ini.php?iditem=1>

Recurso 16.3. Memoria de actas

1. Introducción y datos básicos del centro y del coordinador del Proyecto.

2. Secuencia de las diferentes actas de ciclos/departamentos/CCP/Claustro...

(Cada centro dispone de la autonomía para decidir si archivan todas las actas o seleccionan aquellas que tengan más relevancia por su contenido y su nivel de decisión)

2.1. Actas de la actividad 13.

2.2. Actas de la actividad 14.

2.3. Actas de la actividad 15.

3. Conclusiones, logros y necesidades.

- Sobre el nivel de organización de las estructuras del centro.
- Sobre el nivel de organización de las estructuras de la comunidad autónoma.

ISBN: 978-84-369-5466-1



9 788436 954661



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE