



Pedro Mondéjar Mateo

Cómo convertir un centro convencional en un centro competencial

Manual práctico para docentes



**Cómo convertir un
centro convencional en
un centro competencial**

**Manual práctico
para docentes**

Pedro Mondéjar Mateo

**Cómo convertir un
centro convencional en
un centro competencial**

**Manual práctico
para docentes**



Región de Murcia

Consejería de Educación, Universidades y Empleo



Región de Murcia
Consejería de Educación, Universidades y Empleo

Promueve:

Región de Murcia
Consejería de Educación, Universidades y Empleo.
Dirección General de Ordenación Educativa y Atención a la Diversidad

Edita:

© Región de Murcia
Consejería de Educación, Universidades y Empleo
Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística

www.educarm.es/publicaciones

Creative Commons License Deed



La obra está bajo una licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-
No comercial 3.0. España.

Se permite la libertad de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo
las condiciones de reconocimiento de autores, no usándola con fines comerciales. Al reutilizarla o
distribuirla han de quedar bien claros los términos de esta licencia.

Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de
autor.

Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.

© Textos: Pedro Mondéjar Mateo

© Cubierta:
C.E.I.P. “El Parque”, Torres de Cotillas (Murcia)

1ª Edición, Junio 2013. 900 ejemplares

I.S.B.N.: 978-84-695-8125-4
Depósito Legal: MU-796-2013

Impresión: FGgraf, S.L.
fggraf@gmail.com

ÍNDICE

1.- PRÓLOGO.	11
2.- NOTA DEL AUTOR.....	13
3.- PARTE I: COMPETENCIAS.	15
Capítulo I: Origen de las competencias.	17
Capítulo II: ¿Qué son?.....	21
Capítulo III: Competencias & Conocimientos.....	25
Capítulo IV: La globalidad en las competencias.....	29
Capítulo V: Funcionalidad y contextualización.	31
Capítulo VI: Competencias y áreas curriculares.	33
Capítulo VII: Competencias básicas.....	35
Capítulo VIII: Metodología globalizada.	41
Capítulo IX: Las tareas.....	49
Capítulo X: Evaluación.	53
Capítulo XI: Las competencias básicas en la legislación vigente.	69
Capítulo XII: Cómo se trabaja por competencias y cómo lo llevamos a nuestra práctica educativa.	73
4.- PARTE II: SECUENCIA PARA LLEVARLAS A LA PRÁCTICA: PASO A PASO.	75
Paso 1: Ponernos de acuerdo. ¿Qué centro queremos?.....	79
Paso 2: Concreción curricular “Piramidal”.	85
Paso 3: Trabajar por proyectos.	93
Paso 4: Comunidad educativa: Trabajar por proyectos Sociales.	119
5.- TEMPORALIZACIÓN DEL PROYECTO.....	127
6.- GUÍA RÁPIDA PARA PROGRAMAR POR COMPETENCIAS.....	131
7.- GLOSARIO	137
8.- BIBLIOGRAFÍA.	141
9.- ANEXOS: CONCRECIÓN CURRICULAR PIRAMIDAL.....	145

1. PRÓLOGO

Con ocasión de la elaboración de los currículos de Educación Física en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, tuve la enorme suerte de conocer al autor del libro. Una persona de naturaleza inquieta que le conduce a vivir en un proceso constante de búsqueda, cuyo único objetivo en educación es mejorar la calidad de la escuela. Aquella actividad sirvió, entre otras cosas, además del inicio de una buena amistad, para comenzar a fraguar en él una experiencia fundamental que le serviría para impulsar la reflexión en torno a la práctica docente.

Hoy, esa experiencia vivida se concreta en el libro “Cómo convertir un centro convencional en un centro competencial”, en el que se aporta la fundamentación teórica de algunas cuestiones principales, profundiza en determinados conceptos y sobre todo, introduce las competencias básicas como protagonista de esta historia.

Es un documento cargado de optimismo que traduce, con vehemencia, el convencimiento de su autor de que otra escuela es posible. Para mí no es más que la fuerza del compromiso, la actitud, la profesionalidad y entrega de quienes, como Pedro Mondéjar, entienden la docencia como el privilegio de abrir puertas al futuro.

La regulación educativa introduce por primera vez las competencias básicas que los jóvenes deben desarrollar para convertirse en ciudadanos de pleno de derecho, capaces de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. Un nuevo modelo educativo en el que debe primar la excelencia y, en consecuencia, la exigencia.

En el momento actual nos encontramos en que ya existe mucha literatura sobre competencias básicas, su procedencia, su conceptualización, su relación con otros elementos curriculares, su evaluación, etc., pero, posiblemente lo que falte y proceda, es descubrir, aunque sea de forma sencilla, el cómo afrontar nuestra práctica docente desde un enfoque que tenga en cuenta el desarrollo de las Competencias Básicas. Creo, pues, que es el momento de explicar cómo abordarlas en nuestra práctica educativa, en el día a día nuestro como docentes, en cómo compaginar el uso del libro de texto como herramienta de trabajo, con el desarrollo de metodologías y prácticas que favorezcan su consecución.

El informe Mackinsey & Company (2007) “Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno”, señala, que mejorar el desempeño de un sistema requiere mejorar la experiencia de aprendizajes de los estudiantes en las aulas y que la mayor parte de las intervenciones realizadas para mejorar un sistema son de naturaleza “procesal”, y dentro de estas, los sistemas que logran ese objetivo, generalmente dedican más actividades a mejorar cómo enseñar que a cambiar el contenido de lo que se enseña.

En ese sentido, este manual paso a paso, de maestro a maestro, que el lector tiene en sus manos conjuga la explicación clara con la propuesta de prácticas bien elegidas y con una secuencia muy acertada. Creo que va a constituir una herramienta preciosa para lograr una mejora clara de la práctica docente, porque ofrece medios para que toda la comunidad educativa intervenga de manera activa en la adquisición de las competencias básicas.

Tengo la sensación de que facilitar a través de este libro que nuestros alumnos desarrollen sus competencias básicas es una buena oportunidad que no podemos dejar pasar. Es la oportunidad de crear, de ilusionar... Es la oportunidad de unir escuela y barrio, clase y calle. Es la oportunidad de cambiar, la oportunidad de imaginar. Es una buena oportunidad para mejorar la escuela y ofrecer la educación que nuestros alumnos y alumnas merecen y que nuestra sociedad necesita: una educación para la vida.

Carlos Romero Gallego
*Director General de Planificación
y Ordenación Educativa*

2. NOTA DEL AUTOR

La educación es uno de los bienes más preciados que convierte a individuos en personas y miembros de una sociedad a la que pertenecen y en la cual se integran y se desarrollan.

En los últimos tiempos los sistemas educativos de toda Europa han sufrido cambios importantes, acorde con las transformaciones sociales y así lo han entendido las autoridades europeas, preocupadas por la evolución de estos sistemas educativos, íntimamente unidos a la producción profesional y económica.

Debido a esta preocupación la comisión de comunidades europeas ha percibido la necesidad de dotar a los individuos de una educación que trascienda de los ámbitos formales y de los tiempos establecidos para ello, buscando una educación para toda la vida.

Además se busca que los individuos estén capacitados para hacer frente a cualquier situación y por lo tanto intentar dotarlos de recursos y esquemas mentales que les ayuden.

Es así cómo nace, para la educación, el término competencia, entendida como la capacidad que toda persona debe adquirir para realizar cualquier tipo de tarea de manera eficaz y eficiente, combinando conocimientos, de una forma contextualizada y funcional.

Con este libro-manual se va a acercar el término competencia al maestro, de una manera fácil de entender y próximo a la práctica educativa.

Por ello nos vamos a encontrar con un documento que va a intentar, a la vez que formar en esta temática, ayudar en el trasvase de educación tradicional a educación competencial, indicando cuáles son los pasos que la experiencia ha puesto como válidos, para que paso a paso, este cambio se produzca con las máximas garantías.

Veremos en primer lugar cuáles son los orígenes del término competencia, como base para entender en qué se basa este cambio educativo.

Después intentaremos enmarcar dentro del concepto de competencia su definición, diferenciando entre las muchas que podemos encontrar desde campos de estudio diferentes.

Seguiremos concretando y diferenciando en esta primera parte el término competencia y su integración con el término conocimiento.

Trataremos la globalidad como el agente del que se va a valer la competencia para desarrollarse, dejando claro que es banal y estéril cualquier actuación basada en iniciativas parciales e individuales.

Explicaremos dos términos que definen y que encuadran la competencia dándole el verdadero sentido, como son la funcionalidad y la contextualización de cada uno de los aprendizajes.

Veremos si el trabajo a realizar debe hacerse, de forma tradicional, por áreas, o nos limitamos a realizarlo por competencias, o ambas sobreviven cohabitando.

Aterrizaremos por fin en la terminología propia de nuestro sistema educativo pormenorizando y dándole apellidos al término competencia; trataremos las competencias básicas.

A partir de conocer cuáles son y que incluyen estas competencias básicas, analizaremos qué tipos de metodologías pueden ser más adecuadas y acertadas para llevar este proceso de enseñanza aprendizaje competencial a su máxima expresión práctica.

Matizaremos de qué manera podremos valorar todo el trabajo de competencias, que en la práctica realizamos, dotando de sentido a la evaluación competencial, con unas características propias, teniendo como primer requisito, para realizarla correctamente, la premisa de, “dime como evalúas y te diré como enseñas”.

Haremos un estudio, como una de las últimas partes, de las competencias básicas en la legislación vigente, tanto nacional como autonómica, para conocer qué elementos son prescriptivos y cuáles subyacen de la lectura de todos los avances en este campo.

Para finalizar, y considerando que es una de las partes más importantes de este libro-manual, explicaremos los pasos a dar para convertir un centro de marcado carácter tradicional, en su proceso de enseñanza y aprendizaje, en un centro de marcado talante competencial, indicando paso a paso como será posible y qué fases alcanzar para conseguirlo.

.....

3. PARTE I. COMPETENCIAS

.....

CAPÍTULO I. ORIGEN DE LAS COMPETENCIAS

Por mucho que deseemos el cambio en nuestra práctica educativa, las ideas no cambian ni mejoran la enseñanza.

La mayoría de los maestros somos conscientes de la necesidad de cambiar a la vez que cambia nuestra sociedad, para dar una respuesta acertada y adecuada a los alumnos que nos son encomendados.

Pero muchas veces esos cambios, que nos llevan mucho tiempo de nuestro trabajo, solo son superficiales y no tienen el efecto que en un principio todos deseamos. Los cambios aparentes y superficiales solo sirven para que todo vaya igual.

Estos cambios no pueden planificarse de forma aislada, sino de forma integral, en todos sus ámbitos. Cualquier cambio que sea efectivo debe cambiar desde la estructura de funcionamiento y organización, así como en todos los elementos que influyen en la práctica educativa.

Las competencias las podremos entender como un cambio profundo y dinámico de nuestro sistema educativo y por lo tanto lejos de lo superficial, lo que hará y necesitará un compromiso serio de todos.

Las competencias tal como las conocemos en estos momentos, su término, no tienen excesivo tiempo, y esto es debido a que éstas surgen del ámbito de la empresa y no del ámbito educativo, varias décadas atrás, asociando competencia a efectividad y eficiencia en el trabajo.

Poco después este término es adoptado por la formación profesional debido a la unión con el mundo laboral y por ello íntimamente ligado a la competencia profesional.

Pero no es hasta bien entrados los años noventa, cuando este término es adoptado por la educación general. A partir de este momento solo ha ido incrementando su importancia entre los autores más relevantes y entre las organizaciones europeas, hasta llegar a las leyes educativas de cada país, como un referente de máxima importancia, que comparten todos los estados en estos momentos.

El término competencia nace por la necesidad de romper con una enseñanza que se ha reducido al aprendizaje memorístico de contenidos, sin tener ningún nexo de unión con la aplicación práctica y funcional de dichos aprendizajes.

Esta educación actual, propia de tiempos pasados, valora la teoría por encima de la práctica, la mayoría de las veces desterrada de las aulas y más aún de la praxis contextualizada.

También es cierto que no todos los países europeos han adoptado de la misma manera y con los mismos resultados la implantación de las competencias en sus sistemas educativos. Esta diferencia no es aleatoria, ni se basa en el mejor o peor trabajo de cada país, sino más bien en la tradición educativa en cada uno de ellos.

Esta tradición va a estar asociada, en sus orígenes, a movimientos religiosos, dividiendo Europa en dos mitades. Por una parte nos encontramos la zona mediterránea marcada por el catolicismo. En torno a esta religión nace una doctrina educativa basada en las teorías de grandes pensadores, que anteponen el saber al hacer. Y de estos orígenes nacen nuestros sistemas educativos actuales. A ellos les debemos una gran parte de la base teórica que hoy en día son los cimientos de nuestros sistemas.

Por el contrario en la zona centro europea y del norte de Europa está marcada por los orígenes calvinistas y luteranos, con un carácter más práctico, anteponiendo el saber hacer al saber o conocer y por lo tanto influyendo esta filosofía en los sistemas educativos de estos países.

Una de las características de los sistemas mediterráneos, es el carácter propedéutico y selectivo de los mismos. Carácter propedéutico que va a hacer que el superar etapas y niveles esté por encima de cualquier otro elemento, siendo el principal objetivo de estos sistemas, la preparación para la Universidad, o mejor dicho la preparación para poder llegar a la Universidad.

Por otro lado su carácter selectivo hace que no todos los alumnos puedan superar todas las etapas y niveles de la enseñanza.

Y para superar, supuestamente, todos estos impedimentos educativos, la enseñanza se centra en la materia o área y en la superación de la misma a través de exámenes escritos y otras pruebas objetivas que valoran la consecución o no de las mismas.

Y a todo esto se le suma los cambios que se están produciendo en nuestra sociedad, pasando de ser post-industrial a pasar de manera muy rápida, a una sociedad de la información donde todo se puede encontrar a través de los diferentes medios, llegando a decir autores tan destacados como Tonucci, que los alumnos de nuestros tiempos no necesitan que se les enseñe nada sino que se les ayude a tramitar, escoger y utilizar la gran información que le llega desde diferentes y múltiples vías.

También esto es debido a que el modelo productivo ha cambiado, y la educación no ha ido paralela a este cambio y por lo tanto se desmarca de ella, no estando relacionada con los progresos de nuestra sociedad actual.

La escuela hasta ahora se ha centrado en el conocimiento, pero vemos que es algo más que por esto por lo que se pide un cambio de modelo educativo, acorde con el modelo de enseñanza en el que el saber hacer y el saber ser y convivir se suman al saber conocer.

Los alumnos no necesitan aglomeración de conocimientos sino que los que aprenden sean buenos y los puedan utilizar.

Como dice David Perkins, “queremos escuelas que brinden conocimientos y comprensión a un gran número de personas con distintas capacidades e intereses y provenientes de medios culturales y familiares diferentes, lo cual implica todo un desafío. Lo que nos falta, en cantidades colosales, no es el conocimiento sino el uso de ese conocimiento”.

Ese conocimiento es algo más que el olvido del mismo. A veces se recuerda pero es inerte, permite aprobar exámenes pero no se le aplica en otras situaciones. En otras ocasiones ese conocimiento se transforma en estereotipos y en otros se transforma en un ritual que solo sirve para cumplir con las tareas escolares.

Y todo esto desemboca en lo que se denomina como un conocimiento frágil.

Por todo esto, los expertos en educación de toda Europa creen que es necesario un cambio de mentalidad, de filosofía, de pedagogía, acorde con los cambios que se están produciendo.

Durante el año 1996 la UNESCO publicó un informe sobre la educación mundial, informe DELORS, elaborado por una Comisión Internacional designada años antes por la misma institución.

Este extenso y sugerente informe se detiene en un apartado al analizar las nociones de paso de la calificación a la competencia. Dos años más tarde, en octubre de 1998, la UNESCO reunió en París a representantes de la educación superior de 182 países, dando lugar a la Primera Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.

En 2002 la OCDE da a conocer su propuesta de competencias en el proyecto denominado DESECO. De acuerdo con este son tres los bloques de competencias claves generales.

Quizás estas competencias pudieron resultar excesivamente genéricas y en 2006 el Diario Oficial de la Unión Europea publica un texto, *Competencias clave para el aprendizaje permanente*, que trata de especificar de un modo más detallado las competencias en el ámbito escolar.

Y todos estos manifiestos suelen coincidir en ciertos parámetros para el éxito de este proceso educacional basado en las competencias:

- Si no hay motivación no hay aprendizaje, ni del alumno ni del maestro. Por ello el proceso debe ser atractivo para el discente a través de tareas y actividades cercanas al alumno.
- Intereses de los niños. Con temáticas que conoce o que pueden interesarle.
- Aprender haciendo, conocimiento en producción. Si no hay realización no hay aprendizaje duradero, y por lo tanto no se considera auténtico aprendizaje.
- Poder utilizar los aprendizajes. Para que el aprendizaje pueda asimilarse y adaptarse debe ser funcional o que sea capaz de aplicarlo.
- Que sean capaces de enseñarlos. Para que realmente sea un aprendizaje adaptado a las estructuras del alumno, este debe ser capaz de poder enseñarlo a otros.
- Todos los elementos del proceso y todos los agentes son igual de importantes. Por ello, el trabajo de toda la comunidad y de todos los elementos del currículo es requisito indispensable.
- La educación es integral y no compartimentada. Todo se aprende a la vez, por lo que se aboga por una metodología globalizada.
- Autonomía de los centros. Entendida como la libertad para decidir proyectos, cambiar y elegir sus señas de identidad y el poder modificar las estructuras de funcionamiento y organización del centro, dependiendo de los proyectos elegidos.
- Dime cómo evalúas y te diré cómo enseñas. Parte fundamental de todo proceso educativo, la evaluación, íntimamente ligada a la metodología adoptada y por lo tanto reflejo de la misma.

La escuela ha cambiado poco en un muy largo periodo de tiempo. Las necesidades formativas de los maestros nada tienen que ver con las necesidades educativas de hace un siglo.

Como dice Castells; “más que una época de cambios estamos en un cambio de época”

Las tres estructuras básicas que definen una sociedad han sufrido transformaciones:

- Estructura de poder, entendida como los cambios políticos que se han producido progresivamente en nuestro país en los últimos cincuenta años.
- Estructura de producción. Cambios que han hecho que este país pase del sector primario al sector terciario o de servicio en muy poco tiempo.
- Estructura de relaciones humanas. Una de las estructuras que más están influyendo en el cambio. Hemos pasado de ser un país de “producción” de emigrantes a un país de acogida de inmigrantes.

Por todo esto, el niño está recibiendo diariamente una infinidad de informaciones de carácter muy diverso. Y el problema no es la escasez de información del niño, sino saber qué hacer con esa información para que pueda ser seleccionada, depurada, organizada, aplicada, comunicada, expresada y transformada.

Necesitamos reinventar la escuela. Y para reinventar la escuela debemos saber qué hacemos mal para poder cambiarlo y mejorarlo.

El docente es el primero que debe cambiar su visión de lo que hace como maestro y perder el miedo a los cambios.

También la administración necesita reciclarse, barajando contenidos de este siglo, donde parece que son más importantes los proyectos de “calidad del papel” que los proyectos de calidad educativa en sí.

Y sin perder el objetivo que como profesionales de la educación tenemos, no sólo en este momento sino desde siempre; desarrollar nuestro currículo prescriptivo. No hay diferencia entre un maestro de hace 50 años y nosotros, la única diferencia es cómo tenemos que llegar ahora hasta los niños, que cambia radicalmente acorde con los cambios sociales informacionales que se están produciendo en todo el planeta.

CAPÍTULO II. ¿QUE SON?

Hablar de competencias es hablar de eficiencia y de efectividad en la tarea propuesta.

El término competencia no va dirigido al alumno en sí, sino a su forma de proceder, actuar y desenvolverse en la sociedad que le rodea adaptándose a una tarea, independientemente de las características de la misma.

Por todo esto, el niño será competente en un momento determinado, si actúa de acuerdo a ello.

Esto detona que un mismo individuo puede ser competente en una tarea y pasado un tiempo, si no la aplica correctamente no ser considerado competente en la misma tarea.

Para que eso no ocurra los esquemas de acción competenciales deben ser fijados, no por una tarea determinada sino por el conjunto de tareas que tengan el mismo origen pedagógico, social, teórico o psicológico, o lo que es lo mismo, que se parezcan en algún aspecto.

Pero estos esquemas de acción no son fijos e inmóviles sino que como cualquier esquema, se va nutriendo de otros, formándose conforme se va poniendo al alumno ante tareas de diferente valor cognoscitivo aplicado.

De aquí se deduce, que si no hay aplicación práctica es imposible promocionar competencialmente y todo serán conocimientos estancos, poco duraderos y muy volátiles.

Podéis pensar, cada uno de vosotros, cómo y qué recordáis de los conocimientos adquiridos en vuestra etapa escolar. Seguramente solo os acordareis de aquellos que fueron aplicados de forma práctica y fueron significativos para vosotros.

¿Pero esto del aprendizaje significativo no está ya desfásado en nuestra pedagogía?

La respuesta a esta pregunta es que casi nunca se aplicó este tipo de aprendizaje, porque no se tenía muy claro cómo aplicarlo, aunque la teoría estaba muy estudiada.

Aquel que lo supo aplicar ya trabajó competencialmente en filosofía sin fijar que tipo de competencia trabajaba.

El ser humano tiene la disposición de aprender de verdad, sólo aquello a lo que le encuentra sentido o lógica. El ser humano tiende a rechazar aquello a lo que no le encuentra sentido. El auténtico aprendizaje es el aprendizaje significativo, el aprendizaje con sentido. Cualquier otro aprendizaje será puramente mecánico, memorístico, coyuntural: aprendizaje para aprobar un examen, etc. El aprendizaje significativo es un aprendizaje relacional. El sentido lo da la relación del nuevo conocimiento con conocimientos anteriores, con situaciones cotidianas, con la propia experiencia, con situaciones reales, etc.

Por ello podemos decir que:

1. Los conocimientos previos han de estar relacionados con aquellos que se quieren adquirir, de manera que funcionen como base o punto de apoyo para la adquisición de conocimientos nuevos.
2. Es necesario desarrollar un amplio conocimiento metacognitivo para integrar y organizar los nuevos conocimientos.
3. Es necesario que la nueva información se incorpore a la estructura mental y pase a formar parte de la memoria comprensiva.
4. Aprendizaje significativo y aprendizaje mecanicista no son dos tipos opuestos de aprendizaje, sino que se complementan durante el proceso de enseñanza. Pueden ocurrir simultáneamente en la misma tarea de aprendizaje. Por ejemplo, la memorización de las tablas de multiplicar es necesaria y formaría parte del aprendizaje mecanicista, sin embargo su uso en la resolución de problemas correspondería al aprendizaje significativo.
5. Requiere una participación activa del discente donde la atención se centra en el cómo se adquieren los aprendizajes.
6. Se pretende potenciar que el discente construya su propio aprendizaje, llevándolo hacia la autonomía a través de un proceso de andamiaje. La intención última de este aprendizaje es conseguir que el discente adquiriera la competencia de aprender a aprender.

7. El aprendizaje significativo puede producirse mediante la exposición de los contenidos por parte del docente o por descubrimiento del discente.

El niño utiliza los esquemas de acción competenciales en cualquier ámbito y tiempo de su vida.

No preparamos alumnos solo para ser universitarios, preparamos personas que demuestren ser competentes en diferentes ámbitos y por lo tanto que se desarrollen en los ámbitos personales, interpersonales, sociales y profesionales.

No buscamos solo los mejores médicos y los mejores maestros, buscamos de la misma forma los mejores panaderos, los mejores cocineros y barrenderos. Pero siempre intentando dotarlos de esquemas para que intenten ser los mejores en su vida y en sus trabajos personales.

Por esto, independientemente de su vocación, preferencia o talento, todos nuestros alumnos deben ser dotados de estos esquemas de acción competenciales de desarrollo personal, interpersonal, profesional y social.

Por ello podemos decir que los más competentes son los que mejor adaptan sus esquemas a las condiciones cambiantes.

¿Pero qué es competencia o qué es ser competente?

Desde el punto de vista distinto al educativo, que es del que nace este término, podemos definir como:

Competencia económica

La competencia es una situación en la cual los agentes económicos tienen la libertad de ofrecer bienes y servicios en el mercado, y de elegir a quién compran o adquieren estos bienes y servicios. En general, esto se traduce por una situación en la cual, para un bien determinado, existen una pluralidad de oferentes y una pluralidad de demandantes.

Competencia biológica

La competencia se puede definir como una interacción biológica entre organismos o especies en la cual la aptitud o adecuación biológica de uno es reducida a consecuencia de la presencia del otro.

Competencia organizativa

“Una competencia (en el sentido técnico del capital humano organizativo) es un conjunto de atributos que una persona posee y le permiten desarrollar acción efectiva en determinado ámbito” (César Coll).

Competencia jurídica.

La competencia es la atribución jurídica otorgada a ciertos y especiales órganos del Estado de una cantidad de jurisdicción respecto de determinadas pretensiones procesales con preferencia a los demás órganos de su clase. Ese órgano especial es llamado tribunal.

Competencia profesional.

Capacidad para desempeñar una profesión. Existe una tendencia a efectuar la evaluación del proceso enseñanza aprendizaje, en términos del desempeño de tareas específicas de acuerdo con el ámbito de empleo del estudiante en el futuro.

Competencia técnica:

Competencia que necesita un puesto de trabajo en función de su misión y de sus objetivos dentro de la estrategia organizacional de la empresa para conseguir sus metas y que están en estrecha relación con los aspectos técnicos.

“Las competencias se refieren a las capacidades complejas, que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana personal y social. Son expresiones de los distintos grados de desarrollo personal y participación activa en los procesos sociales”. (ANAHI MASTACHE)

Y desde el punto de vista educativo podemos entender competencia como:

“Actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer” (Tobón, Pimienta y García Fraile, 2010).

“La competencia es la capacidad de creación y producción autónoma, de conocer, actuar y transformar la realidad que nos rodea, ya sea personal, social, natural o simbólica, a través de un proceso de intercambio y comunicación con los demás y con los contenidos de la cultura” (Chomsky).

Con este criterio, la OCDE (DESECO, Definición y selección de competencias, 2002) nos dice que “ser competente” es ser capaz de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada” y la Comisión Europea (2004), determina que ser competente supone “utilizar de forma combinada los conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes en el desarrollo personal, la inclusión y el empleo”.

“Las Competencias básicas son aquellas que debe haber desarrollado un 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” (L.O.E).

“Capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos teóricos, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales que hacen a la persona actuar para lograr una acción eficaz”. (Comisión Europea de Educación).

PISA (2006) nos dice que la competencia se demuestra cuando “se aplican los conocimientos adquiridos a las tareas y retos cotidianos y a los entornos extraescolares, previa valoración de distintas opciones y toma de decisiones”. Perrenoud (1998) habla de movilizar los conocimientos; Marchesi (2006) de aplicar los conocimientos adquiridos en diversas situaciones; Monereo y Pozo (2007) de poseer un conocimiento funcional no inerte, utilizable y reutilizable y Coll (2007) de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas.

A modo de conclusión podríamos decir que la competencia es:

***“La capacidad de realizar cualquier tipo de tarea de manera eficaz y eficiente, combinando conocimientos de una forma contextualizada y funcional”.* (P. Mondéjar).**

CAPÍTULO III. COMPETENCIAS & CONOCIMIENTOS

COMPETENCIAS Y CONOCIMIENTOS

Aunque en estos últimos tiempos se ha creído de otra forma, las competencias y los conocimientos no son antagónicos, ya que cualquier actuación competente, siempre implica, inexcusablemente, el uso de conocimientos interrelacionados.

Las competencias necesitan de los conocimientos si no éstas no tienen sentido.

Las competencias no quieren eliminar ni sustituir a los conocimientos, sino mejorarlos, hacerlos prácticos y darles sentido significativo, por lo que serán conocimientos vivos, activos y muy longevos.

A partir de la llegada de las competencias los conocimientos se han podido aplicar en su totalidad y con sentido.

Ya no hay conocimientos más o menos importantes, sino que dependerá del uso que se haga de los mismos.

El problema del conocimiento implica algo más que el olvido del conocimiento, aunque este forme parte del problema.

Por ello podemos encontrar que a veces buena parte del conocimiento simplemente se esfuma, estando ante un conocimiento olvidado. A veces se le recuerda pero es inerte, permite aprobar los exámenes pero no se aplica. A veces el conocimiento es ingenuo y toma estereotipos, incluso después de haberse enseñado. Y un conocimiento ritual que solo sirve para cumplir con las tareas escolares.

Para aclarar más estas relaciones podemos observar en cualquier conversación de maestros, falsas creencias en torno a las competencias en general y en su relación con los conocimientos, entre ellas podemos destacar:

- Las competencias son incompatibles con los conocimientos.
- Las competencias se pueden trabajar por separado.
- Cada competencia equivale a un área determinada.
- Las competencias son una moda.
- Las editoriales ya dan respuesta al trabajo por competencias.
- El trabajar sin libro me asegura un trabajo competencial.
- Nuestro currículo y el de enseñanzas mínimas ya viene adaptado al trabajo por competencias.
- La evaluación no cambia si trabajo por competencias.
- Me bastará con copiarlo de algún amigo o de alguna editorial.
- Trabajar por competencias es cambiar solamente la metodología.
- Como todos los maestros ya conocen bien el currículo es más fácil trabajar por competencias.
- Yo trabajo para mis alumnos y los demás que se apañen.

DIFERENCIA ENTRE EDUCACIÓN TRADICIONAL Y EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LAS COMPETENCIAS

Al hablar con muchos compañeros sobre un posible cambio progresivo desde una educación tradicional a una educación basada en las competencias, no tienen claro que significa exactamente ese cambio.

Algunos porque no tienen claro qué tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje están llevando a cabo en la práctica, lo que denota una falta de planificación y programación, en muchos casos.

Hay otros que tienen claro que una educación tradicional es la que tenemos que defender y fortalecer ante la onírica educación por competencias. En este grupo de maestros están aquellos que tienen miedo al cambio y están cómodos con su forma de proceder.

Luego hay un tercer grupo de maestros que se sienten sobrepasados por este supuesto cambio de educación, porque según ellos no tienen recursos para afrontarlo con garantías. Este grupo es aquel que se ha dejado llevar por la marea educativa de los últimos años y por lo que habitualmente se creía como correcto por todos. Estos mismos a veces protestaban sobre lo que se hacía, contra el libro de texto pero no tomaban iniciativas.

El cuarto grupo de maestros son aquellos que están por el cambio, primero porque están convencidos de que se necesita un cambio acorde con la sociedad y el sector productivo en el que nos movemos actualmente. Otros porque ven claro que trabajar por competencias es una de las maneras para cambiar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dentro de este mismo grupo están aquellos que favorecen el cambio, pero porque ven en la introducción de las competencias una excusa para empezar un cambio educativo. Estos se basan en que por fin hay respaldo legal (*Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*; Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria; Decreto 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia) para el cambio.

Y el quinto y último grupo de maestros son aquellos que tienen claro y luchan porque las competencias sean la base del proceso, porque creen en ellas y porque están convencidos de que el trabajo por competencias es la forma ideal de llevar la educación a su máxima expresión, con una educación en el contexto, funcional y con sentido práctico.

¿Pero cómo podemos explicar cuál es la diferencia entre una educación tradicional y una educación basada en competencias?

Podemos considerar una educación tradicional a aquella que se basa en la memorización, la clase magistral, la importancia de las disciplinas, el libro de texto como recurso principal, la organización solo en gran grupo, los tiempos por áreas muy marcados, por la falta de innovación y creatividad y en muchas ocasiones por el desconocimiento del maestro de su propio currículo, ya que no hacen uso de él para planificar, realizando una evaluación propuesta, la mayoría de veces, por las editoriales y que deja los criterios de evaluación curriculares en un segundo plano.

Por el contrario la educación competencial, que nosotros proponemos y defendemos, no tiene como parte fundamental el proceso de memorización, aunque a veces puntualmente se pueda recurrir a ella para contenidos factuales.

La memorización se hace a través de la práctica y por lo tanto es un segundo paso tras la comprensión.

En este tipo de educación la clase magistral pasa a ser clase compartida, donde el maestro aprende a la misma vez que el alumno.

Las disciplinas son consideradas importantes, pero no lo más importante, sino que son herramientas que ayudan al saber teórico curricular.

El libro de texto pasa a un segundo plano, como un recurso más, aunque en un principio esa eliminación como recurso principal se hace de forma progresiva, debido al miedo del maestro a quedar desamparado en su forma habitual de trabajar. Ante esto se propone el trabajo de metodologías activas y globalizadas que incluyen como parte de sus recursos el libro de texto, las disciplinas y áreas entre otras.

La organización de clase ya no es solo en gran grupo, sino que depende del tipo de actividad, de las dinámicas y estrategias metodológicas que se van a utilizar.

Los tiempos pueden modificarse, hasta una sesión diaria de noventa minutos, amparados en la ley, que permite modificación dependiendo de las necesidades de los proyectos del centro, siempre que estén bien justificados.

La creatividad es fundamental en las metodologías que desarrollan las competencias, ya que el niño es autónomo en su trabajo, creando, investigando e imaginando.

Todos nacemos con grandes talentos y a medida que pasa el tiempo, se pierde contacto con ellos por diversos motivos. Debemos hacer que la educación no sea uno de esos motivos, y por lo tanto debemos propagar una nueva apreciación de la importancia de cultivar el talento y la creatividad y entender que se puede expresar de formas muy diferentes, por lo que debemos crear nuevos, o no tan nuevos marcos, en los que cada persona se sienta inspirada para crecer creativamente, en la educación competencial.

Aquí es donde toman importancia las metodologías que faciliten dicho trabajo en la promoción del talento y creatividad personal.

Con este tipo de educación el maestro está obligado a conocer su currículo, ya que tiene que hacer la concreción curricular contextualizada, indicando aquellos contenidos imprescindibles de los básicos, entendiendo que todos son prescriptivos, pero no con la misma repercusión práctica y funcional.

La evaluación se considera uno de los puntos principales, poniendo como eje los criterios de evaluación, contextualizados a través de los indicadores de evaluación de cada criterio, que lo hacen propio y fácilmente evaluable a través de instrumentos como las rúbricas.

En este tipo de evaluación no solo se evalúan contenidos curriculares, sino también no curriculares, muy importantes en el enriquecimiento cultural y social del alumno.

Además la educación competencial tiene carácter intrínseco motivacional para el alumno y más satisfactoria para el maestro, sin olvidar, eso sí, el gran grado de esfuerzo e incertidumbre que este tipo de educación conlleva.

En este proceso se trabajan todos los ámbitos de la persona, y no solo el personal y académico

CAPÍTULO IV. LA GLOBALIDAD EN LAS COMPETENCIAS

Cada Ley educativa que se promulga mejora, o no, a la anterior, aunque con cada una tenemos nuevos cambios, y muchas de las cosas de las anteriores leyes permanecen.

Lo que sí está bastante claro es que la Ley actual, la L.O.E (*Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*), globaliza la exposición de los contenidos, quitando el esquema que dividía a los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esta contribución es un pequeño gesto ante el cambio que se nos avecina, y que nuestra ley educativa anticipa.

En todo el currículo de Educación Primaria de la Región de Murcia, los contenidos están divididos por ciclos, dando una serie de contenidos entremezclados que dan sentido a una manera de entender la educación, y que a la vez prescriben su puesta en práctica.

Pero además esta globalización de los contenidos va más allá de la organización de los mismos en disciplinas.

Es cierto que el uso que se hace de los contenidos, de esa lista, no siempre es la idónea, ya que aunque facilite su organización, si no se conoce el currículo o nos basamos en la secuencias de los libros de texto, o en otras copiadas de otros recursos, no contextualizados al centro, servirán de poco.

Y todos estos contenidos, factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales, aunque ya no estén de forma separada en el currículo así tratados, si se considera implícito el carácter de cada uno, dependiendo del verbo que lo propone.

Lo importante es que, excluyendo a los contenidos factuales, que son aquellos que están basados en términos objetivos, puntuales, como fechas, nombres de reyes, de ríos, entre otros, los demás no se pueden aprender por simple repetición y memorización. Los otros tres tipos de contenidos se deben conseguir a través de la práctica y de aprender haciendo.

Conocemos que aunque los contenidos se dan por separado, su mayor potencial se da cuando se trabajan juntos y se relacionan.

Nuestra experiencia como docentes, esté equivocada o no, está empeñada en darle mucha importancia a los contenidos por separado porque creemos que teóricamente es lo mejor para nuestros alumnos. Por ello la organización de las unidades didácticas casi siempre se ha venido haciendo por disciplinas o áreas. Y esta parcelación del saber se ha convertido en la manera tradicional de organizar los contenidos.

Muchos de los principales pedagogos y psicólogos más importantes reconocen que el niño no aprende de forma parcelada sino que aprende globalmente, destacando si visión total de todo lo que le rodea.

Pero todos hemos visto en los centros, que esta manera de organizar de manera parcelada tiene sus límites y sus problemas, por lo que han ido surgiendo durante todo el siglo XX, y en lo que llevamos del actual, diferentes propuestas que relacionan los contenidos. Esta manera de organizar y relacionar contenidos, se caracteriza porque intenta partir de la realidad, que siempre se presenta de manera global.

Esta realidad que percibe el niño es su yo personal y por lo tanto su motivación para aprender, concebida como una visión total de lo que percibe.

En la práctica este tipo de organización va de un área a otra sin compartimentarlas, se dan todas con una continuidad lógica.

Aquí las disciplinas, materias o áreas pierden su total hegemonía, relegando a estas a un segundo plano; lo que cuenta ahora es el alumno.

Por ello hay que dejar claro que el trabajo de manera aislada no da total respuesta a los problemas que se va a encontrar el alumno durante su vida y su desarrollo profesional.

En la globalización de los contenidos todo parte de formas naturales de aprendizaje y no en su mayoría, de formas impuestas.

Y claro está, que trabajar los contenidos globalmente no significa que halla que desterrar los contenidos disciplinares, al contrario, es darle más importancia pero trabajados de forma más significativa partiendo de situaciones reales, sin dejar los contenidos disciplinares a un lado.

Como dice Zabala “la solución se haya en lo que podemos denominar enfoque globalizador, según el cual, toda unidad de intervención debería de partir, de una situación próxima a la realidad del alumno, que le resulte interesante y que le plantee cuestiones a las cuales hay que dar respuestas”.

CAPÍTULO V. FUNCIONALIDAD Y CONTEXTUALIZACIÓN

FUNCIONALIDAD Y CONTEXTUALIZACIÓN

Si alguien después de leer, preguntar, investigar o simplemente tener curiosidad por lo que son las competencias, no le ha quedado lo suficientemente claro, es aquí y con dos simples conceptos con los que terminará de adquirir y darle sentido a su práctica diaria.

Estos dos términos son contextualización y funcionalidad, sin los cuales las competencias caerían en arena del desierto y por lo tanto no darían ningún fruto educativo.

En todo aprendizaje, para que sea competencial, deben darse estos dos conceptos.

Habrán maestros que sepan mucho sobre competencias y otros que hayan leído algo sobre ellas, algunos con más experiencia y otros con menos experiencia competencial, pero lo que sí es claro es que si cualquier maestro dota de contextualización y funcionalidad al proceso de enseñanza-aprendizaje estará trabajando por competencias.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Cuando un maestro presenta a sus alumnos una actividad para su realización, el niño tiene que entender lo que le pide para poder realizarlo.

De las características de esa actividad va a depender que el niño la comprenda más o menos o lo que es más importante, que se sienta atraído hacia ella. Si un niño se siente seducido hacia una actividad, es muy probable que esté motivado hacia ella y la realice correctamente, entendiendo sin duda lo que se le propone.

Para que esa actividad o tarea tenga esas características, tenemos que recurrir a la contextualización.

El niño es capaz de realizar una actividad con elementos que le son cercanos o socialmente conocidos de manera correcta y natural.

La contextualización cambia de un centro a otro, ni siquiera centros de la misma localidad tiene totalmente la misma, aunque compartan algunas señas de contextualización. Y aún menos, cuando hablamos de centros cuya territorialidad esta marcada geográficamente como pueden ser los centros educativos en entornos rurales y los centros educativos en espacios urbanos.

Para un alumno, realizar tareas cuyo eje de comprensión sea su entorno cercano es asegurar la visualización y por lo tanto la comprensión de lo que se pide.

Si a un niño se le pide realizar una tarea de conocimiento, en la cual se trabajan actividades relacionadas con el Imperio Romano, será mucho más fácil de realizar si en el entorno hay vestigios romanos que se pueden visitar y el niño puede ver y tocar. Por ello las contextualizaciones son muy importantes.

Lógicamente los alumnos de Mérida tendrán mucho más fácil la comprensión de este contenido porque es parte de su ciudad y de su vida diaria en diferentes localizaciones.

Por ello el maestro debe pensar y enlazar con todo lo que rodea la vida del centro, de sus alumnos, y de su comunidad educativa, para poder construir correctamente sus tareas.

FUNCIONALIDAD DE LOS APRENDIZAJES

Hemos visto la importancia de contextualizar, pero esta característica por sí sola no es suficiente, necesita de un segundo elemento para poder hablar de una actividad o tarea competencial, estamos hablando de la funcionalidad de los aprendizajes.

Un aprendizaje no se adaptará, asimilará y se aprenderá de la misma manera, si no es incapaz de poder traducirse a contextos o situaciones cercanas y variadas.

Si un alumno tras realizar la tarea y las actividades, no es capaz de aplicarla de manera práctica, en su contexto educativo y social, no podemos decir que se ha comprendido, solo se ha memorizado.

La funcionalidad es la “evaluación” del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asegúrate de comprobar que el alumno es capaz de aplicarla en diferentes contextos y situaciones y sabrás si ha actuado de manera competente.

Por todo ello, es importante dotar de la máxima significatividad a los aprendizajes (aprendizaje significativo).

Esta funcionalidad, además, no debe comprobarse solo en situaciones escolares, sino ser capaz de hacer que el niño las realice en su vida diaria fuera del centro escolar y que pueda transmitirlos a quienes les rodean.

Si el alumno es capaz de, no solo entender, sino de comprender y aplicar la multiplicación, nos aseguraremos que la podrá utilizar, como recurso, a lo largo de su vida diaria, en sus actividades o en sus necesidades instrumentales, como discente en cualquier actividad escolar.

Por ello los aprendizajes deben aplicarse por parte de cada uno de los alumnos.

EL LIBRO DE TEXTO

Desde hace muchos años el libro de texto se ha convertido en el recurso neurálgico de todo proceso educativo en Educación Primaria. Está asentado en nuestros centros como recurso principal.

Siempre nos hemos preguntado si cualquier agente externo al centro, sería capaz de dar clase a nuestros alumnos, sin tener la formación que nosotros tenemos, utilizando solo el libro de texto. Creo que casi todos coincidiríamos en decir que sí, ya que el libro es una guía para alumno y maestro que solo hay que reproducir y completar y que le encamina hacia una determinada línea de trabajo, llevada de forma mecánica a la práctica.

Esta injerencia que cualquier agente externo puede realizar en nuestro trabajo, en parte, es debido al uso excesivo y descontrolado del libro de texto.

Ninguno de nosotros podríamos atrevernos a ocupar el lugar de un médico, de un abogado, o de un panadero sin más. ¿Por qué cualquiera se ve capaz de ponerse en nuestro lugar y elaborar nuestra labor educativa?

El libro es un poderoso aliado como recurso, pero como un recurso más, no el más importante sino el más conocido.

Y esto es así porque como hemos dicho, trabajar por competencias es actuar de forma contextualizada y funcional y el libro de texto no lo cumple en casi ninguno de sus aspectos.

Como decíamos no existen dos contextos iguales, por ello los libros de texto deberían de estar contextualizados a cada centro educativo y como bien sabemos, esto es imposible.

Además, el libro de texto es incapaz de hacer funcionales los contenidos, lo que significa que mermará de significatividad y motivación los aprendizajes y por lo tanto la calidad del proceso decaerá.

Por el contrario nos ofrece como recurso la organización y el trabajo estricto de aprendizajes instrumentales, que dadas las características de estos contenidos, sobre todo los factuales, puede servir de ayuda en esas ocasiones.

Por lo general, contenidos tanto conceptuales, procedimentales como actitudinales, tienen un mayor desarrollo significativo, tratados en torno a otros recursos, como veremos más adelante y no solo asociados al libro “único”.

No hablamos de “desterrar” el libro de texto del aula, pero sí su uso como recurso principal y por lo tanto no tenerlo como el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El libro da seguridad al maestro pero quita significatividad, contextualización y funcionalidad a los aprendizajes.

CAPÍTULO VI. COMPETENCIAS Y ÁREAS CURRICULARES

¿En que lugar se encuentran tanto las competencias como las áreas?

Está claro que por mucho que desconozcamos el trabajo por competencias, debemos tener claro que áreas y competencias no son sinónimas.

Las competencias engloban las áreas, pero también muchas más cosas por lo que no nos podemos limitar a utilizar solo los conocimientos de las disciplinas, las competencias van mucho más allá.

Como dice Arnau y Zabala algunos contenidos tienen un carácter disciplinar, otros dependen de una o más disciplinas (interdisciplinar) y otros no están sustentados por ninguna disciplina académica (metadisciplinar).

Por ello las competencias son algo más que los contenidos disciplinares o de áreas.

¿Cuál de las terminologías es más importante en la práctica?

Está claro que las áreas y disciplinas deben estar al servicio de las competencias y no al contrario.

Uno de los problemas que nos surgen al afirmar esto es cuando pensamos en la estructura y organización de nuestro currículo y enseñanzas mínimas.

Actualmente nuestro currículo está organizado por áreas curriculares cuya relación, en él mismo, con las competencias es meramente anecdótica.

Otro problema lo encontramos al llevarlo a la práctica, ya que en los centros escolares los horarios ya vienen definidos por áreas, con una carga horaria específica y prescriptiva por área y ciclo. Esto hace que, a veces, el trabajo por competencias quede sesgado o no sea del todo enriquecedor, aunque es factible trabajar competencialmente por área, pero no lo idóneo, como vimos antes, por el carácter integrador de las mismas.

Ceñirnos al tiempo de cada área es cortar la iniciativa del proceso de creación de los alumnos por ficticias paredes de tiempo que se nos imponen.

Está claro que en cada área debemos respetar no solo el trabajo disciplinar sino también el interdisciplinar y sobre todo metadisciplinar.

Debemos encontrar la “figura” metodológica que nos ayude a desarrollar estos tres tipos de agrupación de contenidos.

El alumno no aprende compartimentado, sino que su aprendizaje es global, totalmente contrario, o al menos de manera bastante diferente, al trabajo por áreas.

¿Con cuál de las dos planificamos?

A nivel oficial la planificación que hemos venido haciendo es por área y así se nos pide y la tradición lo impone.

Pero planificar por áreas no significa que no planifiquemos a la vez la inclusión y la contribución de cada elemento del área a la consecución de las competencias.

Para que esa doble planificación sea desarrollada a la vez, deberemos hacer nuestra propia concreción curricular, o lo que es lo mismo, relacionar todos los elementos del currículo en cada área.

Esa concreción curricular relacionará, objetivos, contenidos y criterios con las competencias a las que da respuesta.

Pero todavía mucho más allá relacionaremos las mismas con los indicadores de evaluación que surgen de los criterios y que lo hacen práctico.

La planificación o programación no tendrá sentido, hoy en día, si las competencias no fuesen el vértice desde la que se parte en cada área.

CAPÍTULO VII. COMPETENCIAS BÁSICAS.

COMPETENCIAS BÁSICAS

Lo primero que tenemos que tener claro es que el trabajar por competencias básicas, es estar impregnado de las características del origen de la palabra competencia de forma global y no perderlo.

Hasta ahora hemos estado hablando de competencias en general. No tenía sentido hablar de competencias básicas sin saber de dónde viene el término competencia, pero nosotros ahora ya lo sabemos.

Una vez que sabemos qué es y de dónde viene competencia, demos un paso más, dotémosla de “apellidos”.

Toda Europa trabaja desde hace tiempo con ellas y están aplicando el significado de su origen a su trabajo y práctica diaria.

Pero ¿de dónde vienen las competencias básicas tal cual las conocemos del Anexo I de nuestro Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria?

Para poder saber de dónde vienen, tenemos que hacer una distinción y una retrospectiva entre cuatro niveles de competencias:

PRIMER NIVEL: Competencias generales (INFORME DELORS)

SEGUNDO NIVEL: Competencias clave (INFORME DESECO)

TERCER NIVEL: Competencias básicas (ANEXO I REAL DECRETO 1513/2006)

CUARTO NIVEL: Competencias autonómicas (CURRÍCULOS AUTONÓMICOS).

PRIMER NIVEL: COMPETENCIAS GENERALES

El origen de las competencias básicas no es aislado sino que se deriva de competencias generales que como en el informe DELORS, se dan y que pueden ser parte del origen de lo que hoy en día conocemos. ¿Cuáles son estas competencias generales que nos describe este informe?

INFORME DELORS

La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares:

Aprender a conocer.

Aprender a hacer.

Aprender a vivir juntos.

Aprender a ser.

- *Aprender a conocer*, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- *Aprender a hacer* a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.
- *Aprender a vivir juntos* desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

- *Aprender a ser* para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar...

Mientras los sistemas educativos formales dan prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas.

SEGUNDO NIVEL: COMPETENCIAS CLAVE

Estas competencias generales se concretaron por el Parlamento y el Consejo de Europa, en lo que conocemos como el segundo nivel competencial, las competencias clave, propuestas para todos los países de Europa. ¿Cuáles son estas competencias clave? (proyecto DESECO)

Dados los nuevos retos que la globalización sigue planteando a la Unión Europea, cada ciudadano requerirá una amplia gama de competencias para adaptarse de modo flexible a un mundo que está cambiando con rapidez y muestra múltiples interconexiones.

Las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

El marco de referencia establece ocho competencias clave siguientes:

1. Comunicación en la lengua materna.

La comunicación en la lengua materna es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional y el ocio.

2. Comunicación en lenguas extranjeras

La comunicación en lenguas extranjeras comparte, en líneas generales, las principales capacidades de la comunicación en la lengua materna: se basa en la habilidad para comprender, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en una determinada serie de contextos sociales y culturales (como la educación y la formación, la vida privada y profesional y el ocio) de acuerdo con los deseos o las necesidades de cada cual.

3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

La competencia matemática es la habilidad para desarrollar y aplicar el razonamiento matemático con el fin de resolver diversos problemas en situaciones cotidianas. Basándose en un buen dominio del cálculo, el énfasis se sitúa en el proceso y la actividad, aunque también en los conocimientos.

La competencia en materia científica alude a la capacidad y la voluntad de utilizar el conjunto de los conocimientos y la metodología empleados para explicar la naturaleza, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas. Por competencia en materia de tecnología se entiende la aplicación de dichos conocimientos y metodología en respuesta a lo que se percibe como deseos o necesidades humanas.

4. Competencia digital

La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet.

5. Aprender a aprender

«Aprender a aprender» es la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos.

Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de «aprender a aprender» hace que los alumnos se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia.

6. Competencias sociales y cívicas

Estas competencias incluyen las personales, interpersonales e interculturales y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática.

7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa

Por sentido de la iniciativa y espíritu de empresa se entiende la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. En esta competencia se apoyan todas las personas, no sólo en la vida cotidiana, en casa y en la sociedad, sino también en el lugar de trabajo, al ser conscientes del contexto en el que se desarrolla su trabajo y ser capaces de aprovechar las oportunidades, y es el cimiento de otras capacidades y conocimientos más específicos que precisan las personas que establecen o contribuyen a una actividad social o comercial.

8. Conciencia y expresión culturales

Apresiasión de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas.

TERCER NIVEL: COMPETENCIAS BÁSICAS

A partir de aquí, cada país contextualiza y adapta un tercer nivel, lo que en España se ha denominado Competencias Básicas, entendiendo el término como aquellas capacidades que todo el alumno debe trabajar y alcanzar al finalizar su educación obligatoria.

Surgen en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Pero para poder trabajar con cada una de ellas es inexcusable conocer qué abarca cada una en su singularidad, dejando claro de antemano que ninguna Competencia Básica se relaciona directa y unívocamente con ningún área en concreto.

Lo que sí está claro es que hay áreas que se prestan más a desarrollar ciertas competencias, el área de Lengua y Literatura con la competencia lingüística, el área de Matemáticas con la competencia Matemática o el área de Conocimiento de Medio Físico y Social con la competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico.

¿Cuáles son?

ANEXO I Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre.

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

1. Competencia en Comunicación lingüística.

Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y transmisión del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, de las emociones y la conducta. También incluye la habilidad de expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita, así como la de comunicarse de forma apropiada en una amplia variedad de situaciones al menos en una lengua extranjera al finalizar la educación básica.

2. Competencia matemática.

Mediante esta competencia se adquiere la habilidad para la utilización de los números y sus operaciones básicas, así como de los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático en situaciones cotidianas, de modo que se seleccionen las técnicas adecuadas para calcular, resolver problemas, interpretar la información y aplicar los elementos matemáticos a la mayor variedad posible de contextos.

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

La adquisición de esta competencia permite interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, para comprender sucesos, predecir consecuencias y mejorar las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos. Esto implica la conservación y mejora del patrimonio natural, el uso responsable de los recursos, el cuidado del medioambiente, el consumo racional y la protección de la salud individual y colectiva.

4. Tratamiento de la información y competencia digital.

El dominio de esta competencia supone el ejercicio de una serie de destrezas y habilidades que incluyen la obtención crítica de información utilizando distintas estrategias y soportes, su transformación en conocimiento y la adecuada transmisión mediante un conjunto de recursos que van desde técnicas y lenguajes determinados hasta las posibilidades ofrecidas por las tecnologías de la información y la comunicación. La competencia comporta asimismo hacer uso habitual de los cursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficaz.

5. Competencia social y ciudadana.

Esta competencia proporciona las destrezas necesarias para comprender la realidad social del mundo, adiestrarse en el análisis del pasado histórico y de los problemas actuales, preparándose así para la convivencia en una sociedad plural y contribuir a su mejora.

Esto implica formar a las personas para la asunción y práctica de una ciudadanía democrática por medio del diálogo, del respeto y de la participación social, responsabilizándose de las decisiones adoptadas.

6. Competencia cultural y artística.

A través de esta competencia el alumnado podrá apreciar, comprender y valorar de manera crítica la variada gama de manifestaciones culturales y artísticas, familiarizándose con éstas mediante su disfrute y su contribución para conservar y mejorar el patrimonio cultural y artístico. Supone el dominio de las destrezas necesarias para la expresión de ideas, experiencias o sentimientos de forma creativa.

7. Competencia para aprender a aprender.

Implica esta competencia el inicio en el aprendizaje y la posibilidad de continuarlo de manera autónoma, tomando conciencia de las propias capacidades intelectuales, de las estrategias adecuadas para desarrollarlas y del propio proceso de aprendizaje. Son cruciales para adquirir tal competencia la motivación, la confianza del alumnado en sí mismo, la autoevaluación, la cooperación, etc.

8. Autonomía e iniciativa personal.

Con esta competencia se pretende, por una parte, que el alumnado tome decisiones con criterio y desarrolle la opción elegida asumiendo las consecuencias, adquiera habilidades personales como la autonomía, creatividad, autoestima, autocrítica, iniciativa, el control emocional... de modo que pueda afrontar la adopción de soluciones distintas ante nuevos contextos. Por otra, se trata de que alcance la facultad de aprender de los errores.

CUARTO NIVEL: COMPETENCIAS AUTONÓMICAS.

Estas competencias surgen del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y a partir de aquí cada comunidad las interpreta dentro del margen que la Ley educativa y la administración central permite, pudiendo encontrar competencias básicas que en comunidades pasan de 8 a 9 como en Castilla la Mancha, en otras que cambian el nombre, como en Andalucía, y otras que mantienen la misma nomenclatura como marca el ANEXO I del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre.

La Región de Murcia mantiene la propuesta de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo* y del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre.

CASTILLA LA MANCHA	ANDALUCIA	MURCIA
1. Competencia en Comunicación lingüística. 2. Competencia matemática. 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. 4. Tratamiento de la información y competencia digital. 5. Competencia social y ciudadana. 6. Competencia cultural y artística. 7. Competencia para aprender a aprender. 8. Autonomía e iniciativa personal. 9. Competencia emocional.	1. Competencia de comunicación lingüística. 2. Competencia de razonamiento matemático. 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural. 4. Competencia digital y tratamiento de la información. 5. Competencia social y ciudadana. 6. Competencia cultural y artística. 7. Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida. 8. Autonomía e iniciativa personal.	1. Competencia en comunicación lingüística. 2. Competencia matemática. 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. 4. Tratamiento de la información y competencia digital. 5. Competencia social y ciudadana. 6. Competencia cultural y artística. 7. Competencia para aprender a aprender. 8. Autonomía e iniciativa personal.

CAPÍTULO VIII. METODOLOGÍA GLOBALIZADA

¿Qué es una metodología globalizada?

Después de tener claro que significa trabajar por competencias y conocer las Competencias Básicas que nos marca nuestro currículo, sería una osadía decir que ya tenemos o estamos preparados para hacer nuestra reconversión a un proceso educacional competencial.

De nada sirve conocer toda esta teoría en profundidad, si no sabemos llevarla a la práctica.

Y para llevar todo esto a una praxis efectiva, es necesario basarse en un tipo de metodología acorde con el sentido de la filosofía que lo sustenta.

Decía Winston Churchill; “Me encanta aprender pero me horroriza que me enseñen”, esta es una frase que muchos de nuestros alumnos piensan en nuestras metodologías tradicionales.

Esta claro que en el proceso tradicional las metodologías que surgen serán individualistas, memorísticas, no dinámicas y basadas en la figura del maestro, o lo que es lo mismo, en la enseñanza, como centro del proceso.

Según las características del proceso competencial, las metodologías que la desarrollan deben ser contrarias, por origen, a lo que acabamos de ver y a lo que, de forma general, se viene utilizando en los centros educativos.

Lo primero que hay que aclarar es que estas metodologías, de carácter competencial deben tener un enfoque globalizador.

También es cierto que dentro de este enfoque globalizador podemos encontrar múltiples métodos globalizados y todos serán correctos, independientemente del que se utilice, lo importante es el carácter globalizado y aglutinador de cada uno de estos métodos.

La elección dependerá de la formación del maestro, de su experiencia y de su forma de enseñar en la práctica.

Podemos encontrar infinidad de métodos globalizados y como hemos comentado, todos son válidos. Pero para no perdernos en la magnitud de estas metodologías vamos a delimitar algunos de los más conocidos y utilizados por los maestros y por tanto, validados por ellos mismos, siendo utilizados con buenos resultados.

La definición de cada uno de ellos sólo es una explicación somera del método, con el objetivo de que el maestro tenga una visión de aquellos que le pueden ser útiles, sin caer en estereotipos ni en prácticas enmarcadas. Y una vez conocido el mismo investigue sobre él y lo transforme y contextualice en su centro.

No hay aplicación pura de cada método, eso sería un error; cada uno de estos que os presentamos debe adaptarse al centro ya que no hay dos centros iguales.

TRABAJO POR PROYECTOS

Aunque la estructuración y difusión del método de proyectos fue obra de W.H. Kilpatrick, J. Dewey realizó las primeras pruebas en 1896, en la escuela experimental de la Universidad de Chicago. Se trata de un sistema basado en el funcionalismo y que recibe influencias del evolucionismo de Stanley Hall, de las teorías conductistas de E. Thorndike sobre el aprendizaje y de las socialistas de Dewey.

El punto de partida del método por proyectos es el interés y el esfuerzo. El maestro tendrá que aprovechar las energías individuales, naturalmente dispersas, canalizarlas e integrarlas hacia un objetivo concreto. Se impartirá una buena enseñanza cuando los alumnos puedan moverse, de acuerdo con sus intenciones y aglutinen sus esfuerzos y deseos hacia objetivos claramente definidos según unos ideales y valores.

Para Kilpatrick el proyecto es una actividad previamente determinada, un acto problemático llevado completamente a su ambiente natural.

El método de proyectos designa la actividad espontánea y coordinada de un grupo de alumnos que se dedican metódicamente a la ejecución de un trabajo globalizado y escogido libremente por ellos mismos. De

este modo tienen la posibilidad de elaborar un proyecto en común y ejecutarlo, sintiéndose protagonistas de todo el proceso y estimulando la iniciativa responsable de cada uno en el seno del grupo.

Podemos encontrar cuatro fases según Kilpatrick, aunque luego cada maestro contextualiza a su forma de enseñar y añadirá, sustituirá o modificará cada una de ellas:

- Intención.
- Preparación.
- Ejecución.
- Evaluación.

Y las razones para elegir trabajar por proyecto podríamos encontrarlas en:

- Posibilita la actividad colectiva.
- Vincula las actividades escolares a la vida real.
- Convierte el trabajo escolar en algo auténticamente educativo.
- Favorece la concepción de la realidad.

Este va a ser uno de los métodos más utilizados por el profesorado que trabaja por competencias, y también el nuestro, como veremos más adelante.

INVESTIGACIÓN EN EL MEDIO

Diversos pedagogos se preguntan porqué la investigación no puede ser también un buen método de aprendizaje, ya que es la forma utilizada para llegar al conocimiento.

Herederos de esta tradición, el Movimiento de Cooperación Educativa (MCE), de Italia, intenta organizar y sistematizar el tanteo experimental. Se parte de la idea de que los alumnos saben y aportan a la escuela una gran cantidad de conocimientos aprendidos de forma natural, a través de su propio tanteo experimental. El niño siempre experimenta cuando se encuentra ante un problema que tenga que resolver, y el método de investigación impondrá su solución mediante la utilización de los conocimientos anteriores de una forma nueva y creativa.

Investigar en la escuela significa escoger, ordenar, relacionar los elementos descubiertos y analizar problemas precedentes, la investigación será la forma natural de aprendizaje en la medida en que está relacionado con el ambiente o interés del niño; un ambiente que le es familiar y del cual tiene una experiencia inmediata. Uno de sus autores destacados es F. Tonucci.

Se proponen diferentes pasos o fases en la investigación en el medio:

- Motivación.
- Explicitación de las preguntas o problemas.
- Respuestas intuitivas o hipótesis.
- Determinación de los instrumentos para la búsqueda de la información.
- Diseño de las fuentes de información y planificación de la investigación.
- Recogida de datos.
- Selección y clasificación de los datos.
- Conclusiones.
- Generalización.
- Expresión y comunicación.

Este método es idóneo para incluirlo dentro del trabajo por proyectos, en algunas investigaciones sobre la temática elegida.

CENTROS DE INTERÉS

Ovide Decroly en su escuela “L’Ermitage” y con el lema “para la vida mediante la vida”, aplica un método basado en la comprobación del hecho de que a las personas les interesa sobre todo satisfacer las propias necesidades naturales. Estas necesidades precisarán un conocimiento del medio y de las formas de reaccionar

en él. El medio estará constituido por diversos elementos: el niño, la familia, la escuela, la sociedad, los animales, las plantas, la tierra con sus elementos y los astros. Para satisfacer dichas necesidades naturales, el programa escolar deberá enseñar cómo se satisfacen hoy en día, en el país en el que se vive y en los demás países, como las satisficieron nuestros antepasados, que nos ayuda a satisfacerlas en el mundo animal y qué repercusiones tienen sobre la organización social. Para cada centro de interés se seguirán tres etapas:

- Observación personal y directa a través de las ciencias.
- Asociación en el espacio y en el tiempo.
- Expresión mediante la lengua, el dibujo, el cuerpo...

Decroly utiliza diferentes argumentos basados en su experiencia como hombre eminentemente pragmático y sensible a los problemas de la sociedad:

- El niño es el punto de partida del método.
- El respeto a la personalidad del alumno.
- La palanca eficaz de todo aprendizaje es el interés.
- La vida como educadora.
- Los alumnos son seres sociables.
- La actividad mental está presidida, en muchos aspectos, por la función globalizadora.

Este es otro de los grandes métodos y uno de los que más se ha utilizado. La diferencia con el trabajo en proyectos es muy fina. Mientras que en el aprendizaje basado en proyectos se trabaja en torno a la elaboración de un material y de una producción, en el de centros de interés esto no es necesario.

PROYECTOS DE TRABAJOS GLOBALES

Esta forma de intervención nace de una evolución de los Project Works de lengua y es su respuesta a organizar los contenidos escolares desde la perspectiva de la globalización, creando situaciones de trabajo en las cuales los alumnos se inicien en el aprendizaje de unos procedimientos que les ayuden a organizar, comprender y asimilar una información. En esta forma de entender el método, el producto final del proyecto se ha concretado en la realización de un dossier o monografía. En la elaboración del dossier se utilizan una serie de habilidades, estrategias y conocimientos procedentes de diferentes disciplinas, áreas o materias.

Podemos destacar diferentes fases:

- Elección del tema.
- Planificación del desarrollo del tema.
- Búsqueda de información.
- Tratamiento de la información.
- Desarrollo de los diferentes apartados del índice.
- Elaboración del dossier de síntesis.
- Evaluación.
- Nuevas perspectivas.

La creación de este dossier va a ser el punto central de este método que lo va a diferenciar de los demás métodos globalizadores.

CURRÍCULO EXPERIMENTAL DE TABA

Hilda Taba, profesora nacida en Estonia y asentada en Estados Unidos, entiende el currículo educacional para mejorar la relación intergrupal, enfocado a cuatro aspectos fundamentales:

1. Diferencias en los estilos de vida en familia.
2. Diferencias en los estilos de vida de las comunidades.
3. Ignorancia de la cultura americana.
4. El desarrollo de las relaciones pacíficas entre individuos.

Este tipo de currículo establece dos niveles que tienen que ser tenidos en cuenta como son, la elaboración del currículo relacionando los requerimientos de la sociedad y del individuo con la escuela y sus elementos y fases para desarrollar su currículo.

El modelo de Taba tiene varias fases para elaborarlo y desarrollarlo:

- Diagnóstico de necesidades.
- Formulación de objetivos.
- Selección del contenido.
- Organización del contenido.
- Selección de experiencias de aprendizaje.
- Determinación de lo que hay que evaluar y de las formas y medios para hacerlo

Inyectar teoría en aquello que hasta el momento se consideraba como práctica es una de sus aportaciones.

Las guías del curriculum derivadas y complementadas por unidades concretas de enseñanza aprendizaje, preparadas por los maestros, son más fácilmente introducidas y comprendidas entre el personal docente que cuando solo se dispone de guías abstractas generales. El resultado será que los proyectos reflejen una estructura conceptual y un conocimiento experimental en un grado mayor de lo que ocurre ahora.

Las guías del curriculum que consisten tanto en una estructura general como en modelos concretos de unidades de enseñanza aprendizaje, poseen mayores probabilidades de afectar a la práctica en el aula que las guías corrientes que no ofrecen orientación alguna para convertir esquemas bastante fragmentarios en prácticas educativas.

COMPLEJOS DE INTERÉS DE FREINET

Quizá se considere que esa pedagogía global, muy caracterizada por su origen rural, no tiene gran cosa que decirnos hoy día. Uno de los principales objetivos asignado tradicionalmente a la escuela es el de instruir, es decir, comunicar a los niños los conocimientos y las habilidades intelectuales necesarios para comprender su cultura. Ahora bien, la psicología genética pone de manifiesto que el pensamiento abstracto se construye dialécticamente elaborando esquemas operativos formados en el pensamiento concreto, que a su vez depende de las condiciones en que se ejerza, y la acción del cuerpo y de la mano que actúan para producirlo.

Propugna un método natural, ofrecer un ambiente favorable al descubrimiento continuado, en el que sea posible la expresión libre y el intercambio y contraste de ideas en una institución que ellos mismos conforman. Introdujo los talleres dedicados al trabajo manual.

La actitud investigadora, la curiosidad por lo que les rodea, el respeto por las propias realizaciones y las de los demás, el buen uso de los materiales, etc. posibilitan un ambiente de aprendizaje.

Además comienza a salir con sus alumnos y a realizar las llamadas “clases-paseos” en la que se observará el medio natural y humano, del que se llevará a la escuela, primero los ecos orales y después los escritos. Los textos así producidos se corregirán, enriquecerán y constituirán la base de los aprendizajes elementales clásicos que los convierten en un instrumento directo de mejora de la comunicación.

Las técnicas de Freinet constituyen un abanico de actividades que estimulan el tanteo experimental, la libre expresión infantil, la cooperación y la investigación del entorno. Están pensados sobre la base funcional de la comunicación. Destacan:

- El texto libre: es el texto realizado por el niño(a) a partir de sus propias ideas, sin tema y sin tiempo prefijado. Se desarrolla siguiendo las fases siguientes: la escritura del texto, que constituye una actividad creativa e individual; la lectura ante todo el grupo, con lo que se trabaja la entonación, la modulación de la voz; el comentario de texto de forma colectiva; y otras técnicas como la impresión y reproducción de los textos para la revista escolar y la correspondencia. “No a los libros de textos”.
- La revista escolar: la cual se origina con las producciones infantiles y se realiza a partir de la propia organización del trabajo.
- Los planes de trabajo: tienen sentido en una planificación colectiva con el alumnado, planificación que viene determinada por unas decisiones de grupo que, a su vez, están insertas en la planificación general del curso.
- Las conferencias: pretenden propiciar, en el marco del grupo-clase, las críticas a la realidad por parte del alumnado y su posterior estudio.

- Biblioteca de trabajo: el material se clasifica de acuerdo con la dinámica y las necesidades de consulta de los niños-niñas, que acceden libremente a él, pero también se responsabilizan de ordenarlo y controlarlo.
- La asamblea de clase: es el espacio y tiempo destinados a plantear problemas y buscar medios para su resolución, para planificar y posibilitar la realización de proyectos. Educa la función de planificación y de revisión del trabajo y de la vida del grupo-clase.
- La correspondencia escolar...

Aplicar las técnicas Freinet significa dar la palabra al alumno, partir de él, de sus capacidades de comunicación y de cooperación.

Hay elementos que unen a todos estos métodos, entre ellos podemos destacar una característica fundamental como dice Arnau y Zabala, “todo docente debe partir de cuestiones o problemas de la realidad que le rodea y le afecta”.

En Educación Primaria, la figura única del maestro, en la mayoría de situaciones, facilita el enfoque globalizador.

La única diferencia entre métodos globalizadores es la intención del trabajo a realizar y las fases de las que consta.

Todo método globalizado debe partir de una situación real, independientemente del método al que nos podemos referir.

Varía la intención del método al igual que sus fases, aunque éstas se parecen mucho cambiando sólo el nombre y no el objetivo de cada una de las mismas.

Su perspectiva se centra exclusivamente en el alumno y en sus necesidades educativas. Estas necesidades educativas serán las que obliguen a utilizar contenidos disciplinares y no a la inversa.

Los contenidos que se trabajan, la mayoría, proceden de diferentes disciplinas, a pesar de que el nexo que hay entre ellas no sigue ninguna lógica disciplinar.

Los criterios estructuradores de las actividades y articuladores de los contenidos de aprendizaje proceden de las necesidades ajenas a las disciplinas que se utilizan, como por ejemplo la necesidad de realizar un proyecto, la de hacer una investigación o la de tratar o conocer un tema de interés próximo a la realidad del alumno.

STORYLINE

Storyline es una metodología que se desarrolló en Escocia por el profesor de formadores Steve Bell y Sallie Harkness en Jordanhill, Facultad de Educación, junto con docentes activos. Todo comenzó en 1965 cuando un nuevo plan de estudios de carácter interdisciplinario fue presentado en Escocia.

En los años siguientes esta metodología surgió gradualmente y desde entonces Storyline se ha difundido por todo el mundo.

El Storyline se basa en el potencial natural que tienen las historias. La historia hace que el contexto y mediante los diferentes personajes que los estudiantes se motiven emocionalmente, involucrados e interesados con la creación de dicha historia.

Storyline es una forma flexible de trabajo y se puede adaptar a todo tipo de educación tanto para niños como para adultos.

¿Por qué usar Storyline?

Es una metodología potente y flexible que fomenta todos los aspectos de la lengua [lectura, escritura, escucha y habla] en contextos relevantes y significativos. También permite diferentes grados de integración curricular de todos los contenidos curriculares, independientemente del área que la desarrolle.

Uso Storyline:

Se basa en los tres aspectos clave de toda historia:

- 1º El escenario, los personajes y el argumento.
- 2º Preguntas clave, que se utilizan para enmarcar las actividades de aula que siguen una serie planificada.
- 3º Los episodios. Las preguntas clave que se utilizan crean un contexto o entorno en el marco de una historia.

Juntos, el alumno y el profesor han de crear un escenario a través de la visualización - la realización de collages, frisos y dibujos empleando una variedad de técnicas de arte / artesanía. Estos proporcionan un

estímulo visual para la práctica de habilidades previstas por el profesor. Parece una especie de paradoja. El profesor ha planeado una secuencia de actividades a través del diseño de las preguntas clave. El profesor tiene la historia, pero no sabe los detalles del contenido.

La historia penetra a través de todas las materias que se enseñan en la escuela primaria. Por lo tanto, los niños están en contacto con la historia todo el tiempo.

Cuéntame un hecho y quizá lo aprenda. Dime la verdad y creo que lo haré. Pero cuéntame una historia y vivirá en mi corazón para siempre.

Los principios del Storyline son:

1. **El principio de la historia:** proporciona un contexto significativo y previsible.
2. **El principio de anticipación:** el uso de anticipación ¿Qué pasará después?
3. **El principio de la línea del maestro:** en una historia, el profesor tiene la línea planeada, pero que es flexible, siendo unas veces en línea recta y otras en líneas de diferentes aspectos.
4. **El principio de la propiedad:** la historia es de los alumnos, y los alumnos la hacen suya, lo que permite que pase a convertirse en una experiencia compartida entre el maestro y el alumno.
5. **El principio de contexto:** el contexto de la historia ofrece a los alumnos razones para el aprendizaje, el contexto es la excusa para aprender.
6. **Principio de la estructura** antes de la actividad: hay que decidir qué necesitan los alumnos saber a fin de completar la historia y al hacer ésto, crear sus propias preguntas. Sin embargo, es el maestro el que proporciona la estructura para encontrar esta información y desarrollar los indicadores curriculares.

(Creswell, 1997)

“Los seres humanos no pueden vivir sin historias.”

Ann Douglas

¿Cómo Compaginarlo Con Nuestra Actual Forma De Enseñar?

Esta claro que no se puede cambiar de la noche a la mañana de una metodología a otra nueva, y a veces desconocida, de forma radical.

Es muy importante hacer un cambio progresivo y no violento, sabiendo que no hay que cambiar todo, sino que hay muchas cosas, de las que hacemos, que pueden servir de manera muy válida y otras se pueden recuperar adaptándolas.

Hemos de entender que el maestro que no trabaja de forma globalizada, la base de su trabajo es casi primordialmente el libro de texto, como referente único.

Pero, por que no, podemos decidir, de una forma consensuada, debatida y justificada, ante la comunidad educativa, quitar el libro de texto como principal recurso del maestro.

Es una propuesta progresiva que puede variar según las decisiones de cada claustro y se pueden encontrar propuestas muy diversas.

Desde aquellas que quitan radicalmente todos los libros de texto para empezar a trabajar desde el principio con métodos globalizadores puros.

Hay otras propuestas que van eliminando progresivamente el libro de texto hasta conseguir trabajar sin él, como recurso principal en tres años.

Hay otras propuestas que mantienen los libros de texto e introducen métodos globalizadores, pero tienen muchos problemas para compaginar las dos a la vez.

Nosotros optamos por la intermedia, aquella que poco a poco va desterrando el libro de texto como recursos fundamental, pasando a un segundo plano.

La supresión del libro de texto como único recurso y la inclusión de métodos globalizados tiene muchas ventajas entre las que podríamos nombrar:

- La mejor contextualización de los contenidos propuestos.
- Partir de situaciones reales.
- El alumno es participe de su propio aprendizaje.
- El maestro aprende a la misma vez que el alumno.
- Conocimiento profundo del currículo al tener que realizar el maestro la concreción curricular.

- El trabajo de ciclo y centro y por lo tanto del trabajo en equipo.
- Hacer más barato para las familias la adquisición de material didáctico.
- La motivación e intereses de los alumnos.
- Implicación de las familias al no estar cerradas las propuestas con el libro de texto.
- Entre otras.

La propuesta podría ser que los padres colaboraran a través del AMPA, para desarrollar esta metodología y así con la inversión de éstos y del centro podríamos tener opción a materiales diversos para desarrollar estos métodos, que de otra forma sería imposible conseguir.

Para poder basarse en los métodos globalizados y tener el libro de texto como un recurso secundario, podríamos hacer la siguiente propuesta de temporalización.

Nosotros nos decantamos por la supresión progresiva de los mismos en tres años.

Propuesta para tres años:

	1 AÑO	2º AÑO	3 AÑO
1 CICLO	Conocimiento Matemáticas Lengua Inglés Música Plástica	Conocimiento Matemáticas Lengua Inglés Música Plástica	Conocimiento Matemáticas Lengua Inglés Música Plástica
2 CICLO	Conocimiento Matemáticas Lengua Inglés Música Plástica	Matemáticas Lengua Inglés Música Plástica	Conocimiento Matemáticas Lengua Inglés Música Plástica
3 CICLO	Conocimiento Matemáticas Lengua Inglés Música Plástica Francés	Conocimiento Matemáticas Lengua Inglés Música Plástica Francés	Conocimiento Matemáticas Lengua Inglés Música Plástica Francés

Explicación de la supresión progresiva del libro, como recurso principal, por áreas

La supresión progresiva de libros de texto, viene definida por el carácter globalizado de las áreas curriculares.

Las primeras áreas que debería suprimir el libro como recurso principal el primer año son: Conocimiento del Medio, Lengua Inglesa y Plástica debido a que desde estas tres áreas se puede proponer con mayor claridad metodologías globalizadoras, debido a los ejes temáticos que poseen y a su carácter aglutinador y globalizado.

El segundo año desaparecería, como recurso principal, el libro de Lengua y Literatura y el de Música, dejando solo el trabajo del libro de Matemáticas por ser la disciplina más instrumental y factual, que desaparecerá el tercer año.

Una observación importante es que aunque se vayan retirando progresivamente los libros de texto, no se suele hacer al 100% la retirada de cada libro, sino que el maestro lo utiliza como recurso secundario compaginándolo con los métodos globalizados en los primeros años.

Esta es solo una propuesta y va a depender del sentido del proyecto educativo que tenga cada centro.

Un ejemplo de la diferencia de proyectos entre centros lo podemos encontrar con propuestas diferentes. Ya sabéis que hay centros cuyos alumnos pasan de la etapa de Educación Infantil a la etapa de Educación Primaria sabiendo leer, aunque el currículo de Infantil no prescriba este hecho. En estos centros la mayoría de los alumnos sabrá leer antes de empezar la nueva etapa y por lo tanto el libro de texto del primer nivel de Educación Primaria, que va orientado a terminar de enseñar leer, a la lectoescritura, no tendrá sentido por lo que el maestro podrá prescindir de él.

Por el contrario en otros centros los alumnos no pasarán de etapa leyendo por lo que podrán apoyarse como recurso en el libro de texto. Aquí vemos la contextualización diferencial e individual de cada centro.

Pero todo esto no deja de ser una propuesta adaptada a un proceso educativo competencial, a través de un enfoque globalizado.

A partir de aquí un maestro se predispone a utilizar con sus alumnos metodologías globalizadas, coordinado con el equipo de ciclo y con el claustro de profesores del centro.

CAPÍTULO IX. LAS TAREAS

La programación de aula es el reflejo de nuestras propias pasiones ya que va a llevar a la práctica la obligación que tenemos de dar respuesta a los alumnos que nos han sido encomendados y a la vez será el reflejo de la necesidad de dar respuesta a una práctica competencial que haga el proceso educacional más motivante ilusionante y duradero.

PERO ¿CÓMO PROGRAMAMOS POR COMPETENCIAS?

A través de las tareas que le van a llevar a la concreción práctica nuestra concreción curricular o relación entre todos los elementos del currículo.

Pero antes de nada tenemos que definir qué entendemos por tarea, siendo para nosotros:

El conjunto de actividades contextualizadas que tienen como finalidad primordial facilitar los procesos de socialización del alumnado para que sea más competente en su quehacer diario. Su objetivo es la integración del saber, el saber hacer y el saber ser, movilizandolos todos los recursos disponibles de la persona y permitiendo la transferencia de saberes a la vida cotidiana.

Autores como Gimeno dicen:

“El concepto de tarea, hace referencia al modo peculiar en que se ordenan las actividades educativas para lograr que los alumnos obtengan de ellas experiencias útiles”. (Gimeno, 1988).

Ejemplos: Elaborar una guía turística o folleto informativo de la ciudad. Organizar actividades con motivo de una efemérides. Preparar y realizar una entrevista a un personaje famoso (real o imaginario). Hacer un sondeo de opinión, sobre un tema de interés: por ejemplo, sobre el maltrato, la discriminación... (Incluye buscar información, elaborar encuesta, pasarla, hacer el vaciado, tabular y hacer gráficas, comprender resultados, extraer conclusiones, buscar interpretaciones, exponer todo el trabajo...)

Elaborar un menú equilibrado para la edad y actividad física del alumnado.

Preparar una campaña divulgativa sobre cualquier tema de interés: prevención de trastornos alimenticios o de drogodependencias o de embarazos no deseados... sobre la oferta formativa del centro, sobre protección ambiental y reducción de emisiones de gases de efecto invernadero.

Planificar y desarrollar las labores del huerto escolar.

Las tareas contienen actividades, pero van más allá y no se quedan sólo en eso.

El concepto de tarea podemos diferenciarlo de otros conceptos que le son afines pero que están dentro del mismo, estamos para dejar claro qué es tarea y qué no es tarea. Estamos hablando de actividad y ejercicio.

Actividad: Es un conjunto de ejercicios con una finalidad formativa que facilita el logro de la tarea en una determinada unidad didáctica o proyecto escolar. Por tanto, las actividades desarrollan comportamientos que posteriormente aplicarán en las tareas para adquirir las competencias.

Ejemplos: dictados (ejercitar, conjuntamente, la caligrafía y la ortografía), lectura en voz alta (comprensión, dicción, entonación...), tiros a puerta en fútbol (entran en juego varias variables: análisis de la posición del portero, cálculo de probabilidades, interpretación de intenciones...), uso del microscopio...

Ejercicio: Propuestas didácticas que tienen como objetivo la adquisición de una habilidad o un procedimiento concreto y sencillo. Importantes para consolidar aprendizajes elementales. Se trata de “automatizar”.

Ejemplos: cuentas de sumar (algoritmo de la suma), ejercicios de caligrafía (psicomotricidad fina, precisión y, de paso, fijar ortografía), flexiones (fortalecimiento de musculatura, aumento de elasticidad...)

DIFERENCIAS ACTIVIDADES TAREAS	
ACTIVIDADES	TAREAS
Cerradas: tienen una única solución.	Abiertas: admiten varias soluciones o formas de hacerlas.
Uniformes: Consideran al alumnado homogéneo.	Flexibles: se adaptan a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.
Sin contextualizar: no tienen una relación con ningún contexto (personal, social, ...)	Contextualizadas: se presentan dentro de un contexto concreto.
Desconectadas de la realidad y de los intereses del alumnado.	Conectan con la realidad, con la vida cotidiana, con los intereses del alumnado.
Simples: Movilizan alguna habilidad o proceso mental sencillo.	Complejas: Movilizan recursos personales diversos.
No trabajan directamente CCB	Sirven para desarrollar Competencias Básicas
Pueden hacerse automáticamente	Implican reflexión
Tratan de que se adquiera una estrategia, se asimile un contenido...	Tienden a la resolución de un problema y, fundamentalmente, a la elaboración de un producto...

Las tareas configuran situaciones-problemas que cada alumno debe tratar de resolver haciendo un uso adecuado de los contenidos escolares.

Toda tarea implica la consecución de algún producto que tenga valor, más allá del aprendizaje logrado en su realización.

Ya hemos explicado que en este sistema de actuación competencial, la elección que hemos hecho ha sido la de mantener las unidades didácticas para el maestro que todavía no tiene mucha experiencia en el cambio de metodologías. Pero lo que sí incluimos para todos es la tarea, y hacemos corresponder una tarea por Unidad Didáctica. Por lo tanto a partir de ahora utilizaremos para la evaluación el término tarea, sabiendo que, en un principio, lo asociamos al de unidad didáctica. Esta evaluación de la tarea, y por ende de la unidad didáctica dará respuesta, principalmente, a los contenidos curriculares.

Lo que si está claro es que sea cual sea la forma de organizar los contenidos, el término tarea debe aparecer, siendo el lugar donde se desarrolla el proceso de aprendizaje. Las tareas, como dice José Moya:

“Organizan el aprendizaje definiendo una meta y proporcionando instrucciones para procesar la información dentro de un ambiente dado”.

“Las tareas configuran situaciones-problemas que cada alumno debe tratar de resolver haciendo un uso adecuado de los contenidos escolares. Las tareas, para ser consideradas como tales, deben cumplir dos requisitos: (i) el producto o realización debe ser relevante para el contexto (por ejemplo, elaborar un decálogo para el consumo de agua) y (ii) formar parte de prácticas sociales ya instauradas (por ejemplo, elaborar decálogos es una práctica preventiva). Las tareas facilitarán la integración de distintas actividades y ejercicios, dándoles sentido y valor educativo. Las tareas constituyen, pues, el eje sobre el que el conocimiento podrá llegar a transformarse en competencia”.

Por ello se reconocen varios tipos de actividades que podemos tener en cuenta:

- 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)

Las unidades didácticas van a quedar incluidas dentro de cada proyecto, asemejando o englobando, el concepto de tarea, por lo que cada U.D desarrollará una tarea que a su vez dará respuesta a un proyecto junto a otras tareas.

Podríamos decir también que cada proyecto no puede tener menos de tres unidades didácticas o tareas, ya que el tiempo para desarrollarlas sería insuficiente con menos tareas.

Cada proyecto por lo tanto englobará de tres a cinco unidades didácticas y por lo tanto de tres a cinco tareas de trabajo.

PROGRAMACIÓN															
	1° TRIMESTRE					2° TRIMESTRE					3° TRIMESTRE				
	PROYECTO 1°					PROYECTO 2°					PROYECTO 3°				
U.D	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
TAREA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

De esta manera el maestro podrá continuar utilizando, lo que hasta ahora había utilizado para organizar sus contenidos, la unidad didáctica, pero introducirá un nuevo término que será la tarea en cada U.D.

La única diferencia es que las actuales Unidades Didácticas no nos valen tal cual, y como veremos más adelante, tendrán que cambiar el carácter de sus actividades haciéndose cada vez más competenciales, o lo que es lo mismo más prácticas, contextualizadas y funcionales, de una manera progresiva ayudado por las tareas.

CAPÍTULO X. EVALUACIÓN.

LA IMPORTANCIA DE EVALUAR

Como nadie recuerda lo que se ha hecho en clase hay que hacer exámenes. Esta es una frase que muchos maestros han repetido durante años, si esto es así tenemos que pensar en que algo no va bien.

Nos encontramos, sin duda, ante el elemento o uno de los elementos más importantes de cualquier proceso educativo.

Llegar a conocer el grado de adquisición de competencias y objetivos, de cada alumno, es una empresa muy complicada, diríamos que la más compleja del proceso educacional.

Para que esta evaluación sea lo más eficiente, ha de abarcar a todo el proceso educativo, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, del proceso de enseñanza, de las tareas y de las propias competencias.

Como indica Arnau y Zabala, el carácter propedéutico (pasar cursos y etapas) y el carácter selectivo (no pasan todos) de nuestro Sistema Educativo, va a marcar la evaluación en todas sus vertientes.

Sin duda la evaluación va a cambiar la idea del proceso educativo, ya que podrá ser utilizada para comprobar, valorar, baremar, posicionar, reorientar y reeducar a través de la información que sus instrumentos nos dan. Los sistemas necesitan de la evaluación, sean educativos o no.

Es importante anotar que la evaluación marcará todos los procesos abiertos en educación, “dime cómo evalúas y te diré cómo enseñas”.

Los sistemas de evaluación son reflejos de los sistemas de enseñanza. Si un sistema educativo es tradicional, su evaluación se basará en procesos evaluativos y recursos tradicionales, acorde con la forma de enseñar. Sin embargo si la forma de enseñar es globalizada, activa y tiene como eje principal las competencias, la evaluación sería del mismo tipo y de las mismas características. La evaluación competencial debería realizarse en el mismo momento de realizar las actividades o tareas.

EVALUACIÓN TRADICIONAL Y/O EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

Hablar de lo que es tradicional y de lo que no lo es tradicional es complicado, porque muchas veces no tenemos claro lo que se entiende por tradicional.

Nosotros llamaremos tradicional a aquellas prácticas educativas que están mediatizadas por el trabajo memorístico, el proceso basado en la enseñanza y no en el aprendizaje, el escenario único es el aula, organizaciones grupales masivas, están basadas en el profesor y no en las actividades y en el alumno.

Cuando hablamos de evaluación tradicional nos referimos a una evaluación o proceso evaluador cuyos objetivos son los resultados, con un carácter finalista de superación de diferentes pruebas de origen diverso.

Se pretende comprobar si el alumno sabe o no sabe unos contenidos, realizados en pruebas experimentales o exámenes y que dará, como resultado, conocer en qué posición cuantitativa se encuentra el alumno respecto a un baremo estandarizado y no contextualizado.

Esto le permitirá, si es positivo, pasar una etapa o subir un nivel en una escala predeterminada, asumida y marcada por Ley.

Todo se basa y reduce a una nota en diferentes formatos, que intenta aglutinar todos los tipos de aprendizajes y conocimientos.

La única motivación del alumno es la mejora de la nota y el paso de “pantalla”, como si de un video juego se tratara.

A todos los alumnos se les valora de la misma forma y con las mismas escalas, siendo esto contradictorio, al no haber ningún alumno igual a otro.

Hay muchos maestros que mantienen este proceso evaluador, muy relacionado con su forma de enseñar, aunque hoy día cada vez más, los propios docentes se están decantando por otro tipo de enseñanza y por ende, por otro tipo de evaluación más adecuado y completo.

Lo que pretendemos es pasar de una evaluación tradicional a una evaluación competencial, o lo que es lo mismo, a una evaluación de situaciones-problema.

Una evaluación competencial basa su análisis en la adquisición, por parte del niño, de ciertas capacidades o esquemas, para afrontar determinadas situaciones problema.

Para ello el alumno tendrá que demostrar que comprende el contenido que ha trabajado y además que sabe aplicarlo.

Eso es lo que se va a evaluar en la evaluación competencial.

Además una de las características y condiciones que deberían darse para realizar correctamente este tipo de evaluación, es que se debe realizar las veces que sea posible en el mismo momento, demostrando que es competente en una acción propuesta y eso no es fácil.

Por ello se pide que si se realizan pruebas de evaluación se acerquen al máximo a estas características, a las de situaciones reales.

Si queremos comprobar que un niño sabe multiplicar, no le pondremos una multiplicación para que nos de un resultado, sino que le proporcionaremos una situación problema contextualizada y motivante para que tenga que resolverla a través de la multiplicación, lo que nos asegurará, que además de saber realizar la multiplicación la comprenda y por lo tanto poder usarla de forma funcional en cualquier situación que se le presente.

Como dice Arnau y Zabala “cuando decimos que queremos evaluar competencias, estamos diciendo que vamos a reconocer la capacidad que un alumno ha adquirido para dar respuesta a situaciones más o menos reales, problemas o cuestiones que tiene muchas posibilidades de llegar a encontrar, aunque es evidente que nunca del mismo modo en que han sido aprendidos”.

Por ello debemos poner al alumno lo más cerca de la realidad contextualizada, incluidas las evaluaciones.

Además de enfrentar al alumno a situaciones reales, debemos enseñarle a utilizar sus esquemas de acción.

Para esta evaluación usaremos los indicadores extraídos de los criterios de evaluación que nos ayudarán a plantear las actividades de aprendizaje y además las propias actividades de evaluación.

PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Para que esta evaluación por competencias sea lo más fiable posible necesita de unos procedimientos de evaluación adecuados, que le den credibilidad y fiabilidad.

Podemos encontrar dos procedimientos de evaluación. El primero es el procedimiento experimental, basado en la objetividad y en las pruebas medibles. Como segundo procedimiento nombraremos la observación sistemática, basada en la subjetividad y en la interpretación por parte del maestro de las actividades y tareas de cada alumno.

En una evaluación tradicional, un tanto por ciento muy elevado es para los procedimientos experimentales basados en las pruebas escritas, en su mayoría, dejando menos margen para la observación de los comportamientos, capacidades y realizaciones del alumno, para su nota final.

Por el contrario una evaluación competencial da gran tanto por ciento a la observación, intentando hacerla muy sistemática y lo más objetiva posible, dentro de las limitaciones de la subjetividad de los comportamientos. Además este tipo de evaluación no deja de lado los procedimientos experimentales dándoles el matiz de situaciones problema y por lo tanto igualándose a los procedimientos de observación sistemática.

Pero para que estos procedimientos tengan sentido tenemos que desarrollarlos a través de unos instrumentos de evaluación.

Muchos autores enmarcan dentro de cada procedimiento de evaluación diferentes instrumentos que le son propios por las características que lo definen.

No podríamos nombrar todos los instrumentos de evaluación que existen, por ello nos quedaremos con aquellos, que creemos, dan respuesta y que ayudan a evaluar por competencias.

Veamos algunos de ellos:

LA RÚBRICA

Para evaluar y dar respuesta competencialmente a los indicadores de los criterios de evaluación vamos a utilizar la rúbrica.

Es una herramienta que se utiliza para medir el nivel y la calidad de una tarea o actividad. En la rúbrica se hace la descripción de los criterios con los que se evaluará el trabajo, así como los puntos otorgados a cada uno de ellos.

Dado que en toda actividad tanto los maestros como los alumnos requieren saber en qué grado se han alcanzado los objetivos y las competencias las rúbricas son utilizadas para:

- Establecer de forma clara y precisa los elementos involucrados en una determinada actividad de aprendizaje.
- Tener una guía clara y explícita para realizar la tarea, lo cual es muy útil para el alumno.
- Facilitar que los alumnos desarrollen mejor los conceptos y destrezas que requieren las tareas asignadas.
- Dar un seguimiento a las actividades de trabajo que se desarrolla. Al mismo tiempo enriquecerlo de manera precisa durante su construcción.
- Retroalimentar sobre su desempeño, identificando los puntos donde tuvo éxito y falló.
- Son específicas al establecer criterios y niveles de evaluación.
- Son claras porque se definen los criterios de los comportamientos esperados por el alumno en la tarea.

Ahora os pongo un ejemplo de Rúbrica estándar que suelen utilizarse en muchos centros que trabajan de forma competencial:

RUBRICA					
CRITERIO DE EVALUACIÓN:					
C.MAT.19. Resolver problemas sencillos relacionados con objetos, hechos y situaciones de la vida cotidiana, seleccionando las operaciones de suma y resta y utilizando los algoritmos básicos correspondientes u otros procedimientos de resolución. Explicar el proceso seguido para resolver un problema.					
	INDICADORES	1	2	3	4
1	C.MAT.19.1. Resuelve problemas sencillos utilizando el conocimiento matemático. CMAT	No es capaz de resolver ningún problema.	Resuelve algún problema matemático simplificado.	Resuelve pequeños problemas sencillos utilizando el conocimiento matemático.	Resuelve problemas utilizando el conocimiento matemático en cualquier situación cotidiana.
2	C.MAT.19.2. Resuelve problemas sencillos relacionados con objetos, hechos y situaciones de la vida cotidiana utilizando el conocimiento matemático. CMAT CIMF CSYC	No es capaz de resolver problemas sencillos relacionados con objetos, hechos y situaciones de la vida cotidiana.	Resuelve problemas sencillos relacionados con objetos, hechos y situaciones de la vida cotidiana con dificultad.	Resuelve problemas sencillos relacionados con objetos, hechos y situaciones de la vida cotidiana utilizando el conocimiento matemático.	Resuelve problemas relacionados con objetos, hechos y situaciones de la vida cotidiana utilizando el conocimiento matemático y otros conocimientos.
3	C.MAT.19.3. Selecciona las operaciones de suma y resta utilizando los algoritmos básicos utilizándolos para otros campos del conocimiento. CMAT	No es capaz de utilizar las operaciones de suma y resta en la práctica.	Selecciona algunas operaciones de suma y resta utilizando los algoritmos básicos.	Selecciona las operaciones de suma y resta utilizando los algoritmos básicos utilizándolos para otros campos del conocimiento.	Selecciona las operaciones de suma y resta utilizando los algoritmos básicos utilizándolos para otros campos del conocimiento y de la vida cotidiana.
4	C.MAT.19.4. Explicar el proceso seguido para resolver un problema. CMAT CPAA	Es incapaz de explicar con coherencia ningún proceso.	Explica el proceso seguido para resolver un problema de forma no muy clara.	Explica el proceso seguido para resolver un problema.	Es capaz de explicar el proceso seguido para resolver un problema de la vida cotidiana.

Y ahora os mostramos la Rúbrica que yo os propongo de formar individual pero en grupo para rentabilizar y hacer más fácil el trabajo del maestro.

Una de las consideraciones que proponemos es que el maestro no este pendiente todo el curso escolar de indicadores curriculares y concreciones competenciales, por lo que se realiza una relación entre los indicadores y las actividades con los que se van a desarrollar.

De esta forma el maestro no evalúa indicadores directamente, sino actividades. Al evaluar actividades evalúa los indicadores y competencias que esa actividad lleva asociadas. Todo esto lo realizamos además a través del COM.PE.BAS, que es una aplicación Web diseñada para programar y evaluar por competencias, como posteriormente explicaremos.

Primero se relacionan indicadores curriculares con las actividades que la van a desarrollar en el proyecto y tareas programadas. A modo de ejemplo diremos que la relación sería:

PROYECTO ANTIGUA GRECIA		
CUADRANTE DE RELACIÓN ENTRE INDICADORES CURRICULARES Y ACTIVIDADES		
SEGUNDO CICLO DE PRIMARIA		
MATEMATICAS		
Nº	INDICADORES CURRICULARES	ACTIVIDADES
1	C.M. 7.1. Resuelve problemas de la vida cotidiana mediante una o dos operaciones aritméticas. CMAT CIMF C.M. 7.2. Sabe comprobar los resultados obtenidos. CMAT	LOCALIZAR A LOS PERSONAJES DE LA ANTIGUA GRECIA QUE SE HAN PERDIDO CON LOS DATOS QUE SE DAN.
2	C.M. 15.1. Es capaz de localizar un elemento conocido por el. CMAT CIMF C.M. 15.3. Expresa correctamente la localización de un elemento en un croquis o en un plano sencillo. CMAT CIMF	UTILIZA EL MAPA DE LA LOCALIDAD DEL NIÑO PARA LOCALIZAR LAS PISTAS QUE SE LE DAN PARA ENCONTRAR A LOS PERSONAJES.
3	C.M. 19.1. Utiliza la cuadrícula para expresar la medida de la superficie de cuadrados, rectángulos y triángulos rectángulos. CMAT	ES CAPAZ DE TRAPASAR LA LOCALIZACIÓN HECHA AL PLANO DE ATENAS SIGUIENDO LAS COORDENADAS ENCONTRADAS.
4	C.M. 12.1. Conoce y aplica a su vida cotidiana la longitud (kilómetro, metro, decímetro, centímetro). CMAT CIMF C.M. 12.3. Conoce y aplica a su vida cotidiana el peso (kilogramo y gramo). CMAT CIMF	MIDE LA DISTANCIA QUE EXISTE EN EL PLANO DE LOS LUGARES ENCONTRADOS.
5	C.M. 17.1. Reconoce los distintos tipos de ángulos en actividades cotidianas. CMAT CIMF C.M. 17.3. Es capaz de clasificar, nombrar y comparar ángulos. CMAT	LOCALIZAR LOS DISTINTOS TIPOS DE ÁNGULOS EN EL PLANO DE ATENAS O DE SU CIUDAD

Una vez que se ha hecho la relación se evalúan las actividades que se han relacionado:

PROYECTO ANTIGUA GRECIA									
RUBRICA									
SEGUNDO CICLO DE PRIMARIA									
MATEMATICAS									
ACTIVIDADES		N	ALUMNOS						
			1	2	3	4	5	6	7
NOMBRES DE LOS ALUMNOS									
C.M. 7.1. CMAT CIMF C.M. 7.2. CMAT	LOCALIZAR A LOS PERSONAJES DE LA ANTIGUA GRECIA QUE SE HAN PERDIDO CON LOS DATOS QUE SE DAN.	1							
		2							
		3							
		4							
		5							
C.M. 15.1. CMAT CIMF C.M. 15.3. CMAT CIMF	UTILIZA EL MAPA DE LA LOCALIDAD DEL NIÑO PARA LOCALIZAR LAS PISTAS QUE SE LE DAN PARA ENCONTRAR A LOS PERSONAJES.	1							
		2							
		3							
		4							
		5							
C.M. 19.1. CMAT	ES CAPAZ DE TRAPASAR LA LOCALIZACIÓN HECHA AL PLANO DE ATENAS SIGUIENDO LAS COORDENADAS ENCONTRADAS.	1							
		2							
		3							
		4							
		5							
C.M. 12.1. CMAT CIMF C.M. 12.3. CMAT CIMF	MIDE LA DISTANCIA QUE EXISTE EN EL PLANO DE LOS LUGARES ENCONTRADOS.	1							
		2							
		3							
		4							
		5							
C.M. 12.4. CMAT CIMF C.M. 12.5.. CMAT	LOCALIZAR LOS DISTINTOS TIPOS DE ÁNGULOS EN EL PLANO DE ATENAS O DE SU CIUDAD	1							
		2							
		3							
		4							
		5							
1: INSUFICIENTE		2: SUFICIENTE		3: BIEN		4: NOTABLE		5: SOBRESALIENTE	

MAPA CONCEPTUAL

También utilizaremos los mapas conceptuales, como instrumento de evaluación, para que el alumno autoevalúe sus conocimientos y competencias de lo aprendido, sobre todo cuando se utilizan metodologías globalizadoras, que además de los conocimientos o contenidos propiamente curriculares, incluye para la mejora personal del alumno, un incremento en contenidos no curriculares o extracurriculares.

Es el propio niño el que realiza el mapa. En un primer momento junto a sus compañero y en una evaluación final de forma individual. El niño debe ser capaz de plasmar de forma escrita, con dibujos, pegatinas o utilizando otros recursos, aquellos conocimientos que él conscientemente cree que ha adquirido sobre la temática concreta del proyecto.

Va a depender de la edad y el ciclo la complejidad de cada uno de los mapas conceptuales, adaptando el maestro la inclusión de contenidos a las características de su alumnado.



PORFOLIO

Otro instrumento a utilizar por el maestro será el portfolio. Este instrumento a primera vista podría parecer que ya se viene utilizando desde hace tiempo y que solo se le ha cambiado el nombre, pero no es cierto. El portfolio es como la carpeta o archivador de trabajos del niño, que muchos maestros han utilizado durante muchos años para guardar la producción de cada uno de los alumnos.

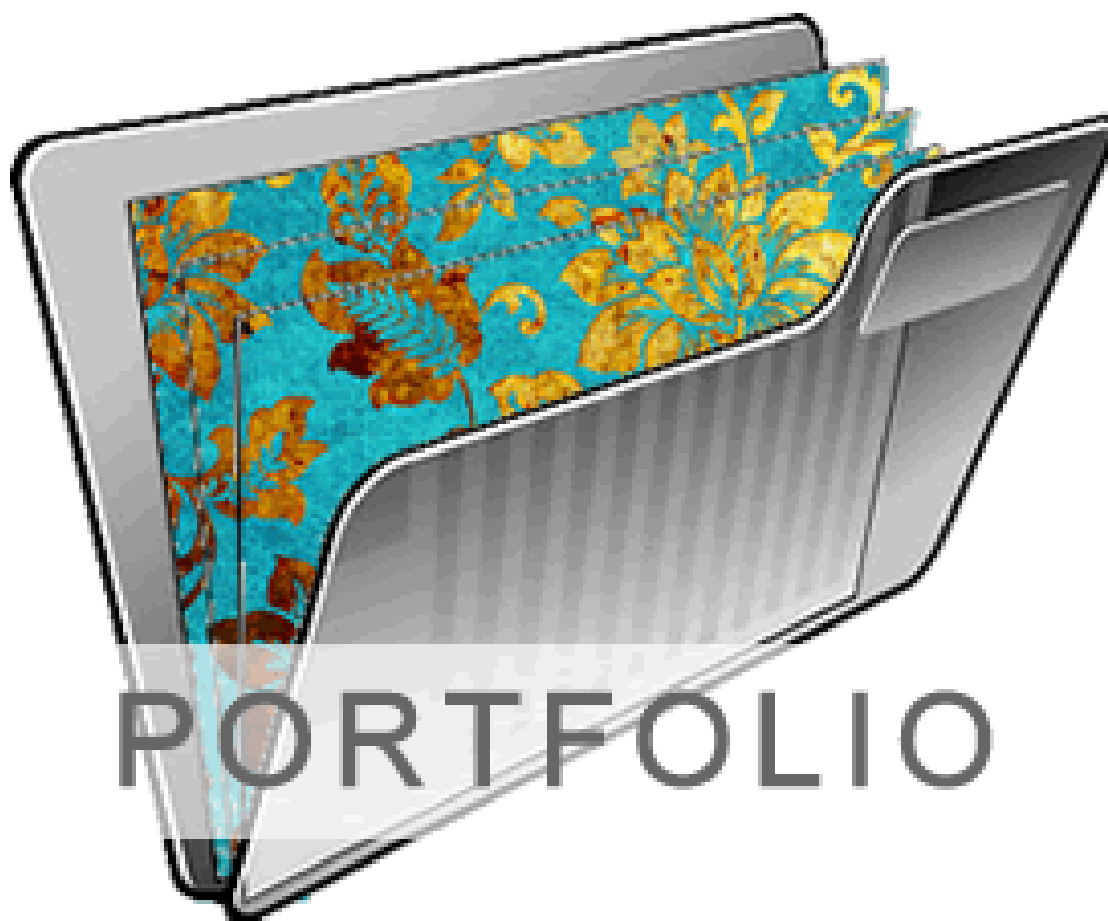
Pero el portfolio va mucho más allá. Hay una diferencia muy grande con la carpeta archivador. Mientras que la carpeta archivador es un instrumento muerto, inerte, sin vida y que solo nos informa de las producciones del alumno, el portfolio es un instrumento vivo, activo, dinámico y cambiante ya que su función no es solo guardar trabajos, sino que después de ir archivándolos, cada alumno tendrá que extraer, informar y compartir el contenido de esa carpeta. Para ello el alumno se ve obligado, no sólo a saber que ha hecho, sino a comprender cómo lo ha hecho y a exponerlo ante otras personas, demostrando la adquisición y comprensión de esos conocimientos.

PRUEBA ESCRITA

Además utilizaremos más procedimientos experimentales, como son las pruebas escritas, pero cambiando el carácter finalista de la evaluación tradicional, adaptándolo al trabajo por competencias y por lo tanto apoyado en situaciones-problema contextualizadas, que permitan su evaluación a través de los indicadores de los criterios de evaluación, prescritos por la administración educativa, para cada área y ciclo educativo.

Uno de los errores del profesorado es pensar que, con la aparición de las competencias y debido a su carácter práctico, el examen escrito debe desaparecer. Está claro que ahora este examen va a estar acompañado por otra serie de instrumentos que va a hacer que pierda protagonismo, pero se va a mantener como instrumento de evaluación. La diferencia es la formulación del mismo, que ya no se basa en actividades descontextualizadas y memorísticas, sino en la aplicación funcional de los contenidos a una práctica cercana y significativa para el alumno.

Esto podemos observarlo en las pruebas PISA o de diagnóstico, que aunque son pruebas escritas, se suelen basar en situaciones-problema.



El Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA por sus siglas en inglés (*Programme for International Student Assessment*) y en francés (*Programme international pour le suivi des acquis des élèves*). Es un estudio periódico y comparativo, promovido y organizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en el cual participan los países miembros y no miembros (asociados) de la organización.

El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), se aplica cada tres años desde 1997.

Se basa en una medición internacional que evalúa los conocimientos alcanzados por los alumnos en cuanto a su instrucción lectora, instrucción matemática e instrucción científica. El concepto “instrucción” que utiliza PISA es más amplio que el generalmente entendido como “habilidad para leer y escribir”; en el caso de esta prueba lo que se busca evaluar es si los estudiantes han logrado adquirir el conocimiento y las habilidades esenciales para su vida adulta. Se entiende que la adquisición de estas características es un proceso continuo que tiene lugar no sólo en la escuela, sino que también en la interacción con los pares y el resto de la sociedad. De esta forma, las tres áreas de instrucción contenidas en la encuesta PISA, enfatizan la habilidad de enfrentarse a variados procesos importantes en una serie de situaciones, más que a la adquisición de conocimientos específicos.

Además según nuestra Ley educativa (L.O.E) contempla las pruebas de diagnóstico que cada Comunidad Autónoma introduce para dar respuesta a diferentes competencias. Esta prueba en Primaria se concreta en 4º de Primaria.

Veamos ahora un ejemplo de prueba diagnóstica ya evaluada en nuestra región como ejemplo de las pruebas escritas con formato competencial:

LA LEYENDA DEL TÉ



El emperador chino Sheng Mung esperaba aquél día una importante visita, y todos los sirvientes de palacio se hallaban muy atareados, preparando las habitaciones de los huéspedes.

En un pequeño aposento que había en el jardín, el emperador parecía muy preocupado y daba órdenes y más órdenes. Quería que sus invitados recibiesen una buena impresión y se marcharan contentos.

Muy cerca de la entrada al pabellón, crecían flores de loto y un arbusto de "tsha" o "té". Uno de los criados, por indicación del emperador, dejó junto a la puerta un recipiente con agua hirviendo.

Un suave vientecillo comenzó a soplar y algunas hojas del arbusto de té fueron a caer dentro del agua, tomando ésta un color tostado.

Sheng Mung sintió que el aroma refrescante que flotaba en la atmósfera le aliviaba del cansancio que padecía. Se sentó en el suelo, y sacó con un cazo un poco para beber unos sorbos. ¡Sorpresa! La infusión tenía un sabor delicioso y el emperador se encontraba restablecido. Cogió después más hojas y preparó unas tazas para obsequiar a sus visitantes.

La velada transcurrió entre risas y comentarios. La sabrosa bebida se extendió por todo el mundo, y hoy la preparan en todos los rincones de la tierra.

M^a Jesús Ortega.

(Colección de textos para valorar el dominio lector del alumno y reforzar su aprendizaje. Ed. Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación).

1. La idea principal del texto es:
 - a) Que los sirvientes trabajan mucho.
 - b) Que el emperador descubrió la bebida del té.
 - c) Que el jardín tenía muchas plantas.
 - d) Que los amigos se divirtieron.
2. Señala otro título para esta narración.
 - a) El cuento del té.
 - b) El traje del emperador.
 - c) Postres y dulces.
 - d) Una tarde divertida.
3. ¿Qué palabra significa té en texto?
 - a) Loto.
 - b) "tsha"
 - c) Arbusto.
 - d) Hoja.

4. Las palabras que derivan de “servir” son:
 - a) Servilleta-servilletero-cuchara.
 - b) Severo-criado-mayordomo.
 - c) Servidor-servidumbre-sirviente.
 - d) Dormir-hervir-vivir.

5. Señala el desenlace del cuento.
 - a) Aquel día el emperador estaba preocupado porque tenía invitados.
 - b) Las hojas del arbusto del “tsha” cayeron en el agua hirviendo.
 - c) Al final, la bebida era el té y se hizo famosa en todo el mundo.
 - d) Los invitados no se lo pasaron muy bien.

6. Los verbos de esta historia están escritos en:
 - a) Pasado.
 - b) Presente.
 - c) Futuro.
 - d) Imperativo.

7. Señala el grupo de palabras que son todas ellas adjetivos:
 - a) Esperar/hallaban/soplar.
 - b) Emperador/jardín/palacio.
 - c) Contentos/tostado/delicioso.
 - d) Su/esta/del.

8. Señala el grupo de palabras en el que son todas esdrújulas:
 - a) Órdenes/huéspedes/atmósfera.
 - b) Flores/loto/arbusto.
 - c) Rincón/corazón/color.
 - d) Infusión/cogió/árboles.

CONTAMINACIÓN ATMOSFÉRICA



La contaminación atmosférica hace referencia a la alteración de la atmósfera terrestre que puede poner en peligro la salud del hombre y la salud y bienestar de las plantas y animales, atacar a distintos materiales o producir olores desagradables.

Los principales mecanismos de contaminación atmosférica son los procesos industriales que implican combustión, tanto en industrias como en automóviles y calefacciones que generan contaminantes.

1. El texto habla de la contaminación que se produce en la atmósfera. ¿Sabes qué es la atmósfera terrestre?
 - a) La capa de la superficie formada por rocas.
 - b) Capa de gases a los que llamaron aire.
 - c) La capa líquida formada por el agua.
 - d) El núcleo interno de la Tierra en estado líquido.
2. Numerosas industrias utilizan combustibles en sus procesos de producción o transformación. ¿Cuál de los siguientes combustibles se presenta en la naturaleza en estado sólido?
 - a) El carbón.
 - b) El petróleo.
 - c) El gas butano.
 - d) El gasóleo.
3. Para que funcionen los electrodomésticos se necesita una fuente de energía, la electricidad. ¿Cómo llega esta energía hasta nuestros hogares?
 - a) En un camión cisterna.
 - b) Por la línea telefónica.
 - c) A través de unos cables.
 - d) Por las tuberías del agua o del gas.
4. La industria utiliza numerosos materiales naturales para transformarlos y producir otros. ¿Cuál de los siguientes materiales es natural?
 - a) El papel.
 - b) Las patatas fritas.
 - c) El agua de un manantial.
 - d) El queso.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Con el trabajo por competencias los criterios de evaluación van a reafirmarse uno de los pilares del sistema educativo y prescriben los conocimientos que debe alcanzar el alumno por ciclo y área educativa. Estos criterios van a ser la referencia que nos va a ayudar a desarrollar la concreción curricular “piramidal”, como relación entre todos los elementos del currículo.

En el Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en su artículo 8 de evaluación de los aprendizajes, en el punto dos nos deja claro que “los maestros evaluarán a los alumnos teniendo en cuenta los diferentes elementos del currículo y valorando los conocimientos adquiridos en cada una de las áreas, según los criterios de evaluación establecidos en el currículo que serán referentes fundamentales para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas”.

Además los criterios se convierten en el centro de adquisición de los aprendizajes de forma consciente por el profesorado, al contrario de lo que pasaba hasta ahora, ya que aunque así debería de haber sido, no lo ha sido ni lo es, debido a que el libro de texto y la editorial ya nos facilita este trabajo, a veces mal hecho y el maestro por lo tanto no tiene que hacer el estudio criterial que debe desarrollar.

Con trabajo competencial esto cambia radicalmente pues es el maestro el que a través de los criterios de evaluación concreta en la práctica.

Pero estos criterios de evaluación a veces su densos, tediosos y poco aplicables a una posible evaluación. Es por ello que debemos de concretar esos criterios para hacerlos lo más prácticos posibles y por lo tanto fácilmente evaluables.

Por todos estos motivos surgen los indicadores de evaluación, como decíamos son la concreción criterial aplicada a la realidad practica del hecho educativo de cada centro.

Son mucho más concretos y prácticos pero que darán respuesta fiel a los criterios de evaluación.

Uno de los aspectos más importantes de los indicadores es su carácter contextualizado, ya que cada claustro concretará los suyos, concretándolos para su centro, ello permitirá que cada escuela tenga los suyos propios, dependiendo del entorno socioeconómico, del alumnado y del proyecto educativo que desarrollen. Por lo tanto estos indicadores son diferentes de unos centros a otros, ello le da el carácter competencial diferenciado de este modelo educativo.

¿Cómo se realizan los indicadores de evaluación?

Para realizar los indicadores de evaluación se hace un estudio de cada uno de los criterios de evaluación, desglosándolos en tantos indicadores como los maestros crean que son adecuados para que el criterio tenga una aplicación práctica y sea fácilmente evaluable. No hay un número determinado de indicadores para cada criterio, cada centro los concretará según necesite para su correcta aplicación.

Podemos encontrarnos con criterios de evaluación que se van a desglosar en dos indicadores y otros criterios desglosados en seis o siete. Como decíamos no hay un número determinado, lo determina la necesidad de aplicación práctica.

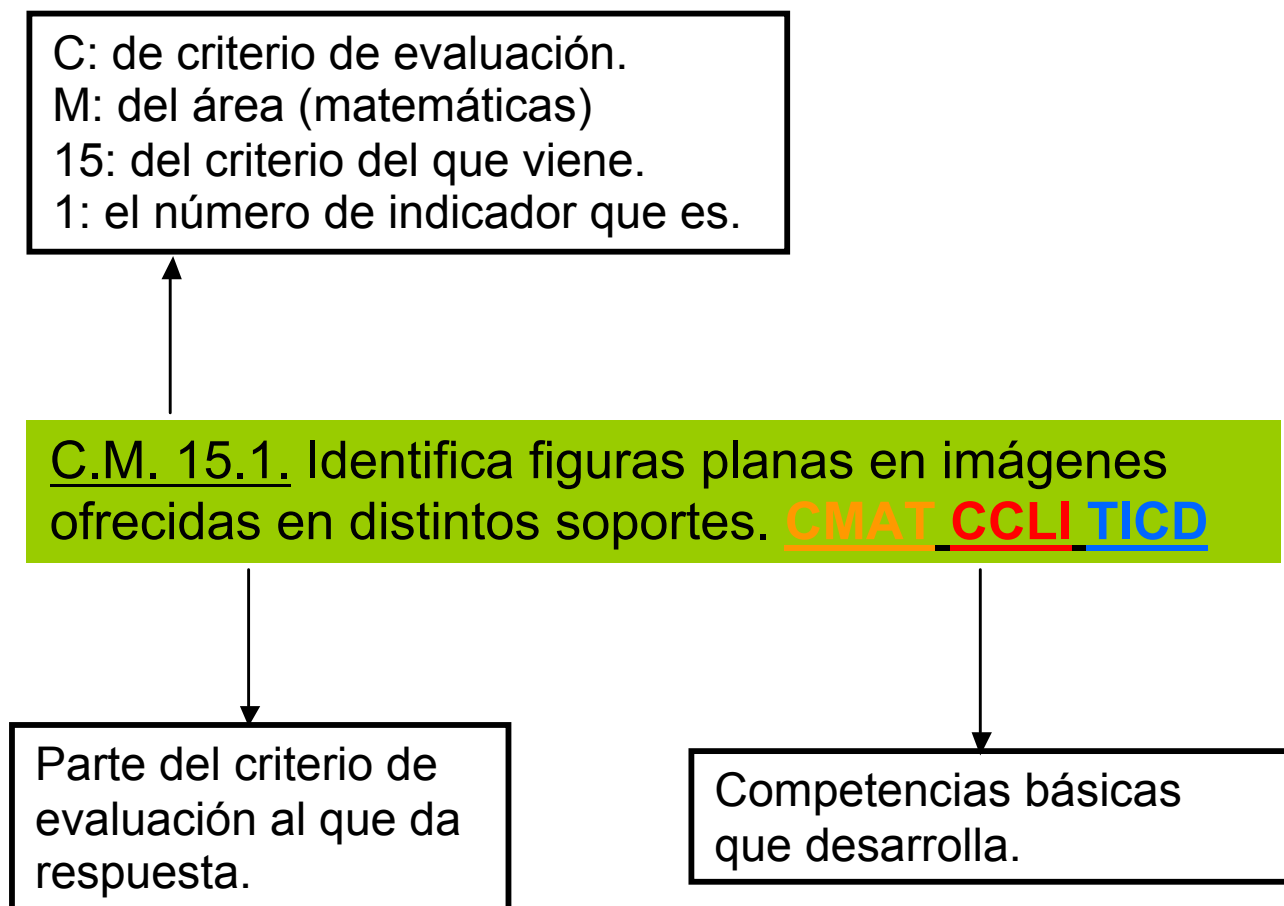
Además cada uno de los indicadores va a servirnos para realizar una actividad concreta, por lo que serán también la base del desarrollo curricular de la programación de cada ciclo.

Y ya que cada indicador nos dará la pista de que actividad realizar, debemos de concretarlo lo máximo posible.

Cada uno de los indicadores va a concretar y contribuir a la consecución de ciertas competencias básicas. Por esto cada uno de los indicadores llevará indicado la o las competencias que desarrolla.

C.CM. 1.3. Propone medidas para el uso responsable como de la adopción de medidas de protección del medio. **CIMF CSYC CAIP CPAA**

La explicación grafica sería:



La suma de las contribuciones de cada indicador a las competencias básicas será el autentico desarrollo curricular competencial. Es ahí donde veremos de qué forma contribuye cada área a la consecución de las competencias.

SISTEMA DE CALIFICACIÓN

Para saber cómo calificar hay que saber qué marca nuestra legislación educativa en torno a la calificación. No podemos calificar dejando al margen la Ley, pero sí podemos complementarla.

Teniendo en cuenta la Orden ECI/1845/2007, de 19 de junio, por la que se establecen los elementos de los documentos básicos de evaluación de la educación básica regulada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad del alumnado, podemos concretar que debemos expresar la evaluación en resultado ya predeterminados por esta orden como son: Insuficiente (IN), Suficiente (SU), Bien (BI), Notable (NT), Sobresaliente (SB), considerándose calificación negativa el Insuficiente y positivas todas las demás.

Además en la Orden ECI/2571/2007, de 4 de septiembre, de evaluación en Educación Primaria, en su artículo 9 referente al desarrollo del proceso de evaluación, en su punto tres nos dice; “En las sesiones de evaluación que celebren los maestros de cada grupo de alumnos, coordinadas por el tutor del grupo, y asesorados, en su caso, por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, se valorará tanto el aprendizaje del alumnado en relación con el logro de las competencias básicas y de los objetivos educativos del currículo, como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente...”

Quizá el sistema de calificación sea el punto más controvertido en lo que respecta a la evaluación educativa relacionado con las competencias.

El sistema de calificación es fruto del acuerdo del claustro y del ciclo, dando importancia, de forma autónoma, a aquellos elementos que el profesorado cree que deben ser valorados de una manera determinada.

Por lo tanto la autonomía es uno de los rasgos que caracteriza al sistema de calificación.

En un sistema de evaluación en donde las competencias deben ser el centro de todo, se le dará especial importancia a la valoración de estas a través de los indicadores de evaluación que hemos creado, extraído de los criterios de evaluación.

Como centro debemos dar respuesta y valorar en el alumnado tanto los objetivos conseguidos como las competencias básicas logradas.

Esto nos deja claro que debemos evaluar objetivos, a través de los criterios de evaluación y competencias básicas. Los objetivos se vienen haciendo desde siempre pero no así las competencias.

¿Cómo calificaremos las competencias básicas?

Para poder calificar las competencias es imprescindible haber realizado anteriormente la concreción curricular o relación de todos los elementos del currículo con las competencias básicas.

Una vez tenemos hecha la concreción debemos de calificar a través de los indicadores de evaluación, como hemos visto anteriormente dan respuesta a las competencias básicas.

Esta calificación la haremos tanto por áreas como por competencias, en las sesiones de evaluación a través de nuestra aplicación web (COM.P.E.BÁS).

Cada tarea es evaluada por una serie actividades, que desarrollan indicadores que detallan a qué competencias dan respuesta. Cada tarea tendrá un número determinado de indicadores, dependiendo de los criterios y objetivos que están desarrollando. El número de indicadores va a variar de una tarea a otra.

¿Qué valor sobre la puntuación de esa tarea se le va a asignar a cada indicador?

Pues dependerá del número de indicadores de la tarea en concreto. Si una tarea tiene veinte indicadores, el valor que tendrá cada uno en relación con la nota final será de 0'50 puntos del total. Se divide el total de indicadores por diez puntos que es el máximo de puntuación a alcanzar.

A continuación ponemos un ejemplo de calificación competencial por área y por competencia concreta y que se calcula automáticamente por la aplicación informática.

EVALUACIÓN TAREA 5 POR ÁREAS		
MATEMÁTICAS	C.M 15.1. Identifica figuras planas en materiales y objetos de su entorno. CMAT CIMF C.M 15.2. Reconoce los elementos básicos de las figuras planas. CMAT C.M 16.1. Identifica cuerpos geométricos sencillos en su vida diaria. CMAT CIMF C.M 16.2. Identifica cubos, ortoedros, prismas, pirámides, cilindros y esferas. CMAT	4 INDICADORES
LENGUA Y LITERATURA	C.L 7.1. Lee con frecuencia por propia iniciativa como fuente de placer, textos literarios de la tradición oral y de la literatura infantil adecuados a su edad. CCLI CAIP C.L 7.2. Conoce algunos aspectos formales simples de la narración y de la poesía y para facilitar la escritura de textos de tradición oral e infantil. CCLI C.L 7.3. Investiga sobre el patrimonio lingüístico de España. CCLI CPAA CAIP C.L 10.1. Conoce qué son los cambios en el orden, supresiones e inserciones, que se producen en las palabras, los enunciados y los textos. CCLI C.L 10.2. Identifica cambios en el orden, supresiones e inserciones que se producen en las palabras, los enunciados y los textos para mejorar la comprensión y la expresión oral y escrita. CCLI	5 INDICADORES

EVALUACIÓN TAREA 5 POR ÁREAS		
CONOCIMIENTO	C.CM 9.1. Muestra y desmontar objetos y aparatos simples valorando la aportación de la ciencia en ellos. CIMF CAIP C.CM 9.2. Describe el funcionamiento y la forma de utilizar objetos y aparatos con precaución. CIMF CCLI C.CM 12.1. Enumera inventos que hayan contribuido decisivamente a la mejora de la calidad de vida actual en relación con generaciones anteriores en el hogar. CIMF CMAT CSYC C.CM 12.2. Enumera inventos que hayan contribuido decisivamente a la mejora de la calidad de vida actual en relación con generaciones anteriores en el transporte. CIMF CMAT C.CM 12.3. Enumera inventos que hayan contribuido decisivamente a la mejora de la calidad de vida actual en relación con generaciones anteriores en las comunicaciones. CIMF CMAT C.CM 12.4. Enumera inventos que hayan contribuido decisivamente a la mejora de la calidad de vida actual en relación con generaciones anteriores en el ocio). CIMF CMAT	6 INDICADORES
PLÁSTICA	C.A 3.1.. Identifica a través de diferentes lenguajes algunos de los elementos (timbre, velocidad, intensidad, carácter) de una obra musical. CCLI CCYA C.A 3.2.. Expresa a través de diferentes lenguajes algunos de los elementos (timbre, velocidad, intensidad, carácter) de una obra musical. CCLI CCYA C.A 7.1. Conoce diferentes formas, texturas y colores. CCYA C.A 7.2. Reconoce en el entorno cercano diferentes formas, texturas y colores. CCYA C.A 7.3. Prueba en producciones propias, las posibilidades que adoptan las formas, texturas y colores. CCYA CAIP CPAA C.A 8.1. Realiza composiciones plásticas que representen el mundo imaginario. CCYA CAIP C.A 8.2. Realiza composiciones plásticas que representen el mundo afectivo. CCYA CAIP C.A 8.3. Realiza composiciones plásticas que representen el mundo social. CCYA CSYC CAIP	8 INDICADORES
TOTAL DE INDICADORES = 23		

Recordamos que cada indicador es evaluado por una rúbrica.

Hasta ahora hemos evaluado la tarea, por áreas, a través de la rúbrica dándole a cada indicador un valor numérico, pero lo que no hemos hecho es evaluar cada una de las competencias a las que contribuye esta tarea. Para ello agrupamos los indicadores que contribuyen a cada una de las competencias de dicha tarea en concreto.

Veamos un ejemplo también de esa calificación por competencias, calificación que también debe ser realizada e informada a los padres:

EVALUACIÓN TAREA 5 POR COMPETENCIA		
1.- Competencia lingüística	C.L 7.1. Lee con frecuencia por propia iniciativa como fuente de placer, textos literarios de la tradición oral y de la literatura infantil adecuados a su edad. C.L 7.2. Conoce algunos aspectos formales simples de la narración y de la poesía y para facilitar la escritura de textos de tradición oral e infantil. C.L 7.3. Investiga sobre el patrimonio lingüístico de España. C.L 10.1. Conoce qué son los cambios en el orden, supresiones e inserciones, que se producen en las palabras, los enunciados y los textos. C.L 10.2. Identifica cambios en el orden, supresiones e inserciones que se producen en las palabras, los enunciados y los textos para mejorar la comprensión y la expresión oral y escrita. C.CM 9.2. Describe el funcionamiento y la forma de utilizar objetos y aparatos con precaución. C.A 3.1. Identifica a través de diferentes lenguajes algunos de los elementos (timbre, velocidad, intensidad, carácter) de una obra musical. C.A 3.2. Expresa a través de diferentes lenguajes algunos de los elementos (timbre, velocidad, intensidad, carácter) de una obra musical.	8 indicadores
10 puntos entre 8 indicadores = 1'25 cada indicador de competencia lingüística.		

EVALUACIÓN TAREA 5 POR COMPETENCIA

2.- Competencia matemática	<p>C.M 15.1. Identifica figuras planas en materiales y objetos de su entorno. C.M 15.2. Reconoce los elementos básicos de las figuras planas. C.M 16.1. Identifica cuerpos geométricos sencillos en su vida diaria. C.M 16.2. Identifica cubos, ortoedros, prismas, pirámides, cilindros y esferas. C.CM 12.1. Enumera inventos que hayan contribuido decisivamente a la mejora de la calidad de vida actual en relación con generaciones anteriores en el hogar. C.CM 12.2. Enumera inventos que hayan contribuido decisivamente a la mejora de la calidad de vida actual en relación con generaciones anteriores en el transporte. C.CM 12.3. Enumera inventos que hayan contribuido decisivamente a la mejora de la calidad de vida actual en relación con generaciones anteriores en las comunicaciones. C.CM 12.4. Enumera inventos que hayan contribuido decisivamente a la mejora de la calidad de vida actual en relación con generaciones anteriores en el ocio).</p>	8 indicadores
-----------------------------------	---	----------------------

10 puntos entre 8 indicadores = 1'25 cada indicador de competencia matemática.

3.- Competencia en la interacción con el mundo físico	<p>C.M 15.1. Identifica figuras planas en materiales y objetos de su entorno. C.M 16.1. Identifica cuerpos geométricos sencillos en su vida diaria. C.CM 9.1. Muestra y desmonta objetos y aparatos simples valorando la aportación de la ciencia en ellos. C.CM 9.2. Describe el funcionamiento y la forma de utilizar objetos y aparatos con precaución. C.CM 12.1. Enumera inventos que hayan contribuido decisivamente a la mejora de la calidad de vida actual en relación con generaciones anteriores en el hogar. C.CM 12.2. Enumera inventos que hayan contribuido decisivamente a la mejora de la calidad de vida actual en relación con generaciones anteriores en el transporte. C.CM 12.3. Enumera inventos que hayan contribuido decisivamente a la mejora de la calidad de vida actual en relación con generaciones anteriores en las comunicaciones. C.CM 12.4. Enumera inventos que hayan contribuido decisivamente a la mejora de la calidad de vida actual en relación con generaciones anteriores en el ocio.</p>	8 indicadores
--	---	----------------------

10 puntos entre 8 indicadores = 1'25 cada indicador de competencia en la interacción con el mundo físico.

5.- Competencia social y ciudadana.	<p>C.CM 12.1. Enumera inventos que hayan contribuido decisivamente a la mejora de la calidad de vida actual en relación con generaciones anteriores en el hogar. C.A 8.3. Realiza composiciones plásticas que representen el mundo social.</p>	3 indicadores
--	---	----------------------

10 puntos entre 3 indicadores = 3'33 cada indicador de competencia social y ciudadana.

EVALUACIÓN TAREA 5 POR COMPETENCIA

6.- Competencia cultural y artística	<p>C.A 3.1.. Identifica a través de diferentes lenguajes algunos de los elementos (timbre, velocidad, intensidad, carácter) de una obra musical.</p> <p>C.A 3.2.. Expresa a través de diferentes lenguajes algunos de los elementos (timbre, velocidad, intensidad, carácter) de una obra musical.</p> <p>C.A 7.1. Conoce diferentes formas, texturas y colores.</p> <p>C.A 7.2. Reconoce en el entorno cercano diferentes formas, texturas y colores.</p> <p>C.A 7.3. Prueba en producciones propias, las posibilidades que adoptan las formas, texturas y colores.</p> <p>C.A 8.1. Realiza composiciones plásticas que representen el mundo imaginario.</p> <p>C.A 8.2. Realiza composiciones plásticas que representen el mundo afectivo.</p> <p>C.A 8.3. Realiza composiciones plásticas que representen el mundo social.</p>	9 indicadores
10 puntos entre 9 indicadores = 1'11 cada indicador de competencia cultural y artística.		
7.- Aprender a aprender.	<p>C.L 7.3. Investiga sobre el patrimonio lingüístico de España.</p> <p>C.A 7.3. Prueba en producciones propias, las posibilidades que adoptan las formas, texturas y colores.</p>	2 indicadores
10 puntos entre 8 indicadores = 1'25 cada indicador de aprender a aprender.		
8.- Autonomía e iniciativa personal.	<p>C.L 7.1. Lee con frecuencia por propia iniciativa como fuente de placer, textos literarios de la tradición oral y de la literatura infantil adecuados a su edad.</p> <p>C.L 7.3. Investiga sobre el patrimonio lingüístico de España.</p> <p>C.CM 9.1. Muestra y desmontar objetos y aparatos simples valorando la aportación de la ciencia en ellos.</p> <p>C.A 7.3. Prueba en producciones propias, las posibilidades que adoptan las formas, texturas y colores.</p> <p>C.A 8.1. Realiza composiciones plásticas que representen el mundo imaginario.</p> <p>C.A 8.2. Realiza composiciones plásticas que representen el mundo afectivo.</p> <p>C.A 8.3. Realiza composiciones plásticas que representen el mundo social.</p>	7 indicadores
10 puntos entre 7 indicadores = 1'43 cada indicador de autonomía e iniciativa personal.		

CAPÍTULO XI. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA LEGISLACIÓN VIGENTE

A continuación vamos a hacer un pequeño estudio, no muy pormenorizado, de cómo y cuándo aparecen las competencias básicas en la legislación vigente.

Creemos que es importante este pequeño estudio para que cualquier maestro justifique su inclusión en su programación y para que conozca en que medida nuestra legislación va más o menos en la dirección de las competencias.

En primer lugar vamos a conocer lo recogido en la L.O.E, en relación a nuestras competencias básicas.

LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN.

El “Preámbulo” declara:

“Tres son los principios fundamentales de esta ley. El tercero consiste en un compromiso decidido por los objetivos educativos planteados por la unión Europea para los próximos años. Fomentar en los alumnos una educación completa que abarque los conocimientos y competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual”.

En su Título Preliminar, en el capítulo II:

Artículo 5. *El aprendizaje a lo largo de la vida.*

“3. Para garantizar el acceso universal y permanente al aprendizaje, las diferentes Administraciones públicas identificarán nuevas competencias y facilitarán la formación requerida para su adquisición”.

En el capítulo III:

Artículo 6. *Currículo.*

“1. A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, 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”.

En el Título I, las enseñanzas y su ordenación, capítulo II, encontramos:

Educación Primaria

Artículo 20. *Evaluación.*

“2. El alumnado accederá al ciclo educativo o etapa siguiente siempre que se considere que ha alcanzado las competencias básicas correspondientes y el adecuado grado de madurez”.

“4. En el supuesto de que un alumno no haya alcanzado las competencias básicas, podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo. Esta medida podrá adoptarse una sola vez a lo largo de la educación primaria y con un plan específico de refuerzo o recuperación de sus competencias básicas”.

“5. Con el fin de garantizar la continuidad del proceso de formación del alumnado, cada alumno dispondrá al finalizar la etapa de un informe sobre su aprendizaje, los objetivos alcanzados y las competencias básicas adquiridas, según dispongan las Administraciones educativas. Asimismo las Administraciones educativas establecerán los pertinentes mecanismos de coordinación”.

Artículo 21. *Evaluación de diagnóstico.*

“Al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación, competencia de las Administraciones educativas, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Estas evaluaciones tendrán como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico que se establecen en el artículo 144.1 de esta Ley”.

REAL DECRETO 1513/2006, DE 7 DE DICIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

Para concretar La Ley Orgánica de Educación surge el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre.

En su preámbulo habla de la contribución de las competencias:

“Los objetivos de la Educación primaria se definen para el conjunto de la etapa. En cada área se describe el modo en que contribuye al desarrollo de las competencias básicas, sus objetivos generales y, organizados por ciclos, los contenidos y criterios de evaluación. Los criterios de evaluación, además de permitir la valoración del tipo y grado de aprendizaje adquirido, se convierten en referente fundamental para valorar el desarrollo de las competencias básicas”.

Artículo 5. Currículo.

“1. Se entiende por currículo de la Educación primaria el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa educativa”.

Artículo 6. Competencias básicas.

“1. En el Anexo I del presente real decreto se fijan las competencias básicas que se deberán adquirir en la enseñanza básica y a cuyo logro deberá contribuir la educación primaria”.

“2. Las enseñanzas mínimas que establece este real decreto contribuyen a garantizar el desarrollo de las competencias básicas. Los currículos establecidos por las administraciones educativas y la concreción de los mismos que los centros realicen en sus proyectos educativos se orientarán, asimismo, a facilitar el desarrollo de dichas competencias”.

“3. La organización y funcionamiento de los centros, las actividades docentes, las formas de relación que se establezcan entre los integrantes de la comunidad educativa y las actividades complementarias y extraescolares pueden facilitar también el desarrollo de las competencias básicas”.

“4. La lectura constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias básicas. Los centros, al organizar su práctica docente, deberán garantizar la incorporación de un tiempo diario de lectura, no inferior a treinta minutos, a lo largo de todos los cursos de la etapa”.

Artículo 9. Evaluación.

“3. Los criterios de evaluación de las áreas serán referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas”.

Artículo 10. Promoción.

“2. Se accederá al ciclo educativo siguiente siempre que se considere que se ha alcanzado el desarrollo correspondiente de las competencias básicas y el adecuado grado de madurez. Se accederá, asimismo, siempre que los aprendizajes no alcanzados no impidan seguir con aprovechamiento el nuevo ciclo. En este caso, el alumnado recibirá los apoyos necesarios para recuperar dichos aprendizajes”.

“4. Se accederá a la Educación secundaria obligatoria si se ha alcanzado el desarrollo correspondiente de las competencias básicas y el adecuado grado de madurez”.

En dicho Real Decreto se contempla un anexo, el Anexo I, que define el término competencia básica y desglosa cada una de las ocho competencias explicitando qué debe conseguir el niño en esta etapa educativa en relación a dichas competencias.

También en el Anexo II, dedicado a las áreas educativas curriculares, se desarrolla en cada una de ellas la contribución del área al desarrollo de las competencias básicas.

DECRETO 286/2007 DE 7 DE SEPTIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECE EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA

Y por último se concreta en nuestro Decreto de Currículo de la Región de Murcia 286/2007 de 7 de septiembre.

En su preámbulo concreta algunas alusiones a las competencias básicas:

Artículo 1. Objeto y ámbito de aplicación.

2. A los efectos de lo dispuesto en este Decreto se entiende por currículo de la Educación Primaria el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa educativa.

Artículo 5. Competencias básicas.

En el marco de las competencias clave para el aprendizaje permanente definidas por la Unión Europea, las competencias básicas, a las que se refiere el apartado 2 del artículo 1 del presente Decreto, como elementos integrantes del currículo, son las fijadas en el anexo I del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Aunque dichas competencias se deben adquirir al finalizar la enseñanza básica, la Educación Primaria ha de contribuir a su consecución, a través de las distintas áreas en que se organiza.

Artículo 9.

2. Los alumnos accederán al ciclo siguiente siempre que se considere, de acuerdo con los criterios de evaluación de las diferentes áreas, que han alcanzado el desarrollo correspondiente de las competencias básicas y el adecuado grado de madurez.
6. Se accederá a la Educación Secundaria Obligatoria si se ha alcanzado el desarrollo correspondiente de las competencias básicas y el adecuado grado de madurez.

Artículo 13. Evaluación de la etapa.

1. La evaluación de diagnóstico, regulada en el artículo 21 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que realizarán los alumnos al finalizar el segundo ciclo de la Educación Primaria, no tendrá efectos académicos, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa.
2. La Consejería competente en materia de Educación, conforme a su propio plan de evaluación, podrá realizar evaluaciones externas, a todos los alumnos, al finalizar cualquiera de los ciclos de la Educación Primaria.
3. Los centros utilizarán los resultados de estas evaluaciones para, entre otros fines, organizar las medidas de refuerzo dirigidas a garantizar que todo el alumnado alcance las correspondientes competencias básicas.
4. Las evaluaciones de la etapa permitirán analizar, valorar y reorientar, si procede, las distintas actuaciones educativas.

De la misma manera en el Anexo I se desarrollarán las áreas curriculares educativas y dentro de cada una se hará alusión a la contribución que cada área hace a la consecución de las competencias básicas.

INCONGRUENCIAS Y MEJORAS DE LA LEGISLACIÓN VIGENTE

Las leyes educativas suelen aprobarse y desarrollarse para la mejora del proceso educativo de una nación, pero a veces el desarrollo que se hace de ellas puede llevar a incongruencias curriculares y legislativas, que repercuten en la práctica educativa y que se separan del entorno filosófico que persiguen.

Como hemos visto tanto en la L.O.E, como en las E.E.M.M y Currículo de la Región, se da mucha importancia a las C.C.B.B en sus propuestas, pero esa voluntad, a veces no se relaciona con el desarrollo educativo en la realidad.

Al hablar de los criterios de evaluación como el referente de la evaluación, deberíamos decir que dan respuesta a la evaluación de las CCBB en sus propuestas. Pero haciendo el estudio de los mismos, veremos que eso no es así y que los criterios curriculares de cada área no dan respuesta a las 8 CCBB que marca la ley educativa.

Para solucionar esto, habría que reformar algunos de los elementos de nuestro currículo para que sea así y puedan dar respuesta a la totalidad de competencias básicas.

CAPÍTULO XII. CÓMO SE TRABAJA POR COMPETENCIAS Y CÓMO LO LLEVAMOS A NUESTRA PRÁCTICA EDUCATIVA

PASO A PASO

Lo que se pretende es dar un ejemplo de cómo reconvertir un centro educativo, basado en una educación no competencial, en un centro competencial.

Para ello se seguirán unos pasos de manera progresiva y secuencial para que sea realizado con el mayor éxito posible.

Y siguiendo con la filosofía competencial, el paso a paso no será cerrado, sino que debe contextualizarse en cada centro educativo, incluyendo pasos nuevos o modificar éstos que proponemos, según la decisión del centro y de la comunidad educativa.

Damos por hecho de que realizarlo y llevarlo a la práctica tal cual, no es el objetivo de este libro manual.

Al igual que no hay un solo libro de texto que se adecue a cada centro, no hay manual paso a paso que se adecue cien por cien a las realidades escolares, pero sí que puede ser un referente, un esquema, un esqueleto y una seguridad en la que basarse, a la hora de empezar a trabajar por competencias.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS CENTROS A SU REALIDAD

La diferencia de contexto no solo se mide por la ubicación territorial de los centros, como urbanos o rurales, sino también por el nivel sociocultural, el sector económico predominante, la implicación de la comunidad educativa, el equipo docente del centro y la estabilidad de su plantilla, entre otras cosas que podríamos nombrar.

Todo esto, unido al deseo de la mejora constante de la respuesta educativa a todos los alumnos diferentes, hace que las realidades sean casi incontables y por lo tanto todas singulares.

El manual debe ser utilizado por cada centro, que debe de adaptarlo a todas esas características diferenciadoras, pero su estructura o esquema se podrá mantener casi en su totalidad.

TRABAJO EN EQUIPO Y COORDINACIÓN

Un proyecto de esta índole solo considera y pone como único requisito obligatorio y necesario para su realización, el trabajo en equipo y la coordinación entre toda la comunidad educativa y especialmente del claustro de maestros del centro.

Este proceso está llamado al fracaso sin este trabajo de implicación entre los docentes y su coordinación en el diseño, toma de decisiones y puesta en práctica.

El proyecto exige decisiones de equipo, exige sacar afuera tanto lo que nos gusta como lo que no nos gusta. Además es una oportunidad única para que los maestros construyan el centro que siempre han querido siendo el mayor problema ahora el ponerse de acuerdo para llevarlo a la práctica.

Es el momento de ser tú mismo y elegir cómo quieres que sea todo.

El trabajo en equipo exige toma de decisiones conjunta tanto a nivel transversal como longitudinal.

La coordinación es imprescindible para organizar el proceso y puesta en práctica y para ir reconduciendo el proceso competencial como ente complejo.

En este punto, entre otros, el liderazgo del equipo directivo y su ayuda para realizar estas coordinaciones es fundamental, tanto en la elaboración de horarios como en la puesta en marcha de comisiones, así como en el buen funcionamiento de las reuniones de ciclo y en la Comisión de Coordinación Pedagógica.

Por estas razones este manual no se ha realizado para el trabajo o cambio de un maestro en su individualidad, sino para ser desarrollado en equipo.

Realizar un cambio competencial solo tiene sentido si el centro y el claustro de maestros se implican en el mismo, ya que la respuesta educativa será integral en el proceso educacional y provocará cambios

en los esquemas de acción contextualizada de los alumnos. Porque no olvidemos que ese es el objetivo principal.

LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Pero no solo el centro es el único que debe implicarse en el proceso para el cambio. El proceso competencial es un proceso integral y por lo tanto debe de incluir todo lo que esta dentro del contexto del alumno, o lo que es lo mismo, la comunidad educativa.

Cuando hablamos de comunidad educativa en competencias, no nos limitamos solo a padres y madres del centro, sino también a todos los agentes externos, que están en el contexto del alumno, como la asociación de padres y madres, las asociaciones de vecinos, asociaciones de la tercera edad, ONG, organizaciones privadas y cómo no, al ayuntamiento de cada localidad.

La implicación de la comunidad educativa no debe hacerse solo en las actividades no curriculares o extracurriculares, sino involucrarse como recurso en las actividades curriculares del aula de diversas formas.

Debe enriquecer el proceso competencial llegando al aula y promoviendo los diferentes escenarios educativos, ampliando los entornos de aprendizaje, convirtiendo aulas tradicionales en aulas de miles de metros cuadrados.

Todos estos escenarios que hacen al aula infinita, forman parte de la comunidad educativa, además de fortalecer los cauces de participación oficialmente legislados.

.....

**4.- PARTE II. SECUENCIA PARA
LLEVARLAS A LA PRÁCTICA: PASO A PASO**

.....

Lo que mostramos a partir de este momento es un manual para poder llevar, sin problemas, el trabajo por competencias a la práctica, dándole el verdadero sentido que tiene y facilitando a los equipos de centro la incorporación de las mismas a su proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el **PASO 1** explicaremos la importancia que tiene compartir el trabajo entre el profesorado del centro, siendo vital que la mayoría de maestros estén de acuerdo en el cambio de enfoque educativo, para que el éxito del mismo sea más previsible. Utilizaremos una pequeña planificación estratégica para extraer la visión que se tiene sobre lo que se hace y sobre lo que se quiere hacer en el centro. Por ello revisaremos el Proyecto Educativo de Centro renovando las señas de identidad del mismo, dotándolas de sentido, para que halla una relación biunívoca entre lo que deseamos y la praxis educativa.

En el **PASO 2** haremos la concreción curricular “piramidal”, o lo que es lo mismo, trabajaremos con el currículo de Primaria para relacionar cada uno de sus elementos, teniendo como vértice de esta pirámide curricular, las competencias básicas. Este paso es indispensable para poder dar respuesta de manera adecuada a la ley educativa y por lo tanto al cambio educacional que perseguimos, porque dicho cambio no solo se hará a nivel metodológico, sino también en su aplicación curricular para que tenga verdadero sentido.

En el **PASO 3** concretaremos en la **práctica educativa**, con la elección de la metodología a seguir, en este caso el trabajo por proyectos. Veremos que hacer para llevar el trabajo competencial al lugar donde debe ser llevado, al aula con nuestros alumnos. Para ello seguiremos una serie de fases desde el diseño del proyecto hasta su ejecución. Trabajaremos a través de tareas. Veremos cómo va a ser el centro de la acción educativa en su vertiente práctica. A partir de ellas desarrollaremos nuestra metodología de trabajo, indicaremos cómo tienen que ser las actividades competenciales que desarrollen la tarea para que de forma real desarrollen nuestra concreción curricular que gira en torno a las competencias básicas.

Y por último explicaremos el **PASO 4**, propio de una educación basada en las competencias, en la que la globalización y la contextualización del proceso educacional es fundamental y por lo tanto la integración de todos los elementos del entorno cercano son esenciales para que el éxito esté garantizado, estamos hablando de la implicación de la comunidad educativa, a través de los **proyectos de trabajo sociales**.

Cada uno de los pasos estará dividido en varias partes, para todos los pasos igual, para que pueda ser comprendido de la forma más fácil en su conjunto. Estas partes serán:

1. ¿EN QUÉ CONSISTE ESTE PASO?
2. ¿POR DÓNDE EMPEZAMOS?
3. ¿QUÉ FASES DEBEMOS SEGUIR PARA SU DESARROLLO?
4. ¿QUÉ PROBLEMAS PUEDEN SURGIR?
5. ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?

Empezaremos explicando en qué consiste el paso a desarrollar. En segundo lugar diremos por dónde debemos empezar cada paso. Después qué fases debemos seguir para su correcto desarrollo. En cuarto lugar concretaremos qué problemas pueden surgir para poder prevenirlos o atajarlos. Y por último, a modo de resumen, diremos qué hemos aprendido en cada paso.

PASO 1. PONERNOS DE ACUERDO ¿QUÉ CENTRO QUEREMOS?

1. ¿EN QUÉ CONSISTE ESTE PASO?

En este primer paso aceptaremos la necesidad de un cambio en la forma de llevar a la práctica el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Haremos una introspección hasta lo más profundo de nosotros para ver qué hacemos mal y qué sueños tenemos, todo a través del trabajo en equipo.

Después lo concretaremos en la definición de nuestras nuevas señas de identidad como centro, que se concretarán en el Proyecto Educativo de Centro.

Vamos a llevar a la práctica todo lo que hemos soñado siempre, porque las ideas son solo ideas, los hechos son algo más que hechos.

Para que un proyecto sea serio, ambicioso, con pretensiones, que dure, de futuro y además que de resultados positivos, no tiene más remedio que enmarcarse dentro de un trabajo colectivo y coordinado por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.

En este primer paso para la integración de las competencias en el centro educativo hay que concretar que el centro, el equipo de maestros y la comunidad quieren dar ese paso, independientemente de que estén o no estén plenamente convencidos, debido a la insuficiente falta de conocimiento sobre dicho tema.

Es fundamental que el maestro perciba que una educación competencial no es el campo de trabajo de iniciativas personales, sino del trabajo colectivo.

Todo empeño de un solo maestro de llevar las competencias a la práctica, es el empeño del trabajo fracasado. Trabajar por competencias es algo más, es una filosofía de centro, una manera de entender el proceso educativo.

Otro aspecto es que la iniciativa de un maestro emprendedor cale en el resto de sus compañeros a través del aprendizaje dialógico y también la propia formación.

Lo que si está claro es que para que el proyecto se realice con las máximas garantías debe de involucrar al mayor número de maestros, por no decir a todos, ya que los acuerdos serán para el centro.

Esto repercutirá en decisiones importantes de filosofía de centro y por lo tanto deben ser debatidos, examinados, reorientados, criticados y acordados por el claustro.

2. ¿POR DÓNDE EMPEZAMOS?

Empezaremos por la forma de organizarnos para este proyecto.

Es primordial el trabajo en equipo, consensuando todas las ideas y decisiones.

Para ello se trabajara en gran grupo (claustro) y en equipos de ciclo, para desarrollar las actividades que posteriormente veremos y propondremos.

Como material necesitaremos copias del Proyecto Educativo de Centro (P.E.C) para su estudio.

3. ¿QUÉ FASES DEBEMOS SEGUIR PARA SU DESARROLLO?

Fase I: ¿Qué es trabajar por competencias?

La primera fase de este paso la hemos intentado dejar clara en los inicios de este libro manual, es el acercamiento al sentido que tiene trabajar por competencias.

Y esto solo se hace a través de una pequeña formación donde a todo el claustro le quede claro qué es trabajar por competencias y cuál es el interés de cambiar la forma de trabajar. Después de esta pequeña formación todo el mundo debe estar, sino convencido, si expectante ante el cambio que puede surgir y por lo tanto a favor del cambio competencial.

Es importante que la mayoría del claustro apoye la propuesta de cambio para su mejor puesta en práctica.

La formación básica sobre competencias se puede realizar a través de los proyectos de formación autónoma de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, coordinados por los Centros de Profesores y Recursos de la Región de Murcia o a través de este mismo manual, en el que está toda la información que puede hacer falta para esta mini formación, en todo caso suficiente, para darse una idea de que son las competencias y que significa el cambio de una educación tradicional a una educación competencial.

Por ello a partir de ahora damos por hecho de que el claustro ha recibido esta formación, y si no ha sido así, recomendamos que se lea con detenimiento la información que sobre el tema se ofrece.

Fase II: Revisión del PEC

“El Proyecto Educativo de Centro (PEC) hará que el proyecto permanezca en el tiempo” (José Moya)

Desde hace años es compartido por todos la necesidad de un proyecto común para toda la comunidad educativa en los centros escolares.

Este marco educativo nos lo brinda, el Proyecto Educativo de Centro (PEC), que abarca y guarda todos los documentos y proyectos del centro que le dan identidad al mismo.

Que estamos de acuerdo de que esto es así, no hay duda ni debate posible, pero lo que sí es cuestionable es el poder aglutinador y filosófico que el PEC tiene en la comunidad educativa.

Todos los profesionales de la educación sabemos de la importancia del mismo, pero la mayoría de nosotros no conoce el de su centro, muchos no lo han leído y otros tantos no han colaborado en su elaboración.

¿Quién conoce todas las señas de identidad que marca el Proyecto Educativo de Centro?

¿Quién conoce la línea de trabajo propuesta en el mismo?

¿Todos trabajamos en la misma orientación que nos marca?

¿Creemos que es necesario su conocimiento?

A todas estas preguntas y a muchas más y haciendo un poco de “portavoz del diablo”, me atrevería a decir, que muy pocos maestros y muy pocos centros podrían contestar positivamente a estas preguntas.

Y no es nada raro que sea así simplemente es que el PEC no es revisado ni consultado periódicamente, además el profesorado va cambiando, y el espíritu de trabajo en equipo, no suele presidir los centros educativos.

Para poder hacer un cambio en el proceso educacional el primer paso es dar a conocer, valorar, modificar, trabajar y hacer propias las señas de identidad del PEC

Y esto es muy importante, no solo para marcar una filosofía en la que todos estemos de acuerdo y que sea compartida, sino porque va a estar presente en nuestra labor educativa en el centro, independientemente del profesorado que esté en el momento y de la movilidad del mismo.

Tener una identidad propia está por encima de maestros “que tiran del carro”, porque sobrepasa individualidades y nombres.

De aquí la importancia de reconocer la valía del PEC para nuestro proyecto.

Una vez que sabemos qué queremos para nuestra comunidad educativa, lo siguiente es ver qué tenemos en nuestro PEC y qué nos ha estado guiando hasta estos momentos.

La mayoría de las veces el PEC es un elemento desconocido para muchos de los maestros, por lo que dedicaremos una sesión a ver qué señas de identidad tiene nuestro actual PEC, y en que se diferencia con lo que queremos conseguir a partir de ahora.

Conocer la estructura del PEC es muy importante porque así sabremos en qué parte o a qué ámbitos pueden influir las decisiones que tomaremos en la fase de “sueño” y qué elementos cambiarán a partir de ella.

Veremos, como no solo cambian las señas de identidad sino también influirá a todos los proyectos que el centro realiza, y que los dotará de ese perfil nuevo que elegiremos.

Esta sesión se realizara en equipo de ciclo y se consensuará posteriormente, para ver qué se ha visto y qué opinamos sobre el mismo.

Fase III: Planificación estratégica, la fase del sueño

Trabajo en equipo.

Trabajar en equipo es mucho más importante de lo que imaginamos y más si tenemos en cuenta que este tipo de trabajo debe estar bien coordinado.

Si nos atenemos a la práctica ya pasada en torno a este proyecto, el trabajo en equipo es uno de los mayores problemas que encuentra su desarrollo, ya que el maestro está acostumbrado a trabajar en solitario, en la mayoría de veces sin compartir nada. Por ello este trabajo o no trabajo en equipo puede ser el éxito o el fracaso del proyecto.

En primer lugar vamos a concretar unas primeras sesiones de trabajo dedicadas a poner sobre la mesa lo bueno y lo malo que tenemos, hablar claro entre el profesorado y sacar “los trapos sucios”, si es necesario, para desbloquear aquellas cosas que dinamiten el trabajo del colectivo.

Son muy importantes estas primeras sesiones en equipo, porque en ellas se va a decidir qué queremos y además sacar fuera todas las ideas que pretendemos aplicar y hemos tenido siempre en nuestra cabeza sobre educación.

Por ello no será un trabajo fácil, pero si servirá para fijar la base de un plan de futuro, en el que todo el mundo se sentirá partícipe de su creación y por lo tanto en corresponsabilidad y en codecisión constante.

En esta fase de “sueño” el claustro de profesores va a decidir qué tipo de proceso educacional quiere para su centro, teniendo en cuenta lo que el maestro desea y la realidad que le rodea.

De aquí saldrán las señas de identidad que perseguimos.

Para ello tendremos que “soñar” en tres ámbitos diferentes:

1. Los valores que queremos.
2. La misión que tenemos.
3. Y la visión que pretendemos tener.

La misión.

¿Qué es la misión?

“La misión de un centro educativo define su razón de ser, la finalidad y el propósito fundamental a alcanzar ante los diferentes grupos de interés.”

Para encontrar cuál es la misión podremos preguntarnos cosas tales como:

¿Qué hacemos? ¿Por qué existe la escuela? ¿Qué ofrece? ¿Por qué lo hacemos? ¿Qué valor aportamos con nuestro servicio educativo? ¿Qué necesidades satisface? ¿Para quién lo hacemos? ¿A quién sirve? ¿Cuáles son los principios y los valores que tenemos y que queremos transmitir? ¿Cómo se realizará?

En gran grupo, o claustro, haremos una lluvia de ideas de cada pregunta para ir extrayendo conclusiones de cual es nuestra misión y dejar claro que somos, que queremos y hacia donde debemos ir.

¿De que misión podemos hablar?

La misión de un C.E.I.P puede ser proporcionar un servicio educativo de calidad y conseguir el grado de desarrollo humano individual y social suficiente que permita a nuestros alumnos sobresalir en su vida futura académica y laboral, en función de los objetivos que promuevan la cohesión social, el respeto por el medio, la incorporación de las nuevas tecnologías dentro del ámbito académico y social, al igual que conseguir un alto grado de identificación con el entorno, la satisfacción personal de todo el colectivo, alumnos, personal docente y no docente y la participación y la confianza de los padres y su corresponsabilidad.

“El centro tiene por misión educar y formar chicos y chicas de 3 a 12 años, de modo que se conviertan en ciudadanos responsables, solidarios, respetuosos con el otro entorno y competentes en las habilidades sociales y personales que, por un lado, les permitan incorporarse a una sociedad multicultural y dinámica y, por otro, integrarse en un proceso de formación a lo largo de toda la vida”

Los valores

¿Qué valores queremos?

Identificar los valores tiene por finalidad consensuar un marco de trabajo coherente con la realidad de centro y de la sociedad que le rodea, dando respuesta a valores morales básicos, alejándonos del relativismo de que todo vale.

¿Cómo los elegiremos?

Esta sesión se realizará por ciclos, y cada equipo de ciclo hará un listado de aquellos valores, actitudes, comportamientos o normas, que consideran imprescindibles para impregnar el ambiente educativo.

En este listado, como veremos habrá valores que ya tenemos y otros que deseamos adquirir.

En la parte final de la sesión se trabaja en gran grupo (claustro) y se expondrán los valores que han surgido en los ciclos y se cotejarán aquellos en los que se han coincidido o aquellos que se cree fundamentales como parte de las señas de identidad del centro.

El equipo directivo o en su caso un equipo encargado, los recoge y hace el listado final que se presentan en la siguiente sesión y se concretarán finalmente esos valores que nos van a ser parte de nuestra referencia.

Estos valores que se han decidido se recogerán, junto a otros principios que posteriormente decidiremos, en el Proyecto Educativo de Centro y los aprobará el Consejo Escolar. Estos valores deberán comunicarse a la comunidad educativa, siendo fundamental llegar a compartirlos y aplicarlos.

¿De qué valores estamos hablando?

Por ejemplo podríamos nombrar valores como; creatividad, amistad, generosidad, productividad, honestidad, respeto, humor, disciplina, igualdad, seguridad, entusiasmo, espíritu crítico, colaboración, compañerismo, solidaridad, tolerancia, participación, constancia, flexibilidad, esfuerzo, paz, cooperación, cultura, entre otros que puedan surgir.

La visión.

¿Qué es la visión?

La visión del centro es la idea imaginaria de todos sus miembros sobre cómo desearían que fuese el centro a partir de estos momentos y mirando a un futuro.

Esta visión será el motor de todas sus decisiones y es lo que nos proponemos conseguir.

Saber la visión o lo que se quiere con claridad permite orientar los esfuerzos en la misma dirección.

Es la hora de soñar qué centro educativo deseamos.

¿Cómo se realiza?

Esta vez se trabaja en equipos de ciclo, donde se “soñará” qué centro queremos. Para ello se les dará varias líneas de “sueño”, soñar qué metodológica nos gustaría tener, con qué organización debería de apoyarse, que relación soñamos para nuestra comunidad y los recursos que creemos nos harán falta para cuadrar nuestro sueño.

Cada ciclo deberá soñar en cada uno de esos 4 ámbitos.

En una segunda fase de la sesión se expondrá todo en gran grupo y se consensuarán las líneas comunes de “sueño”.

El equipo directivo reunifica las que han sido elegidas entre todos y son presentadas antes de llevarse al Consejo Escolar para ser aprobadas y plasmadas en el Proyecto Educativo de Centro.

De aquí saldrán las líneas de trabajo del centro para los próximos años.

Esta propuesta debe ser validada y compartida por el Consejo Escolar, el Claustro de profesores y otros órganos de participación que aseguren el compromiso del centro en el proyecto. También debe ser comunicada a toda la comunidad educativa.

¿De qué visiones podemos hablar?

Queremos ser:

- Un centro que forme personas comprometidas con la sociedad: solidarias, dialogantes, respetuosas con el medio ambiente, tolerantes con los demás, pacíficas, con criterio propio y responsables.
- Una escuela que dé a los alumnos una buena competencia de comunicación en la lengua de uso mayoritario en la Unión Europea: el inglés.
- Un centro donde el trabajo de las Competencias Básicas sea la base del cambio educacional y metodológico.
- Una escuela con las tecnologías de la información al alcance de todos dentro del aula, como herramienta de uso cotidiano en los diferentes aprendizajes y actividades.
- Una escuela donde, dentro del aula, haya lo necesario para que los alumnos, a través de la experimentación, manipulación e investigación, puedan llegar a construir sus conocimientos y conceptos científicos.
- Un equipo de maestros ilusionados y formatos profesionalmente para llevar a cabo nuestro Proyecto Educativo.
- ...

Un centro educativo tiene la vocación clara de ser un centro socialmente útil en la comarca donde se encuentra situado, una escuela abierta al entorno y vinculada a él.

Una vez que tenemos claros y decididos consensuadamente por todos, cuáles son nuestros valores, cuál el la misión como centro educativo y cuál es nuestra visión de futuro, tendremos que plasmarlo en el Proyecto Educativo de Centro, que servirá de guía para todo lo que se realice en nuestra escuela.

Hay que dejar claro que todos los elementos que acabamos de trabajar para el P.E.C serán totalmente diferentes de unos centros a otros, aunque compartirán muchos valores y retos de futuros.

Fase IV: Compartir las decisiones con la comunidad educativa.

Después de escudriñar el actual P.E.C y decidir cuáles son las nuevas señas de futuro, la siguiente fase es compartirlo con la Comunidad Educativa.

Una de las características más importantes que dotan de carácter la filosofía competencial es su apertura a la comunidad, o lo que es lo mismo la ampliación de la educación formal a la educación no formal e informal.

El acto educativo ya no se limita a las cuatro paredes del aula sino que sale fuera de ella, extendiéndose al resto del centro y posteriormente fuera del colegio.

El poder de los contextos es determinante en la promoción competencial, y es a través de ellos donde se produce el hecho educativo, el aula es un contexto más dentro del “área” de alcance de nuestros alumnos.

Y estos contextos se convierten, no sólo, en los escenarios donde se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje sino que son el lugar del verdadero acto educativo debido a que permiten llevar la funcionalidad a su máxima expresión, y por lo tanto la aplicación practica y evaluativa de las competencias.

Práctica porque la etiología competencial determina que la funcionalidad de los aprendizajes es una de sus características fundamentales.

Y evaluativa porque la funcionalidad es la verdadera evaluación de la educación, cuando el niño es capaz de aplicar los conocimientos, es porque los ha comprendido, los ha memorizado y los ha entendido, por ello puede aplicarlos.

La apertura a la comunidad se empieza haciendo desde que se eligen las señas nuevas de identidad.

Para compartir esta información se hace desde varias vías.

Trabajando con los alumnos en clase, explicando las nuevas señas del centro, a través de la confección de carteles, murales, su inclusión en el periódico del centro, entre otras acciones. Ellos son el centro del proceso y por lo tanto es importante que sepan hacia donde se dirige su educación y que sean conscientes de ello.

Con los padres a través de la Asociación de Padres y Madres de Alumnos del centro, a los que se pondrá la nueva orientación del centro, en donde los padres son parte fundamental de éxito de este proceso, dándoles progresivamente más protagonismo en el hecho educacional.

Además mandando una circular que exponga las nuevas señas del centro y cómo se han decidido a la totalidad de los padres. Todo el mundo debe de saber la nueva orientación, ya que implica muchos cambios.

Por otra parte se informará también a todo el personal de servicios u otro personal que pueda influir en el centro, como los monitores de actividades extraescolares. Todo el mundo es importante ahora y todos pueden aportar al proyecto.

Todo el mundo debe ser avisado de las nuevas señas que a veces se acercarán mucho a lo que ya existe u otras veces que se alejará de lo que se ha venido haciendo hasta el momento en el centro.

Es la oportunidad inmejorable que no podemos dejar pasar sin hacer nada. Es la oportunidad de unir la escuela con la calle y con los entornos contextuales de nuestros alumnos. Es el momento de todos aquellos docentes que creen que se puede hacer algo más y mejor de lo que actualmente se hace, confiados en que otra forma de educar es posible y es mejor para los alumnos, y así lo demuestran estos cuando se aplica.

Las competencias, son la excusa legal que estábamos esperando para trabajar de otra forma y para abrir el centro al contexto que le rodea.

Fase V: Inclusión de las Señas de Identidad en el PEC

Por último, y aunque ya habíamos hablado de ello, la fase final estará destinada a aprobar estas señas de identidad y por lo tanto la modificación del Proyecto Educativa de Centro (P.E.C) en un Consejo Escolar extraordinario, como único punto del orden del día.

4. ¿QUÉ PROBLEMAS PUEDEN SURGIR?

En este primer paso pueden surgir algunos problemas derivados, casi en su totalidad, de la falta de costumbre de trabajar en equipo.

Problemas que podemos encontrar podrían ser:

- A los maestros no les queda claro qué es trabajar por competencias.

Este problema puede surgir en la fase de formación si no se aplican ejemplos claros de cuál es el cambio de trabajar tradicionalmente a trabajar por competencias. El maestro debe asumir este cambio, no solo como un cambio metodológico y estructural, sino como una excusa para cambiar y llevar a la práctica aquello que siempre ha querido hacer en educación de forma contextualizada, funcional y práctica.

- Los maestros no son sinceros y no dicen lo que piensan.

A veces las dinámicas no tienen buen resultado porque el maestro no es sincero con lo que dice. Por ello hay que animar a todos a decir qué les gusta y qué no les gusta, porque la importancia de este paso es construir unas señas de identidad entre todos y con el consenso de todos.

- Los maestros no participan activamente en el desarrollo de este paso.

Esto suele suceder cuando el claustro no está convencido de querer dar el paso de cambio en el proceso de educación, por lo que habrá que replantearse entre todos si realmente se quiere hacer el cambio o conocer cómo se hace.

- No hay consenso para decidir las señas de identidad del centro.

También es algo habitual que haya algunas señas de identidad que no tengan consenso para elegir. Ello quiere decir que esas señas habrá que eliminarlas o enfocarlas de otra forma.

- Miedo del profesorado a dejar fuera señas que podrían ser importantes.

Otro de los problemas que suelen aparecer es que el maestro quiere meter el máximo de señas de identidad para no cometer errores, pero eso no es adecuado, ya que meter un elevado número de señas, hace que no sea operativo y nos perdamos en muchos frentes. El número ideal entre valores y señas son de ocho a doce.

5. ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?

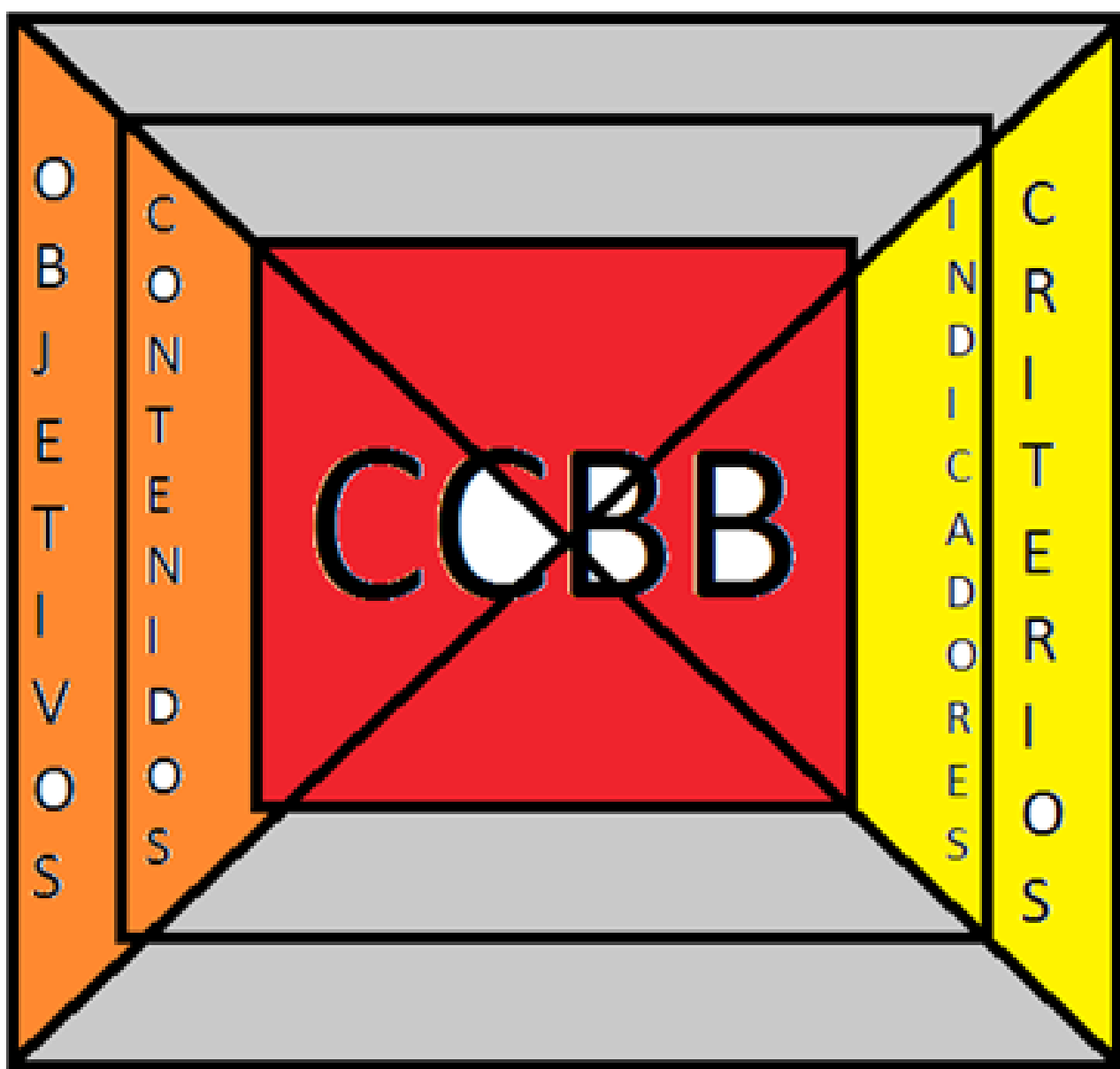
En este primer paso hemos aprendido que es trabajar por competencias. Hemos concretado e incluido en el PEC, nuestras nuevas señas de identidad que van a definir a partir de ahora el trabajo de la comunidad educativa en el nuevo marco competencial.

PASO 2. CONCRECIÓN CURRICULAR “PIRAMIDAL”

1. ¿EN QUÉ CONSISTE ESTE PASO?

El segundo paso es la concreción curricular “piramidal” o lo que es lo mismo, la relación de todos los elementos del currículo en torno a las Competencias Básicas.

Para ello relacionaremos por una parte objetivos y contenidos con Competencias Básicas y por otra desarrollaremos los indicadores de evaluación que salen de nuestros criterios de evaluación, relacionados también con las Competencias Básicas.

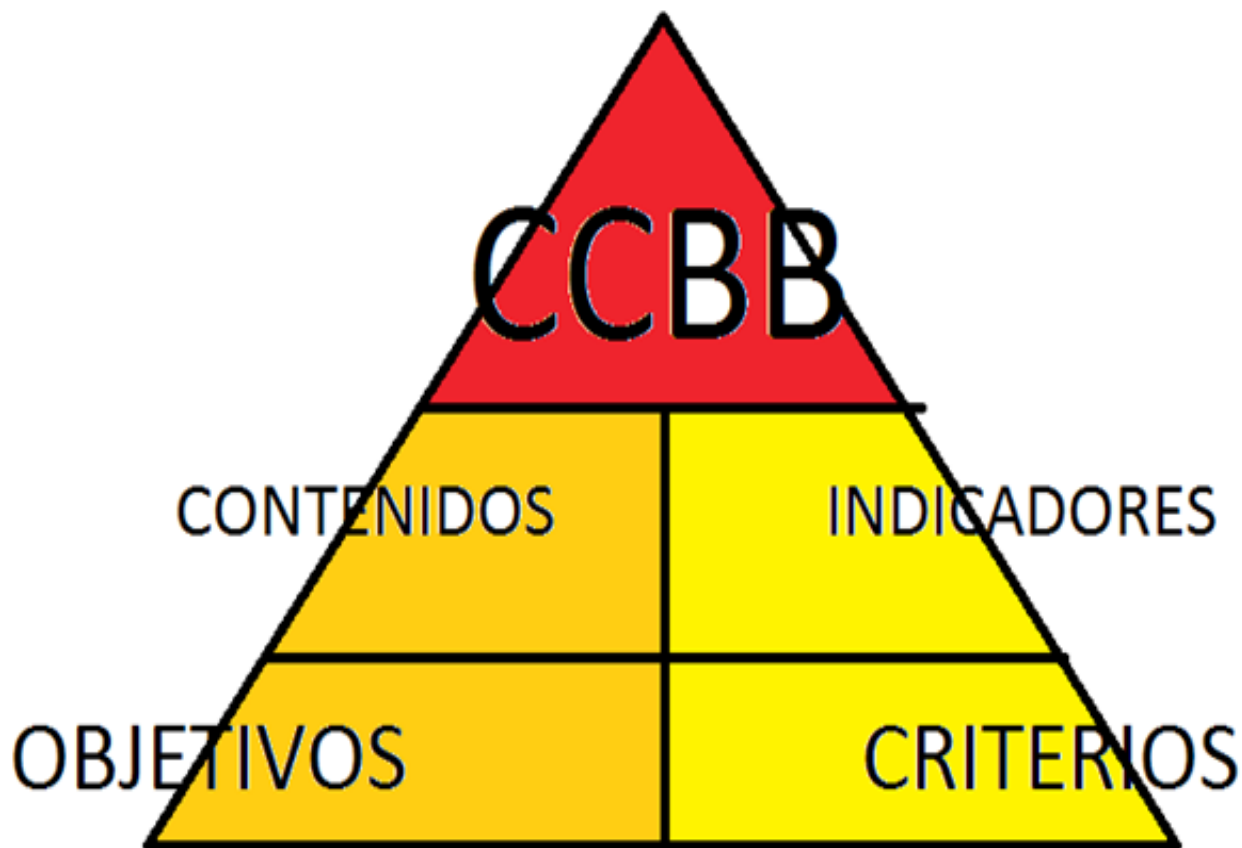


Llamaremos a esta concreción “piramidal” por el sentido que tiene de doble entrada, desde los objetivos y desde los criterios, para llegar al vértice que son las competencias.

En la literatura pedagógica podemos encontrar diferentes nombres para llamar a lo mismo, a la concreción curricular “piramidal”. Algunos lo llaman simplemente concreción curricular, otros lo llaman documento puente, dependiendo de quien utilice esta relación entre los elementos curriculares.

También haremos una distinción entre contenidos imprescindibles y básicos.

Todo ello teniendo como centro para su desarrollo las Competencias Básicas y el decreto de Currículo de Primaria de la Región de Murcia.



2. ¿POR DÓNDE EMPEZAMOS?

En este paso se trabajará en equipos de ciclo para la confección de la concreción curricular, menos las sesiones en gran grupo para poner en común lo realizado o redirigir lo que se está haciendo.

Necesitamos copias del Decreto 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, para su trabajo.

3. ¿QUÉ FASES DEBEMOS SEGUIR PARA SU DESARROLLO?

Fase I: Conocer el Decreto de Currículo de Educación Primaria de la Región de Murcia.

Separar los contenidos imprescindibles de los básicos en cada una de las áreas del ciclo.

Una de las cosas más importantes que debe de hacer un maestro de Educación Primaria es conocer y dar respuesta al currículo de la etapa, de una manera eficaz. Y no hay nada mejor para eso que recorrerlo de arriba abajo, y nos guste más o nos guste menos, desarrollarlo lo mejor posible.

Para esto, como para todo lo que se hace el centro, es imprescindible el trabajo en equipo. En estas primeras sesiones se trabajará por ciclos.

Y para poder conocer el Currículo de Primaria nosotros proponemos una actividad. Esta actividad es separar los contenidos imprescindibles de los básicos de cada área y ciclo educativo.

Entendemos contenidos imprescindibles aquellos que el alumno tiene que aprender de forma directa por la importancia que puede tener en el desarrollo curricular y las actividades suelen estar diseñadas para ellos.

Y llamamos contenidos básicos a aquellos que no hay que diseñar actividades para ellos ya que de una forma indirecta van a ser aprendidos y por lo tanto no hace falta una programación consciente de los mismos en la mayoría de los casos.

Hay que dejar claro que tanto unos como otros, son obligatorios y por lo tanto se les debe dar respuesta de una manera directa o indirecta según el caso.

Fase II: Relación entre objetivos y contenidos de cada área.

La primera parte de la concreción curricular parte de los objetivos de área.

Este primer trabajo se hará viendo objetivo por objetivo, qué contenidos de cada área y ciclo lo desarrollan. Cada objetivo se relacionará con un conjunto concreto de contenidos. No con los bloques de contenidos completos sino específicamente con contenidos concretos dentro de cada bloque.

Se realizará la misma operación con todos los objetivos de área.

Al final tendremos una relación clara y concisa. Dicha relación no se realizará con bloques de contenidos completos, sino que se elegirán que contenidos de cada bloque desarrollan un objetivo u otro.

OBJETIVOS	CONTENIDOS
<p>7. Identificar formas geométricas del entorno natural y cultural, utilizando el conocimiento de sus elementos y propiedades para describir la realidad y desarrollar nuevas posibilidades de acción.</p>	<p>BLOQUE 3. Geometría</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La situación en el espacio</i> - Localización elemental de objetos en el espacio: dentro de, fuera de, encima de, debajo de, a la derecha de, a la izquierda de, entre, etc. - Descripción de la posición de objetos del entorno respecto de sí mismo: delante/detrás de mí, encima/debajo de mí, a mi derecha/izquierda. - Líneas abiertas y cerradas; rectas y curvas. - Uso de vocabulario geométrico para describir itinerarios. - Interpretación y descripción verbal de croquis de itinerarios y elaboración de los mismos. • <i>Formas planas y espaciales</i> - Aproximación intuitiva a los conceptos de punto, recta y plano. - Distinción intuitiva entre superficie plana y superficie curva. - Identificación de figuras planas en objetos y ámbitos cotidianos: triángulos, cuadriláteros, círculos y cuadrados, - Elementos geométricos básicos: lado, vértice, interior, exterior, frontera. - Identificación de los cuerpos geométricos en objetos familiares: cubos, ortoedros, prismas, pirámides, cilindros y esferas. - Descripción de las formas geométricas utilizando el vocabulario geométrico básico. Clasificación de figuras y cuerpos geométricos con criterios elementales. - Formación de figuras planas y cuerpos geométricos a partir de otras por composición y descomposición. - Construcción y dibujo a mano alzada de triángulos y cuadriláteros, en particular rectángulos. • <i>Regularidades y simetrías</i> - Búsqueda de elementos de regularidad en figuras y cuerpos a partir de la manipulación de objetos. - Interpretación de mensajes que contengan informaciones sobre relaciones espaciales. - Resolución de problemas geométricos explicando oralmente y por escrito el significado de los datos, la situación planteada, el proceso seguido y las soluciones obtenidas.

Fase III: Relación entre objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Una vez realizada la relación entre contenidos y objetivos, nos dedicaremos a ver qué criterios de evaluación podrán evaluar cada uno de los objetivos de área por ciclos. A cada objetivo lo evaluará uno, dos o más número de criterios, dependiendo del tipo de objetivo y su importancia curricular.

Cuando se realiza dicha relación entre un objetivo y sus criterios, se da por sentado que también queda relacionado con los contenidos que anteriormente se relacionaron con dicho objetivo.

OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>7. Identificar formas geométricas del entorno natural y cultural, utilizando el conocimiento de sus elementos y propiedades para describir la realidad y desarrollar nuevas posibilidades de acción.</p>	<p>BLOQUE 3. Geometría</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La situación en el espacio</i> - Localización elemental de objetos en el espacio: dentro de, fuera de, encima de, debajo de, a la derecha de, a la izquierda de, entre, etc. - Descripción de la posición de objetos del entorno respecto de sí mismo: delante/detrás de mí, encima/debajo de mí, a mi derecha/izquierda. - Líneas abiertas y cerradas; rectas y curvas. - Uso de vocabulario geométrico para describir itinerarios. - Interpretación y descripción verbal de croquis de itinerarios y elaboración de los mismos. • <i>Formas planas y espaciales</i> - Aproximación intuitiva a los conceptos de punto, recta y plano. - Distinción intuitiva entre superficie plana y superficie curva. - Identificación de figuras planas en objetos y ámbitos cotidianos: triángulos, cuadriláteros, círculos y cuadrados, - Elementos geométricos básicos: lado, vértice, interior, exterior, frontera. - Identificación de los cuerpos geométricos en objetos familiares: cubos, ortoedros, prismas, pirámides, cilindros y esferas. - Descripción de las formas geométricas utilizando el vocabulario geométrico básico. Clasificación de figuras y cuerpos geométricos con criterios elementales. - Formación de figuras planas y cuerpos geométricos a partir de otras por composición y descomposición. - Construcción y dibujo a mano alzada de triángulos y cuadriláteros, en particular rectángulos. • <i>Regularidades y simetrías</i> - Búsqueda de elementos de regularidad en figuras y cuerpos a partir de la manipulación de objetos. - Interpretación de mensajes que contengan informaciones sobre relaciones espaciales. - Resolución de problemas geométricos explicando oralmente y por escrito el significado de los datos, la situación planteada, el proceso seguido y las soluciones obtenidas. 	<p>15. Identificar figuras planas en imágenes ofrecidas en distintos soportes y en materiales y objetos de su entorno, reconociendo sus elementos básicos.</p> <p>16. Identificar cuerpos geométricos sencillos: cubos, ortoedros, prismas, pirámides, cilindros y esferas.</p>

Fase IV: Desglose de los criterios en indicadores de evaluación prácticos.

Una vez que tenemos relacionados objetivos, contenidos y criterios vamos a pasar a una parte muy importante, quizá más o igual que las anteriores, desglosar los criterios de evaluación en indicadores.

Este desglose en indicadores es fundamental por varias razones. La primera es que los criterios de evaluación de cada ciclo son muy difíciles de evaluar, por la complejidad, densidad y redacción de los mismos. Por ello necesitamos partir esos criterios, hacerlos cercanos y a la vez prácticos.

Por otra parte ese desglose en indicadores nos va a servir también de guía, para saber qué actividades debemos desarrollar con nuestros alumnos, por lo que podríamos realizar una actividad por cada indicador o con varios indicadores y por lo tanto estaríamos dando respuesta a la concreción curricular y a la vez desarrollando en la práctica nuestra programación didáctica.

Hay que decir que la redacción de los criterios de evaluación deja entrever algunas pistas que facilitan el desglose en indicadores.

No hay un número concreto de indicadores por cada criterio, dependerá de las características de dicho criterio, por lo que podemos encontrarnos criterios que están divididos en dos indicadores o criterios que están divididos en seis o siete indicadores.

Además cada criterio tendrá relación con una o varias competencias básicas, por lo que cuando desglosamos un criterio en indicadores, dará respuesta a que competencia básica estamos trabajando y así nos aseguramos que lleguen a nuestras actividades.

A modo de curiosidad decir que en algunas áreas y ciclos concretos hay concreciones que no desarrollan las ocho competencias, debido a que los criterios propuestos en el Decreto 286/2007 de 7 de septiembre, no están totalmente adecuados al cambio de trabajo por competencias.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
15. Identificar figuras planas en imágenes ofrecidas en distintos soportes y en materiales y objetos de su entorno, reconociendo sus elementos básicos. 16. Identificar cuerpos geométricos sencillos: cubos, ortoedros, prismas, pirámides, cilindros y esferas.	C.MAT.15.1. Conoce Los que son figuras planas. CMAT C.MAT.15.2. Identifica figuras planas en imágenes ofrecidas en distintos soportes. CMAT CCLI TICD C.MAT.15.3. Identifica figuras planas en materiales y objetos de su entorno. CMAT CIMF C.MAT.15.4. Reconoce los elementos básicos de las figuras planas. CMAT C.MAT.16.1. Conoce lo que significa cuerpos geométricos. CMAT C.MAT.16.2. Identifica cuerpos geométricos sencillos en su vida diaria. CMAT CIMF C.MAT.16.3. Identifica cubos, ortoedros, prismas, pirámides, cilindros y esferas. CMAT

Fase V: Vinculación de la relación que hemos hecho con las competencias básicas.

Y por último y como parte central de nuestra concreción curricular daremos respuesta a qué competencias básicas se desarrollan, sin perder nunca de vista el significado de trabajar por competencias.

Recogeremos de los criterios de evaluación todos los indicadores con todas las competencias que desarrollan, y de ahí concretaremos que competencias básicas desarrollan un objetivo concreto.

Siempre teniendo como centro de la propuesta el desarrollo de las competencias.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	COMPETENCIAS BÁSICAS
15. Identificar figuras planas en imágenes ofrecidas en distintos soportes y en materiales y objetos de su entorno, reconociendo sus elementos básicos. 16. Identificar cuerpos geométricos sencillos: cubos, ortoedros, prismas, pirámides, cilindros y esferas.	C.MAT.15.1. Conoce Los que son figuras planas. CMAT C.MAT.15.2. Identifica figuras planas en imágenes ofrecidas en distintos soportes. CMAT CCLI TICD C.MAT.15.3. Identifica figuras planas en materiales y objetos de su entorno. CMAT CIMF C.MAT.15.4. Reconoce los elementos básicos de las figuras planas. CMAT C.MAT.16.1. Conoce lo que significa cuerpos geométricos. CMAT C.MAT.16.2. Identifica cuerpos geométricos sencillos en su vida diaria. CMAT CIMF C.MAT.16.3. Identifica cubos, ortoedros, prismas, pirámides, cilindros y esferas. CMAT	1. Competencia en comunicación lingüística. 2. Competencia matemática. 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. 4. Tratamiento de la información y competencia digital.

¿Qué características debe de tener un indicador curricular?

1. Tiene que dar respuesta al criterio de evaluación.
2. Tiene que desarrollar competencias básicas.
3. Tiene que adaptarse a las características y forma de trabajar del centro educativo y por lo tanto contextualizado.

La concreción en indicadores curriculares es la parte más personal de todo este proceso ya que cada centro debe de contextualizar cada criterio de evaluación y además los maestros que lo realizan deben pensar como tales maestros y desglosar el criterio en tantos indicadores como ellos creen que debe de ser, para conseguir el propio criterio de la forma más completa y adaptadas a sus alumnos.

Pongamos un ejemplo de dos centros que han realizado los indicadores de un mismo criterio:

2. Reconocer y clasificar con criterios elementales (tamaño, color, forma de desplazarse) los animales y plantas más relevantes de su entorno, así como algunas otras especies conocidas por la información obtenida a través de diversos medios.

C.CM. 2.1. Reconoce y clasifica con criterios elementales (tamaño, color, forma de desplazarse) los animales más relevantes de su entorno. **CIMF CCLI**

C.CM. 2.2. Reconocer y clasificar con criterios elementales (tamaño, color, forma de desplazarse) las plantas más relevantes de su entorno. **CIMF CCLI**

C.CM. 2.3. Obtiene información a través de distintos medios de otras especies conocidas de otros entornos **CIMF CCLI TICD**

C.CM. 2.1. Reconoce con criterios elementales (tamaño, color, forma de desplazarse) los animales y plantas más relevantes de su entorno, así como algunas otras especies conocidas por la información obtenida a través de diversos medios. **CIMF CCLI TICD**

C.CM. 2.2. Clasifica con criterios elementales (tamaño, color, forma de desplazarse) los animales y plantas más relevantes de su entorno, así como algunas otras especies conocidas por la información obtenida a través de diversos medios.. **CIMF CCLI TICD**

4. ¿QUÉ PROBLEMAS PUEDEN SURGIR?

En este segundo paso pueden surgir algunos problemas derivados del trabajo, a veces no muy motivante, de trabajar con el currículo.

Problemas que podemos encontrar podrían ser:

- Los maestros no están motivados con el trabajo de currículo.

Trabajar con el currículo en la mano no es nada gratificante, muchas veces porque no se conoce bien, otras no se comparte y en la mayoría no se le ve relación con la práctica educativa. Pero la que más se da es que no se conoce el currículo, ya que nos dejamos llevar por las propuestas curriculares de los libros de textos y desconocemos el currículo prescriptivo a desarrollar.

- A veces hay objetivos que cuesta relacionarle contenidos.

Cuando empezamos a relacionar objetivos con contenidos, a veces, la relación es muy simple y fácil mientras que otras se hace complicado. Es por ello que proponemos afinar por contenidos concretos y no por bloques de contenidos.

- A veces no se qué criterios elegir para cada objetivo.

A un solo objetivo lo pueden desarrollar varios criterios de evaluación, pero no podemos caer en el error de que todos lo desarrollan. Solo se hará la relación con aquellos que se ve más claro, teniendo en cuenta que al final de la relación todos los criterios de evaluación deben estar asociados como mínimos a un objetivo curricular.

- Los indicadores que surgen son iguales que los criterios.

Otras veces sucede que cuando desglosamos los criterios, los indicadores que surgen, son como el mismo criterio pero en pequeño. Este es un error común, ya que los indicadores que se hagan tienen que tener un carácter totalmente práctico y relacionado con la contextualización de los aprendizajes, tanto que os tienen que servir como referente de actividades relacionados con la competencia o competencias que desarrolla.

5. ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?

En este segundo paso hemos aprendido la importancia de conocer nuestro currículo. También hemos aprendido que existe una relación entre todos los elementos de la misma. Hemos conocido cómo se realiza una concreción curricular “piramidal”, teniendo como centro el desarrollo de las competencias básicas. Y por último la importancia del desglose de los criterios en indicadores, que nos ayudaran a construir las actividades y a evaluarlas directamente, por lo que daremos respuesta a cada uno de los criterios de evaluación, a su vez relacionados con los objetivos que desglosan unos contenidos concretos.

UN ATAJO

Nosotros os proponemos un atajo. Hemos realizado la concreción curricular de cada área y de cada ciclo para ponerla de ejemplo y que veáis como se realiza. Como veréis esta desglosada como hemos explicado en las fases anteriores.

Se puede utilizar como ejemplo pero no desarrollarla igual, ya que como dijimos al principio cada centro es diferente a los demás, con una señas de identidad, socioeconómicas, geográficas y culturales diferentes y por lo tanto la concreción curricular no puede ser idéntica para un centro educativo que para otro, aunque veremos que se parecerá mucho.

Quizá cuando desarrolléis vuestra propia concreción curricular se parezca mucho en la relación entre objetivos y contenidos, en la relación entre objetivos y criterios, pero nunca será igual en el desglose de indicadores de evaluación, y por lo tanto la parte más cercana la práctica.

Cada equipo docente tiene que desarrollar sus propios indicadores y hacerlos lo más prácticos posibles.

Y si los indicadores son diferentes, por lo tanto pueden desarrollar distintas competencias o agruparlas de forma diferente.

ANEXOS.

En los anexos del libro podréis encontrar la concreción curricular “piramidal” de Educación Infantil en sus ámbitos de experiencia y Educación Primaria, de todas las áreas y de todos los ciclos.

El verdadero valor para el maestro no es que ya este hecha, porque como bien dijimos anteriormente, la concreción curricular debe de trabajarla cada centro.

Si puede servir de guía e incluso utilizar su estructura y parte de sus relaciones entre los elementos del currículo.

Hay una parte que no se puede copiar y es la de indicadores, donde cada centro debe de realizarlos y adaptarlos a su realidad contextualizada. Si alguien copiara los indicadores que se ponen de ejemplo, cuando evaluara a sus alumnos estaría evaluando, a nuestros alumnos no a los suyos, ya que los indicadores, como hemos dicho, se hacen teniendo en cuenta la contextualización y además las competencias de cada indicador son diferentes dependiendo de la elección de los maestros de un centro determinado. Si se copian los indicadores la evaluación sería totalmente incorrecta.

Si copia tal cual no valdrá para nada, sólo para mostrársela al inspector cuando la pida, pero no producirá ningún cambio educativo en la práctica como pretende este libro-manual.

Porque os recuerdo que los protagonistas son los alumnos y queremos que sean felices aprendiendo y para eso hay que cambiar integralmente y no sólo la parte curricular. Caer en la “cultura del papel” no vale absolutamente para nada.

PASO 3: LA PARTE FUNDAMENTAL, LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL AULA: TRABAJAR POR PROYECTOS

1. ¿EN QUÉ CONSISTE ESTE PASO?

En este tercer paso veremos la importancia de haber desarrollado una concreción curricular, en el paso anterior, para poder llevar a la práctica tanto el concepto y filosofía de competencia, como para asegurarnos que cumplimos con el desarrollo legal, a la vez de nuestro currículo.

Veremos también cómo organizamos todos esos elementos curriculares a través de una metodología globalizadora; el trabajo por proyectos, concretados en actividades prácticas, duraderas en el tiempo y con aplicación a la vida diaria.

2. ¿POR DÓNDE EMPEZAMOS?

Seguiremos con el trabajo en equipos de ciclo, tomando como referente para comenzar este paso la concreción curricular “piramidal” elaborada en el paso anterior.

3. ¿QUÉ FASES DEBEMOS SEGUIR PARA SU DESARROLLO.

Fase I: Elegir la metodología: trabajar por proyectos.

Como decíamos anteriormente la concreción curricular nos ayudará a realizar nuestra programación competencial.

Como bien sabemos la programación didáctica tiene varias partes que deberíamos de completar independientemente del centro donde se realice y que dichas partes pueden ser iguales a todos y algunas de ellas diferentes por la contextualización de cada centro independientemente del área a tratar.

Nosotros nos centraremos ahora en la parte de la programación más cercana a la práctica, la organización metodológica.

Independientemente de la opción metodológica que escojamos, la organización de los contenidos de trabajo, va a tener un punto común, y ese es la proyección de la concreción curricular en nuestra programación de aula.

Cada maestro deberá desarrollar en su programación los objetivos curriculares y las competencias básicas, como centro del proceso, pero como hemos visto anteriormente, esos objetivos curriculares y competencias van relacionados a unos contenidos, a unos criterios de evaluación que desarrollarán unos indicadores y que darán lugar al trabajo de las Competencias Básicas.

De entre todas las metodologías que existen, que como ya vimos son muchas y muy variadas, nosotros hemos elegido construir nuestro ideal pedagógico en torno al trabajo por proyectos.

Como vimos en la primera parte del libro el trabajo por proyectos es una metodología globalizadora que se basa en la construcción y producción en torno a un problema planteado que el alumno debe de resolver utilizando los recursos y conocimientos que ya tiene con aquellos que va a aprender y descubrir.

¿Pero realmente tiene más ventajas el trabajar por proyectos que la metodología tradicional? ¿Merece la pena tanto trabajo para cambiar?

Las respuestas a estas preguntas sólo tiene una respuesta y es que sí. El trabajo por proyecto tiene muchas más ventajas, para nosotros, que el trabajo metodológico tradicional y por lo tanto merece la pena el cambio, pese a una primera fase donde el trabajo es intenso.

Una de las ventajas más acentuada es que el trabajo por proyectos es capaz de desarrollar el trabajo curricular como lo puede hacer una metodología tradicional, pero además es capaz de transmitir a los niños contenidos que no son curriculares y que aumentan su cultura y sus recursos intelectuales. Además con esta

metodología el niño aumenta su capacidad de reflexionar, investigar y de pensar libremente. Es capaz de aprender a trabajar en grupo, tener autonomía y responsabilidad. También por que se trabaja la educación afectiva o lo que es lo mismo, la motivación con temáticas elegidas por el propio alumno.

Pero la ventaja más sobresaliente de esta metodología se aprecia en el alumno, pasando de alumno pasivos a alumnos felices, motivados y sin saberlo, con ganas de aprender.

Podríamos nombrar muchas de las ventajas que tiene trabajar por proyectos, pero en un principio cuando un centro va a empezar a trabajar de esta forma no todo son ventajas.

El desconocimiento del profesorado e inexperiencia con esta metodología hace que la práctica al principio parezca un poco forzada, pero esto se da durante poco tiempo.

También tenemos que tener en cuenta que el cambio metodológico es para todo un centro, donde la mayoría de los maestros están aprendiendo a trabajar de una manera distinta a la habitual y por lo tanto la coordinación es más complicada.

Pero estas desventajas poco a poco se irán atenuando dejando paso a más ventajas.

Tenemos claro que para trabajar por competencias no todas las metodologías son igual de aconsejables.

Como ya explicamos en la primera parte del libro no se puede cambiar de la noche a la mañana de una metodología utilizada durante largo tiempo, a otra nueva, y a veces desconocida, de forma radical.

Es muy importante hacer un cambio progresivo y no violento, sabiendo que no hay que cambiar todo, sino que hay muchas cosas, de las que hacemos, que pueden servir de manera muy válida y otras se pueden recuperar adaptándolas.

Hasta ahora en nuestros centros, de forma general, la manera de organizar los contenidos ha sido a través de Unidades Didácticas, extendidas entre la mayoría de profesionales de la educación y que con la llegada del libro de texto se hicieron omnipresentes en todas nuestras programaciones.

Aunque algunos puedan pensar que esa forma de organizar los contenidos ya no nos es válida, nosotros no pensamos así, e intentaremos aprovechar al máximo las experiencias anteriores de los maestros, para ir introduciendo conceptos metodológicos nuevos que complementen su anterior labor educativa, hasta que sean capaces de trabajar cien por cien de manera competencial.

También es cierto que nosotros apostaremos, como ya hemos visto, por la integración del trabajo por proyectos en nuestras programaciones, entendiendo la riqueza que supone trabajar en torno a temáticas, que parten de una situación real y por lo tanto partiendo de las motivaciones de la contextualización de la vida del alumnado.

Por lo tanto la primera fase es estar seguros de que queremos trabajar con esta metodología y no con otra.

Fase II: Aprender a trabajar por proyectos.

Uno de los problemas que nos encontramos a la hora de elegir metodologías globalizadoras, es que desconocemos cómo se llevan a la práctica, ya que estamos acostumbrados a un trabajo más tradicional apoyado casi en su totalidad en el libro de texto.

Como vimos en el capítulo de metodologías globalizadoras, el trabajo por proyectos parte del interés del alumno. Designa la actividad espontánea y coordinada de un grupo de alumnos que se dedican metódicamente a la ejecución de un trabajo globalizado y escogido, la mayoría de veces por ellos mismos. De este modo tienen la oportunidad de elaborar un proyecto en común y ejecutarlo, estimulando la iniciativa responsable de cada uno de los alumnos de clase.

¿Pero realmente tiene fases un trabajo por proyectos?

Teóricamente no tiene unas fases concretas, e incluso es el niño es que elige esas supuestas fases e incluso las temáticas. Pero imaginad el caos que sería en un centro donde los maestros empiezan a trabajar con esta metodología sin haber tenido antes experiencia en ella y dejan todo el peso a la elección del alumno. En teoría sería lo que habría que hacer, pero seamos realistas, eso llevaría al agobio del profesorado y por lo tanto al abandono progresivo de la idea de trabajar de esta forma.

Nosotros vamos a intentar dar una fases para organizar el trabaja, sabiendo que no es la forma correcta, al principio de trabajar por proyectos, pero si queremos que todos los maestros del centro trabajen de la misma forma y que no haya maestros de primero y de segundo relacionados con esta metodología, vamos a concretar una fases. Esto ayudará al maestro hasta que domine el método.

Podríamos decir que el maestro debería de llevar la siguiente progresión:

- a) El maestro trabaja por fases o pasos estereotipados hasta que domina la mecánica del trabajo por proyectos. Esto podría llevar unos dos años, para asegurarnos. El maestro decide casi todo.
- b) Una segunda fase donde el maestro deja más libertad a los alumnos y por lo tanto ya es capaz de trabajar sin pasos y acercarse al origen puro del trabajo por proyectos.

En cuanto a las fases que tiene un proyecto, hay tantas como maestros lo llevan a la práctica, esto quiere decir que nos podemos encontrar proyectos con fases diferentes, pero lo que sí comparten es que en todos se parte de una situación real próxima a la realidad del alumno y que le resulte motivante con el fin de darle respuesta.

Nosotros vamos a proponer una serie de fases, las cuales hemos comprobado que funcionan, en la experiencia del C.E.I.P Pasico-Campillo de Lorca, dando respuesta, como siempre pretendemos hacer, a los contenidos curriculares y a los contenidos no curriculares.

Tendremos que seguir, en un principio, cada una de esas fases. Después cuando ya sabemos cómo desarrollan los proyectos y cada una de esas fases, cada maestro lo adecuará a su manera de enseñar, ampliando, quitando o modificando fases sin perder de vista la filosofía del inicio o partida de cada proyecto, partir de la situación real.

Esta estructura que ahora proponemos es solo un ejemplo de cómo trabajar con esta metodología.

Para explicar mejor las fases de un proyecto de trabajo lo desglosaremos de forma que se entienda mucho mejor su posible puesta en marcha.

Fases del trabajo por proyecto.

1ª FASE: ELECCIÓN DE TEMA Y DE LAS TAREAS.

La elección del tema del proyecto va a depender en un primer momento del maestro y conforme la experiencia del maestro vaya creciendo, la elección pasará progresivamente trasvasada al alumno, que es como está bien hecho.

Con el trabajo por proyectos se van abriendo y cerrando “puertas” desarrollando contenidos curriculares y no curriculares.

El problema es abrir demasiadas “puertas”, tantas que no nos de tiempo a desarrollar todos los contenidos, y eso es trabajo del maestro y progresivamente en su experiencia en el trabajo por proyectos, decidir haciendo donde entrar o donde no entrar.

¿Qué temáticas deberíamos de elegir para el trabajo por proyectos?

Como hemos dicho anteriormente la temática en principio es lo de menos pero sí debe de reunir ciertas características para que nos sea válida:

- a) Ser motivante para el niño.
- b) Tener suficiente contenido para empezar a trabajar con ellas.
- c) Ser ilusionante.
- d) Producir una disonancia cognitiva en un principio.
- e) Que tengan carácter contextualizador.

Las temáticas no tienen que ser dominadas por el maestro, no tiene porque saber el claustro de un centro sobre el tema, porque una de las características del trabajo por proyectos es que el maestro aprende a la misma vez que el alumno.

Como ya dijimos anteriormente el tema lo elige el claustro en estos primeros momentos. Democráticamente los maestros proponen temáticas que son debatidas y al final se eligen aquellas que se creen adecuadas para todo el curso, si es posible de las que sus alumnos han propuesto o sugerido en clase.

¿Cuántos proyectos o temáticas al año deben de realizarse?

No hay un número fijo de temáticas o proyectos pero la experiencia y la práctica nos dice que más de tres proyectos en el curso escolar no son viables. Si se quieren hacer mini proyectos se pueden hacer cuantos se quieran. También es cierto que con esta fase donde el maestro elige la temática y además intentamos que todo el colegio trabaje con los mismos proyectos y de la misma forma, no debe de sobrepasar de tres anuales.

Aquí ponemos dos ejemplo de una temporalización basada en tres proyectos anuales y además respetando las Unidades Didácticas y tareas que marca el libro de texto, que veremos como se realiza a continuación.

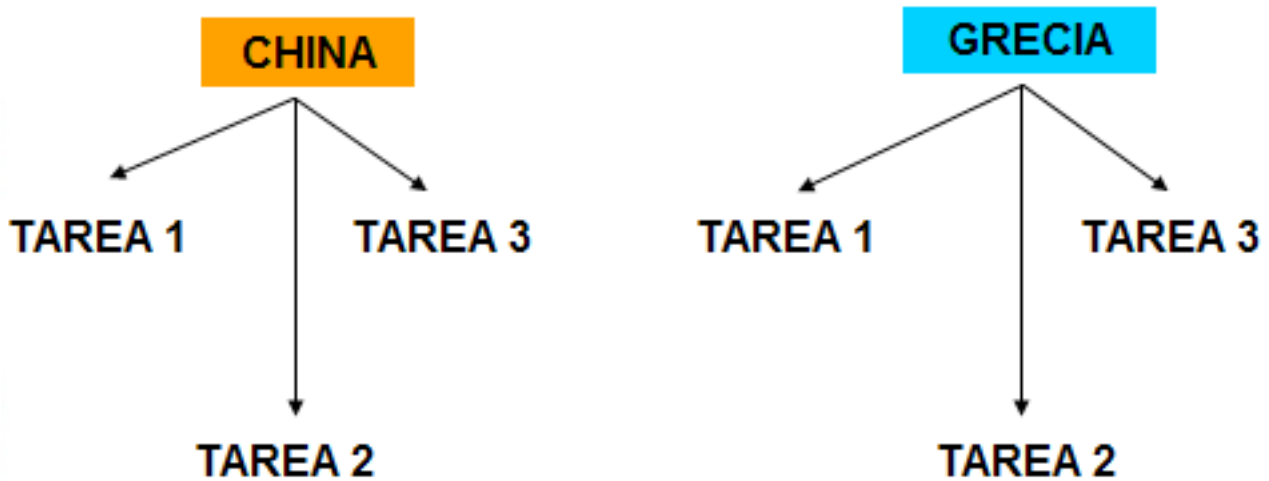
PROGRAMACIÓN															
	1º TRIMESTRE					2º TRIMESTRE					3º TRIMESTRE				
	PROYECTO 1º					PROYECTO 2º					PROYECTO 3º				
U.D	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
TAREA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

Y también ponemos un ejemplo de dos proyectos por año y ya no relacionado las Unidades didácticas o tareas con el libro de texto.

PROGRAMACIÓN						
	1º TRIMESTRE		2º TRIMESTRE		3º TRIMESTRE	
	PROYECTO 1º			PROYECTO 2º		
U.D	1	2	3	4	5	6
TAREA	1	2	3	4	5	6

Después de la temática se eligen las tareas. Quedaría de la siguiente manera:

PROYECTOS



2ª FASE: SELECCIÓN DE CONTENIDOS CURRICULARES.

Una vez elegida la temática para el curso escolar y las tareas que la van a desarrollar, tenemos que elegir los contenidos curriculares con los que se va a desarrollar y por lo tanto desarrollar nuestro decreto de currículo como profesionales de la educación que somos.

Para aquellos maestros que no tienen que trabajar con el libro de texto, los contenidos se sacarían del libro de texto, de cada una de las Unidades Didácticas.

Estos contenidos que se van a elegir son contenidos generales y no contenidos muy concretos que suelen llevar los libros de texto. Contenidos como la suma, los ecosistemas, la rima...

Los contenidos elegidos se repartirán en cada una de las tareas del proyecto. Si el proyecto tiene 15 tareas para asemejarlas a las Unidades Didácticas, pues se repartirán los contenidos entre las 15 tareas. Si por el contrario las tareas no coinciden en número con las unidades didácticas se repartirán los contenidos del libro de cada uno de los trimestres, en las tareas asignadas a cada uno de los trimestres.

3ª FASE: PLANTEAR ACTIVIDADES.

Plantear actividades es la tercera fase de trabajar por proyecto en donde teniendo en cuenta los contenidos elegidos y la temática del proyecto se empiezan a barajar posibles actividades.

Pero nosotros para que nos resulte mucho más fácil diseñar estas actividades lo realizamos teniendo en cuenta varias premisas.

La **PRIMERA PREMISA** sería tener en cuenta el decálogo de actividades competenciales que proponemos y que siempre que se diseñan actividades para los proyectos debemos de tenerlas encima de la mesa para incluir en ella estas diez **características**:

- 1.- Partir de un **problema** o de una pregunta.
- 2.- Utilizar métodos de indagación de **investigación**.
- 3.- Que sea capaz de estimular las diferentes perspectivas (**creatividad**).
- 4.- Que intente solucionar problemas de la **vida** y del trabajo diario, siempre que se pueda.
- 5.- Trabajo en **equipo**.
- 6.- Requiere **trabajo de campo**.
- 7.- El alumno debe de utilizar varios **medios** y **fuentes** para la investigación.
- 8.- Utilizar el **portfolio**.
- 9.- Que sea **presentada**.
- 10.- Interacción con **adultos**.

La **SEGUNDA PREMISA** a tener en cuenta es el **tipo de actividades** que vamos a utilizar. Se han elegido dos tipos de actividades por sus características competenciales. Ese tipo de actividades son:

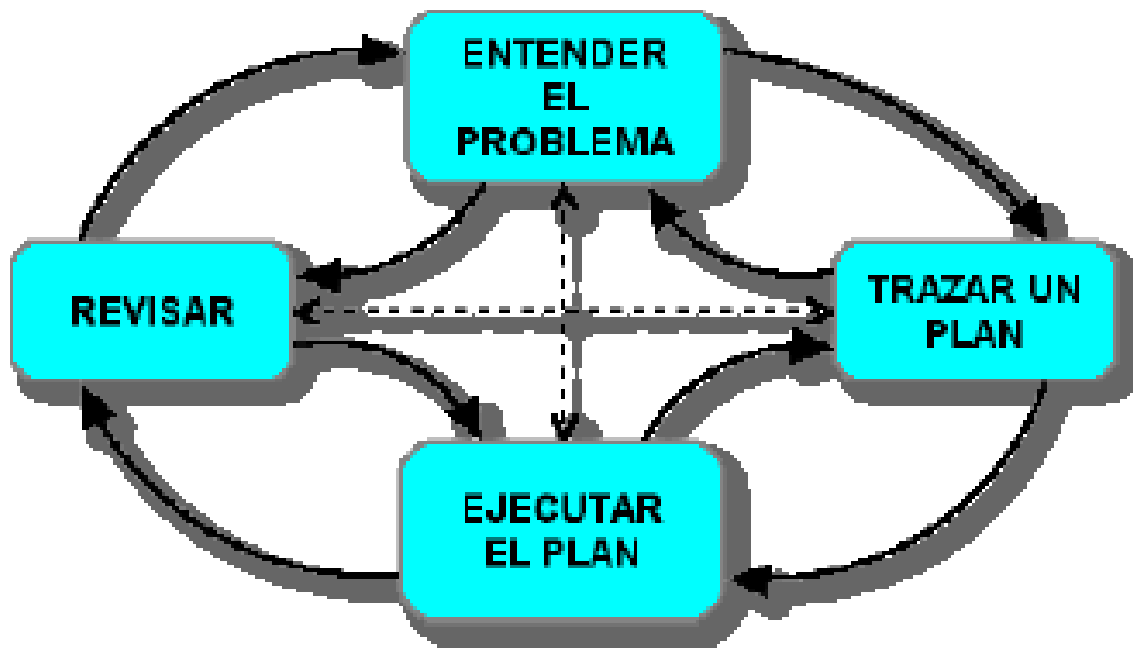
- A. Resolución de problemas.
- B. Espiral de creatividad.

Explicaremos brevemente cada una de ellas.

Resolución de problemas.

Propuesto por George Polya (1957). Por solución de problemas entendemos “encontrar y utilizar unos medios y unas estrategias de solución en una situación en la que se debe alcanzar una meta”.

Según Polya, en la solución de un problema intervienen cuatro operaciones mentales: 1) Entender el problema; 2) Trazar un plan (para resolverlo); 3) Ejecutar el plan (resolver el problema); 4) Revisarlo (asegurarse que la solución es la apropiada) [6]. Estas operaciones las aplican los estudiantes de manera flexible; queriendo decir que estos pasos no se trabajan necesariamente en una secuencia lineal.



Operaciones mentales plantadas por Polya para solucionar problemas.

Como se observa en la figura anterior, cuando el estudiante entiende el problema, procede a trazar un plan para solucionarlo; sin embargo, puede devolverse y leerlo nuevamente si considera que su comprensión del problema no es la adecuada. Lo anterior indica que esta estrategia de solución de problemas es flexible y dinámica.

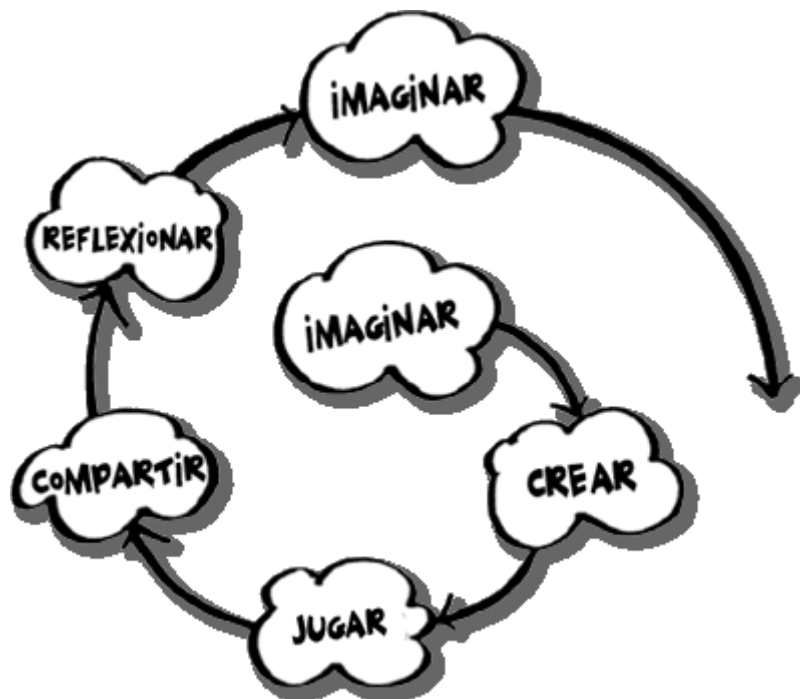
Una vez el estudiante traza un plan de solución, lo socializa con el resto de la clase. Después de recibir retroalimentación tanto del docente como de sus compañeros, procede a ejecutarlo. Finalmente, el estudiante revisa la solución implementada y reflexiona sobre ella para mejorarla o enriquecerla.

La construcción de actividades enmarcadas en la metodología de Solución de Problemas, permite definir espacios que ubiquen al estudiante en el papel de protagonista de su propio aprendizaje. Trazar un Plan después de entender un problema dado, posibilita que estos asuman posturas críticas frente a la solución de los problemas propuestos por el docente. Es importante tener en cuenta que estos pasos son cíclicos, pero flexibles. Es decir, el docente debe permitir que los estudiantes puedan ir y volver entre cada paso, para encontrar la solución correcta.

La metodología de Polya permite al estudiante reflexionar constantemente sobre lo que está aprendiendo, pues no solo debe trazar un plan y ejecutarlo, sino también comprobar y revisar si lo planeado es lo correcto. Esta metodología, al igual que la espiral, permite desarrollar en los estudiantes además la creatividad y habilidades de trabajo en equipo.

Espiral de creatividad.

La Espiral de la Creatividad fue propuesta por el Dr. Mitchel Resnick, director del grupo de investigación “Lifelong Kindergarten” del Laboratorio de Medios de MIT (MIT Media Lab). La espiral es un proceso interactivo en el cual el estudiante imagina lo que quiere hacer; crea un proyecto basado en sus ideas; juega luego con sus ideas y creaciones; las comparte con otros y, finalmente, reflexiona sobre sus experiencias para volver a iniciar el ciclo, imaginando nuevas ideas y proyectos. Este proceso puede repetirse nuevamente, creando una espiral de mejoramiento continuo.



Espiral de la Creatividad

Plantear actividades de aula, enmarcándolas en esta estrategia, facilita al docente formular problemas a sus estudiantes para que imaginen y propongan diferentes alternativas de solución. Posteriormente, ellos desarrollan la alternativa de solución que seleccionaron, experimentan con ella, la comparten con toda la clase y reciben retroalimentación, tanto del profesor como de sus compañeros. Esta retroalimentación debe generar una reflexión sobre su propuesta inicial de solución, para corregirla o enriquecerla, si fuere necesario.

Se inicia con un periodo de tiempo para imaginar, lo que permite al docente identificar los pre-saberes de los estudiantes sobre el tema a tratar. Este punto de partida es importante pues pone en evidencia si la actividad planeada está acorde con el nivel de conocimiento que tienen en la actualidad sus estudiantes en ese tema o, si debe rediseñarla. Desafortunadamente, muchas veces no se cuenta con ese espacio y el docente se limita a enseñar nuevos contenidos sin validar los pre-saberes de los estudiantes.

Tanto crear como jugar, permiten que el estudiante pueda construir sus propios conceptos en el desarrollo de las actividades. De esta manera, el estudiante demostrará que tan claro tiene los conceptos y se convierte en personaje importante dentro del aula, pues hace propuestas e interactúa con sus saberes.

El tiempo de reflexión, es un espacio que todos los docentes deberían establecer en sus actividades de aula, ya que es allí donde no solo se evalúa qué aprendieron sus estudiantes, sino, cómo lo aprendieron. Esto abre campo a la reflexión tanto de los estudiantes respecto a sus aprendizajes, como de los docentes respecto a cómo mejorar las actividades de aula que propongan en el futuro.

Es claro que la reflexión no debe necesariamente ser el punto final de una actividad, pues si se pide a los estudiantes que imaginen nuevamente, puede aprovecharse ese espacio para profundizar en los temas que se acaban de tratar. Los elementos que conforman la Espiral de la Creatividad deben considerarse seriamente al planear una actividad de clase ya que estos no solo la hacen más atractiva, sino que enriquecen la forma en que los estudiantes aprenden y aplican los saberes construidos.

Y la **TERCERA PREMISA**, sin la cual no podríamos desarrollar las actividades con las mismas garantías son los **propósitos** con los que queremos desarrollar estas actividades.

Estos propósitos tienen su base, aunque no sean iguales en los presentados por Kilpatrick, de la escuela de Chicago en 1921, en su método de proyectos. Podemos nombrar en nuestra versión estos cuatro propósitos:

- 1.- Experiencias donde el **propósito** dominante es hacer algo, dar cuerpo a una idea en forma **material**.
Ejemplo: Un discurso, un poema, una sinfonía, una escultura...
- 2.- El **propósito** es **apropiarse** de forma placentera de una **experiencia**.
Ejemplo: Disfrutar y ver una obra de Shakespeare, un zoo, conocer un parque nacional...

3.- El **propósito** es resolver un **problema social** real o no.
Ejemplo: Inventar sistemas distintos de limpieza de la sociedad, convivir con extraterrestres si llegaran...

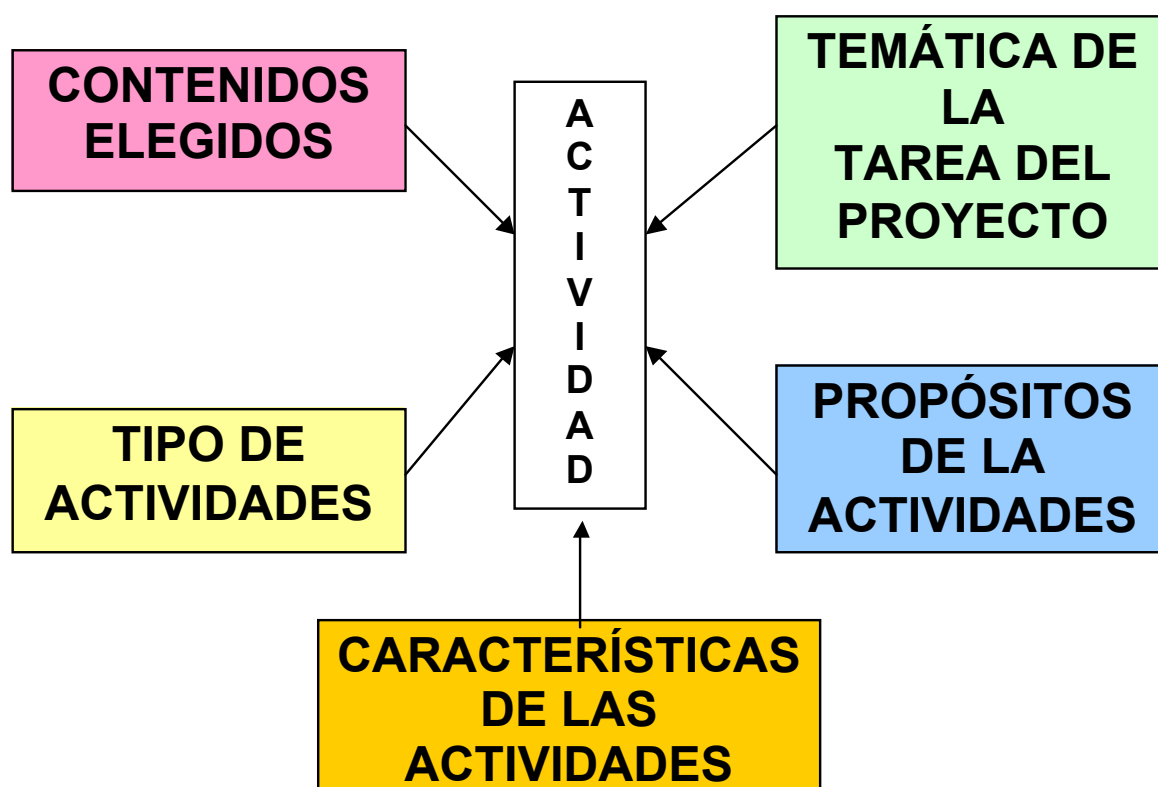
4.- El **propósito** es **adquirir** un grado de conocimiento o **habilidad** a la cual se aspira en cualquier ámbito de la vida y por lo tanto de la educación.

Ejemplo: Realizar campaña de marketing para promocionar una empresa creada o que ya esta creada...

Por todo esto si tenemos en cuenta los dos tipos de actividad y los cuatro tipos de propósitos podremos obtener 8 tipos de actividades que podrán dar cientos y cientos de propuestas para llevar a la práctica:



Para concluir podemos decir que para conseguir buenas y acertadas actividades competenciales en el trabajo preproyectos tendremos en cuenta todos estos elementos:



4ª FASE: SELECCIÓN DE INDICADORES CURRICULARES.

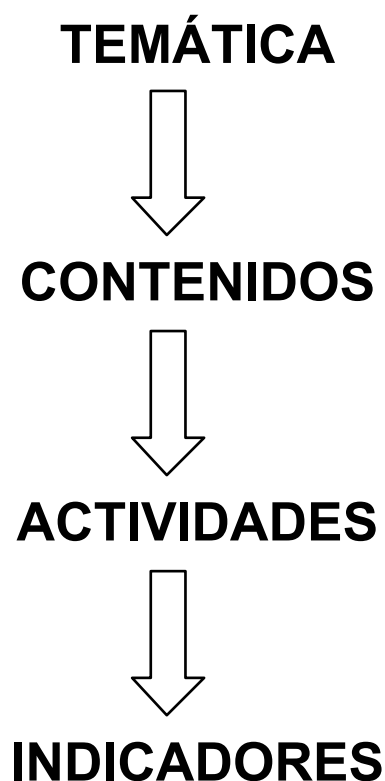
En todo proyecto de trabajo debemos dar cabida a los contenidos curriculares como a los no curriculares. Proponemos indicadores curriculares sacados de nuestra concreción curricular “piramidal”, así nos aseguramos que todos los contenidos que perseguimos están dentro del proyecto, aunque en esta puesta en práctica su temporalización no sea tan rígida.

El trabajo que tendrá que hacer el maestro es tener en cuenta que se trabajen todos los indicadores curriculares de todas las áreas para que estén presentes en todos los proyectos que se hagan, para que al final de curso todos estén desarrollados.

Cuando un maestro empieza a programar debe elegir indicadores para cada proyecto de trabajo y de ahí, de forma encadenada en su concreción curricular, habrá elegido, objetivos, contenidos, criterios, y competencias básicas que están asociadas a él.

Como ya tenemos hecha la relación al elegir cada objetivo, la aplicación informática, COM.P.E.BÁS, relaciona esos objetivos seleccionados con los indicadores que le fueron asociados.

Quedaría de la siguiente manera en un ejemplo:



5ª FASE: HACER MAPA CONCEPTUAL. (EMPIEZA LA PRÁCTICA)

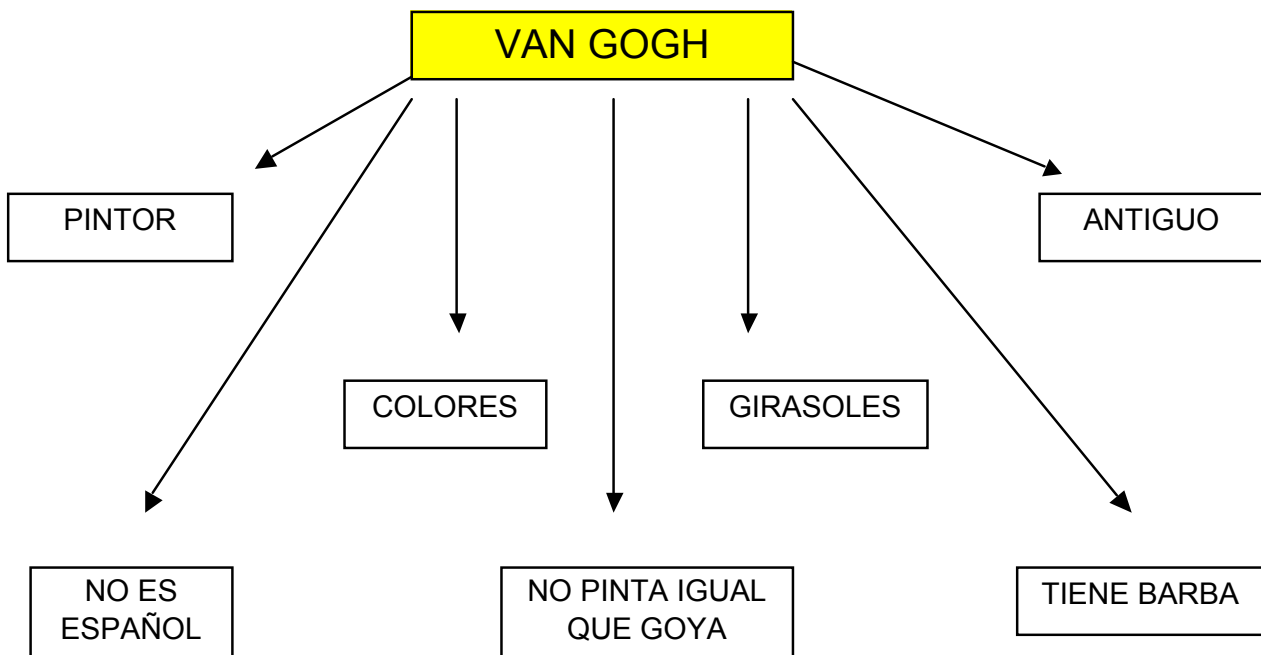
Lo primero que realizaremos para empezar nuestro proyecto es un mapa conceptual. Este mapa conceptual nos servirá de evaluación inicial sobre lo que saben los niños del tema del proyecto. Este primer mapa conceptual lo va realizando el maestro en su pizarra con las aportaciones de cada alumno, hasta completar qué líneas de trabajo podemos abrir desde el tema elegido.

Los alumnos irán a la misma vez completando el mismo mapa conceptual que el maestro ha realizado en la pizarra con la ayuda de ellos, en un doble folio de forma individual. El mapa acaba siendo exactamente igual para todos los niños en esta primera parte.

Una vez que se termina la confección inicial del mapa conceptual, cada alumno guarda su mapa en su portafolio (carpeta) del proyecto y allí queda latente hasta que volvamos a necesitar al final del proyecto para realizar la evaluación.

Junto a la realización del mapa conceptual se puede hacer alguna actividad motivante hacia la temática, poniendo algún video o presentación que introduzca al proyecto.

Un ejemplo de mapa conceptual inicial podría ser:



6ª FASE: COMENZAR Y REALIZAR EL DESARROLLO DEL PROYECTO A TRAVÉS DE DIFERENTES TAREAS DE ESTUDIO, CREACIÓN, INVESTIGACIÓN, SALIDA, ETC.

El siguiente paso es elegir el trabajo a realizar en cada U.D o tarea para el desarrollo del proyecto. La tarea podrá tener carácter diferente e irá desde la creación de una maqueta a la preparación de una salida extraescolar. Cada proyecto tendrá tantas tareas como Unidades Didácticas se programen.

La tarea se elige con los alumnos, relacionada con el proyecto y con los intereses de ellos.

Las tareas las veremos en el próximo paso del libro y se hace así para hacer mejor su estudio, aunque en realidad son dos pasos que se unen en la práctica.

Por lo tanto las desarrollaremos para comprobar como se trabaja con la tarea en lo que denominamos la práctica pura.

Podemos nombrar algunas tareas a modo de ejemplo:

- Imitamos a Van Gogh.
- Creamos la habitación.
- De la prehistoria al impresionismo.
- La noche estrellada en el cole.
- Entre otras.

TAREA:
LA NOCHE ESTRELLADA EN EL COLE.

ACTIVIDAD 1
Recopilar información sobre cuadros de la misma temática

ACTIVIDAD 2
Utilizar los mismos colores para pintar la clase

ACTIVIDAD 3
Recopilación de refrenes, retahílas, textos populares...

ACTIVIDAD 4
Hacer el estudio sobre el país de nacimiento

ACTIVIDAD 5
Elaborar el cuadro en el techo de la entrada

Otro ejemplo de un proyecto cuya temática es la realización de un huerto escolar, es la tarea: "Construir un espantapájaros para poner en el huerto escolar".

TAREA:
Construir un espantapájaros para poner en el huerto escolar.

ACTIVIDAD 1
Recopilar información sobre los espantapájaros

ACTIVIDAD 2
Visita de un abuelo a explicar

ACTIVIDAD 3
Recopilación de refrenes, retahílas, textos populares...

ACTIVIDAD 4
Grabar la voz del espantapájaros

ACTIVIDAD 5
Elaborar el espantapájaros

7ª FASE: EVALUACIÓN.

La evaluación del proyecto va a estar condicionada por las características de los contenidos que se van a tratar. Para evaluar un proyecto diferenciaremos entre los tipos de contenidos que lo integran.

Para los contenidos, no curriculares utilizaremos el mapa conceptual. Volveremos al mapa conceptual que en un principio elaboramos y ahora de forma individual cada alumno tendrá que completarlo con todo lo que ha aprendido sobre el tema del proyecto durante el tiempo que se ha realizado.

Para los contenidos curriculares y por lo tanto para la consecución de los criterios de evaluación, utilizaremos la rúbrica, en la que se evaluarán cada uno de los indicadores que desglosan cada criterio.

Y por último hay un tercer instrumento de evaluación que utilizaremos que es el portfolio, o carpeta donde se guardan todos los trabajos realizados por el alumnos durante el periodo que dura el proyecto, sean curriculares o no.

En evaluación profundizaremos sobre estos instrumentos de evaluación.

Llegar a conocer el grado de adquisición de las competencias, objetivos y contenidos, de cada alumno, es una empresa extensamente complicada, diríamos que, la más compleja del proceso educacional.

¿Pero cómo se puede evaluar el nivel de dominio alcanzado en el aprendizaje de las competencias?

Intentaremos dar respuesta a cómo evaluar competencialmente y qué diferencia hay con la evaluación tradicional en la práctica.

Además daremos prioridad a los criterios de evaluación como elemento esencial no solo para evaluar, sino a través del cual desarrollamos los indicadores prácticos de evaluación que nos ayudarán a apreciar competencialmente el grado de adquisición de todos los elementos curriculares y además nos ayudarán a desarrollar las actividades a través de su enunciado, sin perder de vista el vértice de la pirámide, las competencias.

¿Qué evaluar?

La evaluación de competencias debe estar centrada en la realización de tareas, especialmente, pues a través de ellas conseguiremos de forma segura que los contenidos se transforme en competencias básicas.

Según nuestro Decreto de currículo se evaluará a través de los criterios de evaluación, tanto los objetivos como las Competencias Básicas.

Por otra parte vamos a evaluar el propio proyecto que realicemos, ya que tiene entidad propia, y como vimos incluía una serie de (unidades didácticas) tareas.

Con la tarea nos disponemos a evaluar la resolución de una situación problema, creada para resolver un conflicto en torno a un contenido.

Estos contenidos que conforma la tarea no son fáciles ni directamente evaluables por lo que utilizamos los criterios de evaluación. Pero estos criterios de evaluación prescriptivos por la administración son demasiado amplios, espesos y poco prácticos. Por lo que al final la evaluación de la tarea va a acabar en la valoración de los indicadores de evaluación, conceptualizado cada uno con una o más competencias básicas, que son muchos más prácticos, que los criterios, y nos van a dar el pulso curricular que cada niño ha alcanzado.

¿Cómo evaluar?

Para evaluar la tarea y por lo tanto las competencias existen un sinnúmero de instrumentos de evaluación, y como es lógico la utilización de uno o de otro va a depender de la decisión del maestro, de acuerdo a sus conocimientos y a su experiencia.

Nosotros vamos a escoger dos tipos de instrumentos para evaluar las tareas.

- La rúbrica.
- El portfolio.

LA RÚBRICA.

Una rúbrica es una herramienta de calificación utilizada para realizar evaluaciones subjetivas. Es un conjunto de criterios y estándares ligados a los objetivos de aprendizaje usados para evaluar la actuación de alumnos en la creación de tareas.

Es una herramienta que se utiliza para medir el nivel y la calidad de una tarea o actividad. En la rúbrica se hace una descripción de los criterios, a través de sus indicadores, con los que evaluará el trabajo, así como la puntuación otorgada a cada uno de ellos.

En este paso evaluaremos con una rúbrica los indicadores de evaluación rúbrica del tipo:

RÚBRICA									
SEGUNDO CICLO DE PRIMARIA									
MATEMÁTICAS									
ACTIVIDADES		N	ALUMNOS						
			1	2	3	4	5	6	7
NOMBRES DE LOS ALUMNOS									
C.M. 7.1. CMAT CIMF C.M. 7.2. CMAT	LOCALIZAR A LOS PERSONAJES DE LA ANTIGUA GRECIA QUE SE HAN PERDIDO CON LOS DATOS QUE SE DAN.	1							
		2							
		3							
		4							
		5							
C.M. 15.1. CMAT CIMF C.M. 15.3. CMAT CIMF	UTILIZA EL MAPA DE LA LOCALIDAD DEL NIÑO PARA LOCALIZAR LAS PISTAS QUE SE LE DAN PARA ENCONTRAR A LOS PERSONAJES.	1							
		2							
		3							
		4							
		5							
C.M. 19.1. CMAT	ES CAPAZ DE TRAPASAR LA LOCALIZACIÓN HECHA AL PLANO DE ATENAS SIGUIENDO LAS COORDENADAS ENCONTRADAS.	1							
		2							
		3							
		4							
		5							
C.M. 12.1. CMAT CIMF C.M. 12.3. CMAT CIMF	MIDE LA DISTANCIA QUE EXISTE EN EL PLANO DE LOS LUGARES ENCONTRADOS.	1							
		2							
		3							
		4							
		5							
C.M. 12.4. CMAT CIMF C.M. 12.5. . CMAT	LOCALIZAR LOS DISTINTOS TIPOS DE ÁNGULOS EN EL PLANO DE ATENAS O DE SU CIUDAD	1							
		2							
		3							
		4							
		5							
1: INSUFICIENTE	2: SUFICIENTE	3: BIEN	4: NOTABLE			5: SOBRESALIENTE			

Esto se realiza con todos los indicadores según los objetivos y por ende con los criterios elegidos, que como ya vimos anteriormente valen para cualquier temática y proyecto.

EL PORTFOLIO.

Lo que buscamos conseguir es que los trabajos realizados por el alumno a lo largo de su proceso de educación son un excelente indicador del nivel alcanzado en el desarrollo de sus competencias y capacidades, si se utilizan correctamente a través del portfolio.

La condición necesaria para que esos trabajos adquieran ese valor es que al final del proyecto o tareas el alumno sea capaz de explicar y por lo tanto comprender todo lo que ha hecho y con qué propósito está hecho.

Esta forma de presentar su trabajo de forma individual o en pequeños grupos, ante sus compañeros o ante un auditorio conformado por maestros, o padres, hace que el valor de las producciones sea competencial.

En este caso los alumnos presentarán ante los padres y madres aquellos conocimientos adquiridos en la temática elegida, Van Gogh.

Como hemos visto en varias partes de este manual, el trabajo por proyectos es un método globalizado en el que se parte de la realidad y en el que se integran contenidos curriculares y contenidos no curriculares, haciendo del proceso de enseñanza un eje contextualizado y funcional.

Es por esto que no solo nos basta con evaluar los contenidos curriculares como anteriormente vimos en las tareas, ahora también nos interesa valorar qué ha aprendido el niño con respecto a otros contenidos que aquilatan su formación y que no son prescriptivos por la administración pero que sí contribuyen para darle al niño una verdadera formación integral para la vida.

Para evaluar los proyectos podríamos utilizar también rúbricas, pero vamos a dejar que esas rúbricas queden para los contenidos curriculares. También vamos a utilizar o podríamos utilizar, compartiendo con la tarea, el portfolio, ya que éste guarda todas las producciones hechas por el alumno, sean curriculares o no.

Pero para concretar más nos vamos a centrar en un instrumento de evaluación tradicionalmente utilizado para otras actividades educativas, estamos hablando del mapa conceptual.

EL MAPA CONCEPTUAL.

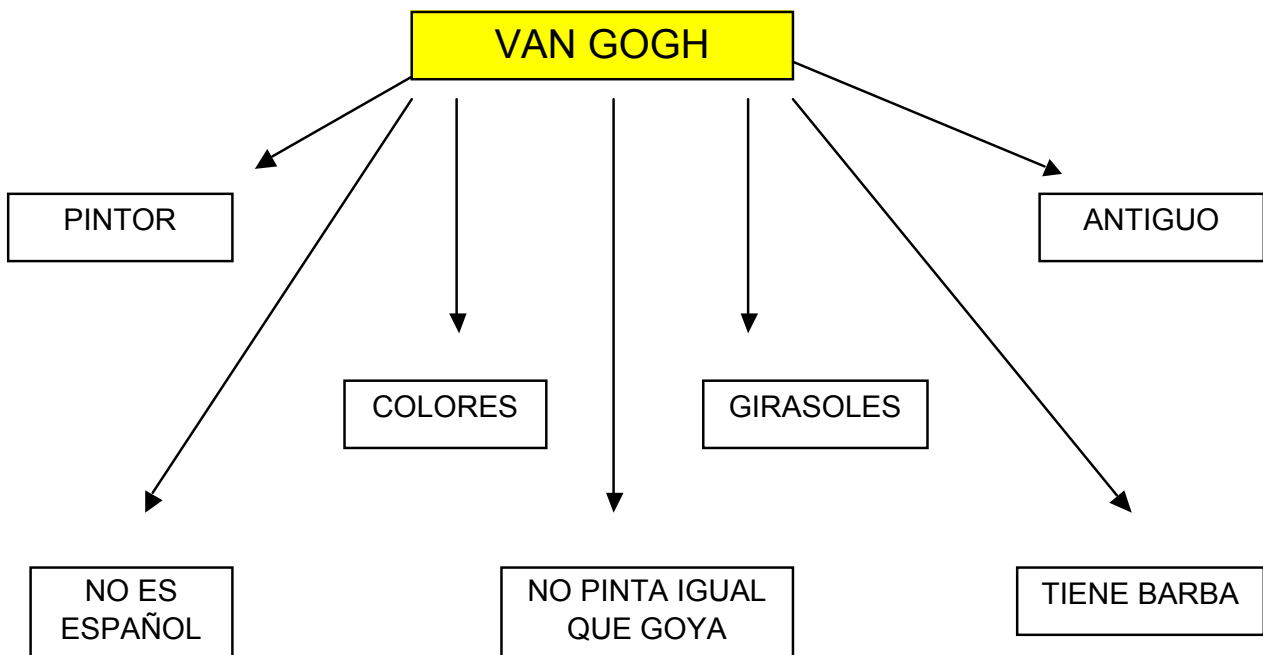
Para evaluar con el mapa conceptual tenemos que diferenciar dos momentos:

- Un primer momento de evaluación inicial. (que ya vimos anteriormente)

En este primer momento lo que buscamos es ver el conocimiento previo y las experiencias que el alumno tiene sobre el tema elegido. En este momento el maestro dirigirá la confección del mapa conceptual. Para ello cada alumno dispondrá de un papel A3, en el cual tendrá que ir realizando y copiando el mapa conceptual que entre todos se va haciendo y que el maestro va dando forma en la pizarra. Este mapa una vez realizado, igual por todos, nos dará la idea de lo que los niños conocen sobre el tópico elegido. En esta primera actividad el maestro ira guiando algunas respuestas de los alumnos y la producción del propio mapa conceptual será muy básico.

Una vez terminado cada alumno lo guarda en su portfolio.

A continuación os recordamos el mapa conceptual que ya os presentamos en su fase inicial:

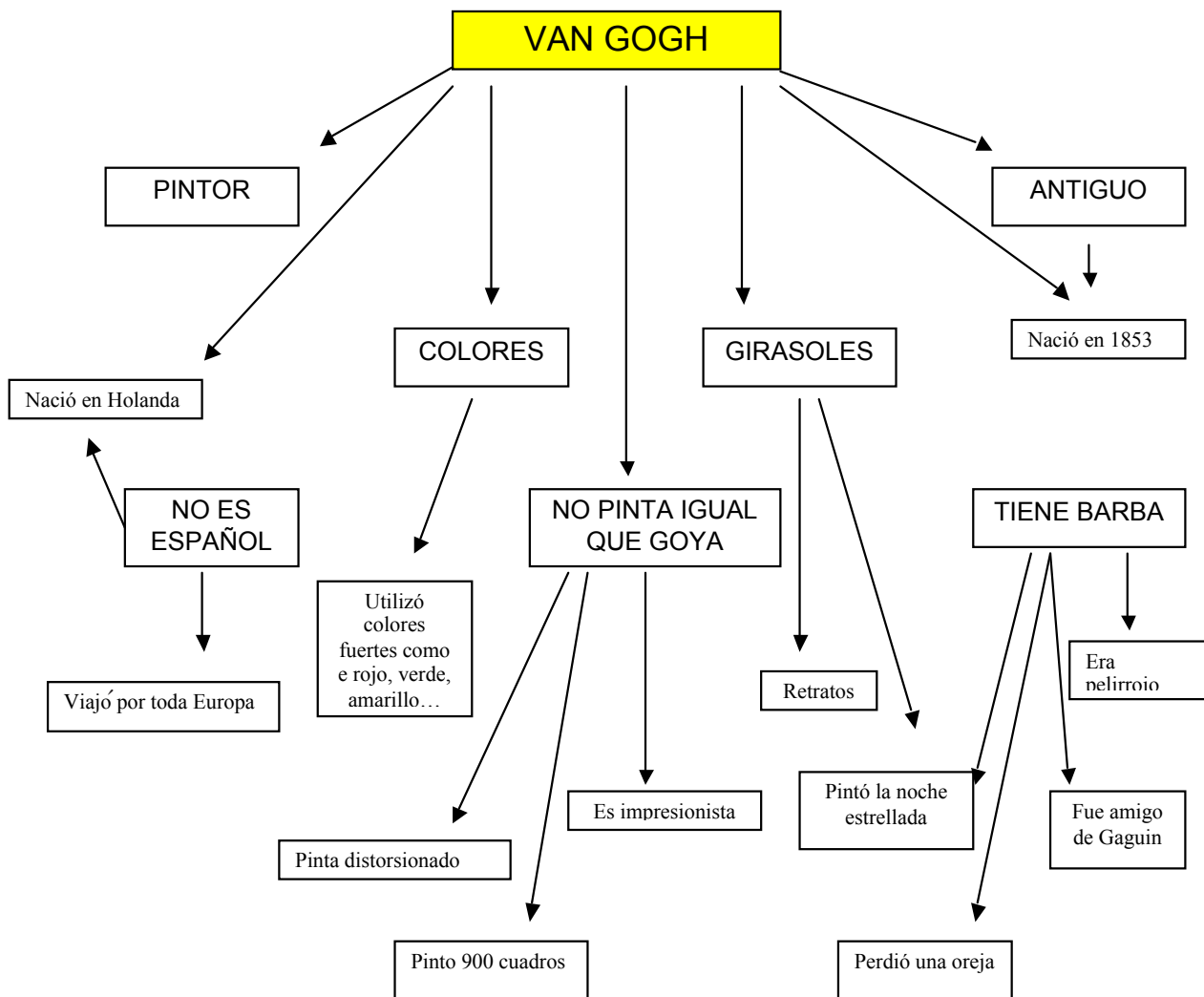


- Un segundo momento de evaluación final.

En este segundo momento se vuelve a retomar el mapa conceptual como recurso de evaluación sacando lo guardado en el portfolio. Se vuelve a la producción que los alumnos hicieron en un primer momento con la ayuda del maestro, copiando todos los alumnos el mismo mapa que se concreto en la pizarra.

Este momento se sitúa al final de la realización del proyecto. Cada alumno toma su mapa y ahora de forma individual tiene que retomararlo y añadir al mapa primero que hizo, todo aquello que ahora conoce de este personaje o de lo que le rodea. Insistimos en que ahora es una realización individual.

Cada alumno producirá sobre el mapa primero un nuevo mapa que nos permitirá valorar el aprendizaje del mismo.



¿ CÓMO CALIFICAMOS?.

¿Pero cómo calificamos los contenidos curriculares del proyecto de Van Gogh o de otros proyectos?

Como vimos en la primera parte del libro vamos a calificar tanto por área como por competencia quedando de la siguiente forma:

EVALUACIÓN POR ÁREAS

MATEMÁTICAS	<p>C.M. 12.1. Conoce y aplica a su vida cotidiana la longitud (kilómetro, metro, decímetro, centímetro). CMAT CIMF</p> <p>C.M. 12.2. Conoce y aplica a su vida cotidiana la capacidad (litro, decilitro, centilitro). CMAT CIMF</p> <p>C.M. 12.3. Conoce y aplica a su vida cotidiana el peso (kilogramo y gramo). CMAT CIMF</p> <p>C.M. 12.4. Conoce y aplica a su vida cotidiana el tiempo (año, mes, día, hora, minuto, segundo). CMAT CIMF</p> <p>C.M. 12.5.. Establece equivalencias, con números positivos, entre la unidad elegida y otras unidades de esa magnitud como longitud, capacidad, peso, y tiempo. CMAT</p> <p>C.M. 14.1. Conoce unidades de longitud, capacidad y masa propias de las diferentes comarcas de nuestra Región. CMAT</p> <p>C.M. 14.2. Relaciona las unidades de magnitud propias de la Región de Murcia con sus equivalencias con el Sistema Métrico Decimal. CMAT</p> <p>C.M. 21.1. Conoce las partes y los modelos que puede tener una tabla de recogida de datos. CMAT</p> <p>C.M. 21.2. Construye tablas sencillas de recogida de datos, proporcionados desde distintos medios (prensa, libros, informáticos). CMAT CCLI TICD</p> <p>C.M. 21.3. Reconoce e indica la frecuencia absoluta de esos datos, CMAT</p> <p>C.M. 21.4. Expresa los resultados de forma gráfica. CMAT</p> <p>C.M. 23.1. Resuelve problemas relacionados con el entorno que exijan cierta planificación. CMAT CIMF CPAA</p> <p>C.M. 23.2. Aplica dos operaciones con números naturales como máximo a problemas cotidianos. CMAT CIMF</p> <p>C.M. 23.3. Aplica los contenidos básicos de geometría o tratamiento de la información a problemas cotidianos. CMAT CIMF</p>	14 indicadores.
LENGUA Y LITERATURA	<p>C.LC. 1.1. Participa en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas. CCLI CSYC</p> <p>C.LC. 1.2. Respeta las normas de la comunicación: turno de palabra, escuchar, exponer con claridad, entonar adecuadamente. CCLI</p> <p>C.LC. 2.1. Se expresa de forma oral, utilizando un vocabulario correcto. CCLI</p> <p>C.LC. 2.2. Se expresa de forma oral, utilizando una entonación y ritmo adecuados. CCLI</p> <p>C.LC. 2.3. Se expresa de forma oral, utilizando una estructura narrativa coherente. CCLI</p> <p>C.LC. 6.1. Redacta, reescribir y resumir diferentes textos significativos en las situaciones cotidianas y escolares, de forma ordenada y adecuada. CCLI</p> <p>C.LC. 6.2. Utiliza la planificación y revisión de textos, cuidando las normas gramaticales. CCLI CAIP</p> <p>C.LC. 6.3. Utiliza la planificación y revisión de textos, cuidando la ortografía. CCLI CAIP</p> <p>C.LC. 6.4. Utiliza la planificación y revisión de textos, cuidando el orden y la presentación. CCLI CAIP</p> <p>C.LC. 9.1. Usa la biblioteca del aula. CCLI CAIP</p> <p>C.LC. 9.2. Conoce y utiliza la biblioteca del centro. CCLI CAIP</p> <p>C.LC. 9.3. Conoce los mecanismos de organización y de funcionamiento y las posibilidades que ofrece una biblioteca. CCLI</p> <p>C.LC. 12.1. Conoce la riqueza lingüística de España. CCLI CCYA</p> <p>C.LC. 12.2. Valora la riqueza existente de una lengua común para todos los españoles. CCLI CCYA</p> <p>C.LC. 12.3. Valora la riqueza lingüística de España como patrimonio cultural común. CCLI CCYA</p>	15 indicadores

EVALUACIÓN POR ÁREAS		
CONOCIMIENTO	<p>C.CM. 1.1. Reconocer, recogiendo datos y utilizando aparatos de medida, las relaciones entre algunos factores del medio físico (relieve, suelo, clima, vegetación...) y las formas de vida y actuaciones de las personas (tipo de vivienda, cultivos, paisaje, vestimenta, etc.). CIMF CMAT</p> <p>C.CM. 1.2. Explicar, las relaciones entre algunos factores del medio físico y las formas de vida y actuaciones de las personas. CIMF</p> <p>C.CM. 1.3. Valora la adopción de actitudes de respeto por el equilibrio ecológico CIMF CSYC</p> <p>C.CM. 1.4. Adopta medidas cotidianas para la defensa y recuperación del equilibrio ecológico. CIMF CSYC CAIP</p> <p>C.CM. 5.1. Identifica, a partir de ejemplos de la vida diaria, en su relación con los demás, favoreciendo su participación en actividades de grupo. CIMF CSYC</p> <p>C.CM. 5.2. Identifica, las ventajas e inconvenientes de los recursos naturales. CIMF</p> <p>C.CM. 5.3. Identifica los cambios producidos por el hombre en el paisaje. CIMF</p> <p>C.CM. 7.1. Conocer la organización política y territorial de España y de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. CIMF CSYC</p> <p>C.CM. 7.2. Valora la importancia de la participación personal en las responsabilidades colectivas. CIMF CSYC</p> <p>C.CM. 8.1. Distinguir los principales rasgos demográficos de la población española. CIMF</p> <p>C.CM. 8.2. Valora los principales rasgos demográficos de la población española relacionándolo con las diversas culturas existentes en nuestra Región. CIMF CCYA</p>	11 indicadores
PLÁSTICA	<p>C.A 5.1. Explora ideas musicales dentro de estructuras musicales sencillas. CCYA CPAA CAIP</p> <p>C.A 5.2. Selecciona ideas musicales dentro de estructuras musicales sencillas. CCYA CAIP</p> <p>C.A 5.3. Combinar y organizar ideas musicales dentro de estructuras musicales sencillas. CCYA CAIP</p> <p>C.A 6.1. Sabe interpretar el contenido de imágenes y representaciones del espacio. CCYA</p> <p>C.A 6.2. Sabe interpretar el contenido de imágenes y representaciones del espacio presentes en el entorno. CCYA CIMF</p> <p>C.A 7.1. Utiliza instrumentos de forma adecuada al producto artístico que se pretende. CCYA CAIP</p> <p>C.A 7.2. Utiliza técnicas de forma adecuada al producto artístico que se pretende. CCYA CAIP</p> <p>C.A 7.3. Utiliza materiales de forma adecuada al producto artístico que se pretende. CCYA CAIP</p>	10 indicadores
TOTAL DE INDICADORES = 54		

Recordamos que cada indicador es evaluado por una rúbrica.

EVALUACIÓN TAREA 5 POR COMPETENCIA

1.- Competencia lingüística	<p>C.M. 21.2. Construye tablas sencillas de recogida de datos, proporcionados desde distintos medios (prensa, libros, informáticos).</p> <p>C.LC. 1.1. Participa en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas.</p> <p>C.LC. 1.2. Respeta las normas de la comunicación: turno de palabra, escuchar, exponer con claridad, entonar adecuadamente.</p> <p>C.LC. 2.1. Se expresa de forma oral, utilizando un vocabulario correcto.</p> <p>C.LC. 2.2. Se expresa de forma oral, utilizando una entonación y ritmo adecuados.</p> <p>C.LC. 2.3. Se expresa de forma oral, utilizando una estructura narrativa coherente.</p> <p>C.LC. 6.1. Redacta, reescribir y resumir diferentes textos significativos en las situaciones cotidianas y escolares, de forma ordenada y adecuada.</p> <p>C.LC. 6.2. Utiliza la planificación y revisión de textos, cuidando las normas gramaticales.</p> <p>C.LC. 6.3. Utiliza la planificación y revisión de textos, cuidando la ortografía.</p> <p>C.LC. 6.4. Utiliza la planificación y revisión de textos, cuidando el orden y la presentación.</p> <p>C.LC. 9.1. Usa la biblioteca del aula.</p> <p>C.LC. 9.2. Conoce y utiliza la biblioteca del centro.</p> <p>C.LC. 9.3. Conoce los mecanismos de organización y de funcionamiento y las posibilidades que ofrece una biblioteca.</p> <p>C.LC. 12.1. Conoce la riqueza lingüística de España.</p> <p>C.LC. 12.2. Valora la riqueza existente de una lengua común para todos los españoles.</p> <p>C.LC. 12.3. Valora la riqueza lingüística de España como patrimonio Cultural común.</p>	16 indicadores
------------------------------------	---	-----------------------

10 puntos entre 16 indicadores = 0'65 cada indicador de competencia lingüística.

2.- Competencia matemática	<p>C.M. 12.1. Conoce y aplica a su vida cotidiana la longitud (kilómetro, metro, decímetro, centímetro).</p> <p>C.M. 12.2. Conoce y aplica a su vida cotidiana la capacidad (litro, decilitro, centilitro).</p> <p>C.M. 12.3. Conoce y aplica a su vida cotidiana el peso (kilogramo y gramo).</p> <p>C.M. 12.4. Conoce y aplica a su vida cotidiana el tiempo (año, mes, día, hora, minuto, segundo).</p> <p>C.M. 12.5. . Establece equivalencias, con números positivos, entre la unidad elegida y otras unidades de esa magnitud como longitud, capacidad, peso, y tiempo.</p> <p>C.M. 14.1. Conoce unidades de longitud, capacidad y masa propias de las diferentes comarcas de nuestra Región.</p> <p>C.M. 14.2. Relaciona las unidades de magnitud propias de la Región de Murcia con sus equivalencias con el Sistema Métrico Decimal.</p> <p>C.M. 21.1. Conoce las partes y los modelos que puede tener una tabla de recogida de datos.</p> <p>C.M. 21.2. Construye tablas sencillas de recogida de datos, proporcionados desde distintos medios (prensa, libros, informáticos).</p> <p>C.M. 21.3. Reconoce e indica la frecuencia absoluta de esos datos,</p> <p>C.M. 21.4. Expresa los resultados de forma gráfica.</p> <p>C.M. 23.1. Resuelve problemas relacionados con el entorno que exijan cierta planificación.</p> <p>C.M. 23.2. Aplica dos operaciones con números naturales como máximo a problemas cotidianos.</p> <p>C.M. 23.3. Aplica los contenidos básicos de geometría o tratamiento de la información a problemas cotidianos.</p> <p>C.CM. 1.1. Reconocer, recogiendo datos y utilizando aparatos de medida, las relaciones entre algunos factores del medio físico (relieve, suelo, clima, vegetación...) y las formas de vida y actuaciones de las personas (tipo de vivienda, cultivos, paisaje, vestimenta, etc.).</p>	15 indicadores
-----------------------------------	--	-----------------------

10 puntos entre 15 indicadores = 0'66 cada indicador de competencia matemática.

<p style="text-align: center;">3.- Competencia en la interacción con el mundo físico</p>	<p>C.M. 12.1. Conoce y aplica a su vida cotidiana la longitud (kilómetro, metro, decímetro, centímetro).</p> <p>C.M. 12.2. Conoce y aplica a su vida cotidiana la capacidad (litro, decilitro, centilitro).</p> <p>C.M. 12.3. Conoce y aplica a su vida cotidiana el peso (kilogramo y gramo).</p> <p>C.M. 12.4. Conoce y aplica a su vida cotidiana el tiempo (año, mes, día, hora, minuto, segundo).</p> <p>C.M. 23.1. Resuelve problemas relacionados con el entorno que exijan cierta planificación.</p> <p>C.M. 23.2. Aplica dos operaciones con números naturales como máximo a problemas cotidianos.</p> <p>C.M. 23.3. Aplica los contenidos básicos de geometría o tratamiento de la información a problemas cotidianos.</p> <p>C.CM. 1.1. Reconocer, recogiendo datos y utilizando aparatos de medida, las relaciones entre algunos factores del medio físico (relieve, suelo, clima, vegetación...) y las formas de vida y actuaciones de las personas (tipo de vivienda, cultivos, paisaje, vestimenta, etc.).</p> <p>C.CM. 1.2. Explicar, las relaciones entre algunos factores del medio físico y las formas de vida y actuaciones de las personas.</p> <p>C.CM. 1.3. Valora la adopción de actitudes de respeto por el equilibrio ecológico</p> <p>C.CM. 1.4. Adopta medidas cotidianas para la defensa y recuperación del equilibrio ecológico.</p> <p>C.CM. 5.1. Identifica, a partir de ejemplos de la vida diaria, en su relación con los demás, favoreciendo su participación en actividades de grupo.</p> <p>C.CM. 5.2. Identifica, las ventajas e inconvenientes de los recursos naturales.</p> <p>C.CM. 5.3. Identifica los cambios producidos por el hombre en el paisaje.</p> <p>C.CM. 7.1. Conocer la organización política y territorial de España y de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.</p> <p>C.CM. 7.2. Valora la importancia de la participación personal en las responsabilidades colectivas.</p> <p>C.CM. 8.1. Distinguir los principales rasgos demográficos de la población española.</p> <p>C.CM. 8.2. Valora los principales rasgos demográficos de la población española relacionándolo con las diversas culturas existentes en nuestra región.</p> <p>C.A 6.2. Sabe interpretar el contenido de imágenes y representaciones del espacio presentes en el entorno.</p> <p>C.M. 21.2. Construye tablas sencillas de recogida de datos, proporcionados desde distintos medios (prensa, libros, informáticos).</p>	<p style="text-align: center;">20 indicadores</p>
<p>10 puntos entre 20 indicadores = 0'50 cada indicador de competencia matemática.</p>		
<p style="text-align: center;">3.- Tratamiento de la información y competencia digital.</p>	<p>C.M. 21.2. Construye tablas sencillas de recogida de datos, proporcionados desde distintos medios (prensa, libros, informáticos).</p>	<p style="text-align: center;">1 indicadores</p>
<p>10 puntos entre 1 indicadores = 10 cada indicador de competencia en la interacción con el mundo físico.</p>		

5.- Competencia social y ciudadana.	C.LC. 1.1. Participa en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas.	1 indicadores
10 puntos entre 1 indicadores = 10 cada indicador de competencia social y ciudadana.		
6.- Competencia cultural y artística	C.LC. 12.1. Conoce la riqueza lingüística de España. C.LC. 12.2. Valora la riqueza existente de una lengua común para todos los españoles. C.LC. 12.3. Valora la riqueza lingüística de España como patrimonio cultural común. C.CM. 8.2. Valora los principales rasgos demográficos de la población española relacionándolo con las diversas culturas existentes en nuestra región.	4 indicadores
10 puntos entre 4 indicadores = 2'5 cada indicador de competencia cultural y artística.		
7.- Aprender a aprender.	C.M. 23.1. Resuelve problemas relacionados con el entorno que exijan cierta planificación. C.A 5.1. Explora ideas musicales dentro de estructuras musicales sencillas. C.A 5.2. Selecciona ideas musicales dentro de estructuras musicales sencillas. C.A 5.3. Combinar y organizar ideas musicales dentro de estructuras musicales sencillas. C.A 6.1. Sabe interpretar el contenido de imágenes y representaciones del espacio. C.A 6.2. Sabe interpreta el contenido de imágenes y representaciones del espacio presentes en el entorno. C.A 7.1. Utiliza instrumentos de forma adecuada al producto artístico que se pretende. C.A 7.2. Utiliza técnicas de forma adecuada al producto artístico que se pretende. C.A 7.3. Utiliza materiales de forma adecuada al producto artístico que se pretende.	9 indicadores
10 puntos entre 9 indicadores = 1'10 cada indicador de aprender a aprender.		
8.- Autonomía e iniciativa personal.	C.LC. 6.2. Utiliza la planificación y revisión de textos, cuidando las normas gramaticales. C.LC. 6.3. Utiliza la planificación y revisión de textos, cuidando la ortografía. C.LC. 6.4. Utiliza la planificación y revisión de textos, cuidando el orden y la presentación. C.LC. 9.1. Usa la biblioteca del aula. C.LC. 9.2. Conoce y utiliza la biblioteca del centro. C.CM. 1.4. Adopta medidas cotidianas para la defensa y recuperación del equilibrio ecológico.	6 indicadores
10 puntos entre 6 indicadores = 1'66 cada indicador de autonomía e iniciativa personal.		

Y todo lo haremos a través del COM.P.E.BÁS, el cual realizará todos estos cálculos y emitirá los informes necesarios para poder evaluar a nuestros alumnos tanto por áreas como por competencias.

8ª FASE: FACILITAR EL TRABAJO A TRAVÉS DE LAS COMISIONES DE MAESTROS..

La preparación de los recursos como ya indicamos anteriormente no es algo individual sino un trabajo del equipo de ciclo, y no sólo de los tutores, también de los especialistas que están adscritos al ciclo.

Pero para que el ciclo pueda trabajar bien nosotros proponemos una organización de ciclo basada en el trabajo por comisiones, que le van dar facilidad al ciclo para disponer de lo necesario para el proyecto y por lo tanto para poder realizar las tareas y aplicar las actividades.

COMISIONES DEL PROYECTO

EQUIPO DE COORDINACIÓN DEL PROYECTO

Formado por los coordinadores de cada una de las otras comisiones.

FUNCIONES DE LA COMISIÓN COORDINADORA DEL PROYECTO:

- Velar por el buen funcionamiento de las demás comisiones.
- Decidir en última instancia cualquier decisión que no tenga que ser consensuada.
- Coordinar la organización del proyecto así como el buen funcionamiento del mismo.
- Ostentar la última responsabilidad del proyecto.
- Intentar resolver diferentes problemas que puedan ir surgiendo.
- Respalda al resto de maestro en sus actividades y tareas.
- Mejorar la coordinación del proyecto.

COMISIÓN ECONÓMICA

FUNCIONES DE LA COMISIÓN ECONÓMICA:

- Controlar el gasto relacionado con el proyecto.
- Dar alternativas a un déficit de dinero para el proyecto.
- Tener la última palabra, oído al claustro, sobre la rentabilización y dirección del dinero que se tenga.
- Buscar o investigar sobre subvenciones que puedan repercutir en el proyecto.
- Llevar la contabilidad del proyecto.
- Estar relacionado con el resto de comisiones para controlar el gasto.

COMISIÓN RELACIÓN CON EL EXTERIOR

FUNCIONES DE LA COMISIÓN RELACIÓN CON EL EXTERIOR:

- Ser los responsables de cara al exterior.
- Contactar con aquellas administraciones que puedan tener relación con el proyecto, ministerios, consejerías, ayuntamiento.
- Relacionarse con los medios de comunicación para darle difusión al proyecto.
- Relacionarse con la comunidad educativa.
- Controlar y organizar la implicación de la comunidad educativa en el proyecto.

COMISIÓN INFANTIL-PRIMARIA

FUNCIONES DE LA COMISIÓN INFANTIL-PRIMARIA:

- Hacer que las actividades tengan la misma identidad tanto en Infantil como en Primaria.
- Coordinar la temporalización de las actividades en las dos etapas.
- Ayudar a adaptar aquellas actividades que por sus características tengan que variar en las etapas.
- Ayudar en la organización de las tareas que tengan una puesta en práctica a la vez y conjuntamente.
- Controlar que las dos etapas tengan los recursos necesarios y parecidos en la puesta en práctica.
- Apoyar los días de final de proyecto la puesta en práctica del mismo.

COMISIÓN RESPONSABLES DE MATERIAL

FUNCIONES DE LA COMISIÓN RESPONSABLES DE MATERIAL:

- Controlar el buen funcionamiento de los materiales.
- Elegir materiales que se puedan utilizar en el proyecto.
- Dar ideas para crear materiales que no supongan inversiones.
- Custodiar los materiales creados.
- Ser responsables de la ambientación del entorno a través del control sobre los materiales.
- Proponer diversas maneras de utilización del material.
- Proponer los materiales necesarios para el buen funcionamiento del proyecto.
- Acoger las peticiones de materiales de las comisiones, rentabilizarlas, cuantificarlas y pasarlas a la comisión económica.

COMISIÓN DE RECREOS

FUNCIONES DE LA COMISIÓN DE RECREOS:

- Controlar el buen funcionamiento de las actividades que se propongan para el recreo.
- Proponer al claustro las actividades a realizar en el recreo.
- Cuantificar la cantidad de materiales necesarios a utilizar.
- Decidir la estructura y puesta en práctica de los juegos a utilizar.
- Proponer y llevar a la práctica la ambientación musical relacionada con el proyecto.
- Organizar a los alumnos, para que de manera autónoma ser capaces de organizar el recreo.
- Ser responsables del buen funcionamiento del tiempo de recreo.

COMISIÓN BUSQUEDA DE MATERIAL

FUNCIONES DE LA COMISIÓN DE BUSQUEDA DE MATERIAL:

- Buscar material relacionado con el proyecto que pueda ayudar al desarrollo del proyecto.
- Crear un DVD para cada proyecto con el material que se pueda aportar de diferentes características.
- Seleccionar y catalogar el material encontrado.

COMISIÓN FINAL DE PROYECTO

FUNCIONES DE LA COMISIÓN FINAL DE PROYECTO:

- Coordinar el día final de proyecto.
- Preparar lo necesario para que todo este organizado ese día.
- Realizar las gestiones necesarias para organizar la actividad.
- Proponer al claustro la actividad a realizar.
- Coordinar la puesta en práctica el día del proyecto.

COMISIÓN COORDINACIÓN DE CICLO

FUNCIONES DE LA COMISIÓN COORDINACIÓN DE CICLO:

- Transmitir a los maestros la explicación de las actividades a realizar.
- Transmitir a los maestros la organización que se deberá llevar para ciertas tareas.
- Transmitir a los maestros conocimientos sobre la Concreción Curricular Piramidal que se tenga que aplicar.
- Transmitir a los maestros conocimientos sobre la concreción de las U.D.I.
- Transmitir a los maestros las opciones de evaluación propuestas.
- Proponer cambios en la organización y en la aplicación de los conocimientos en el proyecto.
- Transmitir diferentes conocimientos en torno al proyecto.
- Elevar propuestas del profesorado de cada ciclo.

A través de las comisiones el ciclo se siente respaldado en su trabajo.

Las comisiones están formadas por los maestros que están obligados a estar como mínimo en una de ellas.

Dependiendo del tamaño del centro y del número de maestros que lo componen estas comisiones puede ser menos o más, adaptándose a las características del centro.

4. ¿QUÉ PROBLEMAS PUEDEN SURGIR?

En el desarrollo de este paso pueden surgir diferentes problemas.

- No tener claro como utilizar los indicadores que surgen de los criterios.

Los indicadores surgen de desglosar los criterios de evaluación, cada criterio se concreta en estos criterios para poder ser evaluados de manera práctica. Además estos indicadores nos van a dar la pista de que tipo de actividades podemos desarrollar para conseguir cada tarea.

- El desarrollo de las metodologías globalizadoras debe hacerse de golpe.

Esto es un error, ya que la introducción de las metodologías activas, como pueden ser el trabajo por proyectos, no tienen porque introducirse de forma radical, de hecho se recomienda su introducción de forma progresiva.

- El trabajo por proyectos siempre es igual.

Al principio, cuando empieza a utilizarse el trabajo por proyectos se hace siempre de la misma forma, y con pasos más o menos definidos. Conforme se van aprendiendo a trabajar con ellos y se coge experiencia, los pasos dejan de ser iguales, dejando cada vez más autonomía de decisión a los alumnos, que es el verdadero origen del trabajo por proyectos.

- Siempre hay un proyecto por trimestre.

No hay un número fijo de proyectos por año. Depende de la agrupación que se haga de Unidades Didácticas, lo que sí podemos afirmar es que no se pueden hacer proyectos de menos de tres U.D o lo que es lo mismo de menos de seis semanas. El tiempo ideal va desde tres semanas a un trimestre.

- Los proyectos no son compatibles con los libros.

Los proyectos se pueden introducir aunque llevemos libro de texto, el libro de texto pasaría a ser recurso secundario para dejar paso entre las actividades del libro, a las actividades del propio proyecto, que no son incompatibles, solo hay que organizarlas de otra manera, donde puedan integrarse.

- Los proyectos no se pueden hacer por áreas solas.

Lo ideal y para lo que está pensado el trabajo por proyectos es para trabajar de forma globalizada, todas las áreas integradas, pero se puede iniciar a través de un área, siempre que derive, aunque sea puntualmente el desarrollo de las demás.

- ¿Pero qué se evalúa competencias o áreas?

En nuestra actual legislación que se está adaptando progresivamente al trabajo por competencias hay que evaluar prescriptivamente por áreas y ahora introducimos también la evaluación por competencias. En nuestro trabajo de cada tarea o unidad didáctica debería de evaluarse de las dos formas.

- La rúbrica solo se utiliza con contenidos curriculares.

La rúbrica es un instrumentos de evaluación válido para todo tipo de contenidos, sean curriculares o no. Nosotros le hemos dado valor en relación a los contenidos prescriptivos o curriculares.

- El portfolio es una manera de archivar los trabajos de los alumnos como en carpetas.

Hay una gran diferencia entre guardar las producciones de los alumnos en un archivador o en un portfolio, aunque físicamente puedan parecer lo mismo. Mientras que el archivador es un instrumento inerte, en el que los trabajos no realizan ninguna función, el portfolio se convierte en un instrumento vivo, donde el alumno tiene que conocer, y comprender cada uno de los trabajo guardados para poder transmitirlos a un grupo determinados de oyentes, a los que tendrá que demostrar su comprensión y por lo tanto su adquisición mental de los mismos.

- El mapa conceptual solo se puede utilizar al principio y final del trabajo por proyectos.

Un mapa conceptual no es solo propiedad del método de trabajo por proyectos, es un instrumento que se puede utilizar en cualquier momento para crear en el alumno un esquema mental de lo que sabe o puede saber. Se podría utilizar incluso diariamente como conclusión y esquema de lo trabajado en clase.

- No tengo claro qué son los indicadores de evaluación.

Los indicadores de evaluación son la concreción práctica de los criterios de evaluación, y van a depender de la comprensión del criterio por cada maestro.

- Cada indicador siempre tiene el mismo valor en la calificación.

El valor de cada indicador para la calificación va a depender del número de indicadores totales que se pretenden valorar.

5. ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?

Hemos aprendido cómo llevar a la práctica la concreción curricular “piramidal”. También hemos concretado cómo desarrollar nuestra programación a través una metodología globalizada, por medio de una de las más conocidas, el trabajo por proyectos.

Además hemos aprendido qué es una evaluación competencial. Cómo evaluar contenidos curriculares y no curriculares.

Hemos mostrado algunos instrumentos de evaluación que pueden ayudarnos a dar respuesta al como de la evaluación de cada una de las competencias.

Hemos aprendido que hay aplicaciones informáticas que nos permiten tanto programar cómo evaluar por competencias, COM.P.E.BÁS.

Y hemos terminado conociendo un sistema de calificación acorde con los indicadores de evaluación propuestos por cada maestro a través de su concreción curricular, tanto por área como por competencias.

PASO 4. COMUNIDAD EDUCATIVA: PROYECTOS DE TRABAJO SOCIALES.

1. ¿EN QUÉ CONSISTE ESTE PASO?

En este paso llegaremos a la culminación del trabajo de competencias, la integración del alumno en el contexto y del contexto en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para ello proponemos un proyecto global comunitario diseñado por el claustro y el resto de la comunidad educativa, que ayudará en su desarrollo y puesta en práctica.

Pero ¿Qué es un proyecto global comunitario? Es un proyecto integral presidido por el concepto de competencia, o lo que es lo mismo un proyecto en el que los aprendizajes se contextualizan y se hacen funcionales involucrando, como recurso para ello, tanto a la comunidad educativa como el entorno cercano.

2. ¿POR DÓNDE EMPEZAMOS?

El comienzo de este paso consiste en estar convencidos de la importancia de la integración del contexto en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A partir de aquí, en gran grupo, construimos un proyecto en el que todas las partes de la comunidad educativa y del entorno en general, estén presentes. Será un proyecto consensuado, pero la línea de trabajo la marca el claustro de profesores.

3. ¿QUÉ FASES DEBEMOS SEGUIR PARA SU DESARROLLO?

Fase I: Proyecto de mejora global comunitaria.

Esta será la fase de diseño, realizada por el claustro de profesores. El diseño del proyecto global es igual al de cualquier otro proyecto, y tiene que tener en cuenta tanto los contenidos curriculares, como los no curriculares.

Lo importante en un proyecto global es la integración de los agentes externos al centro y los contextos en los que se desarrollará, que ya no son solo el aula o los espacios del centro, sino que la educación vas más allá de las puertas de colegio, haciendo fuerte la idea del “entorno educador”.

El proyecto se planificará teniendo en cuenta los recursos de la zona.

Estos proyectos suelen ser bianuales pero también los podemos desarrollar de forma anual.

El proyecto tendrá los siguientes puntos:

1. Nombre del proyecto.
2. ¿En qué consiste el proyecto?
3. Objetivos.
4. Contenidos
5. Fases del proyecto.
6. Metodología
7. Recursos.
8. Evaluación
9. Temporalización.
10. Desarrollo del proyecto.

Explicaremos en qué consiste cada una de estas partes.

Para explicar cada una de ellas, a modo de resumen, pondremos un ejemplo de un proyecto global comunitario ya desarrollado.

1. Nombre del proyecto.

“El arte que viene”

2. ¿En qué consiste el proyecto?

Hay muchas formas de aprender los contenidos curriculares, pero también hay otras muchas de aprender otros contenidos, que no siendo prescritos por la legislación, son totalmente necesarios para el desarrollo integral de la personalidad del alumno.

Nosotros hemos elegido el arte como eje vertebrador de este proyecto y a través de él, el alumno enriquecerá su proceso de enseñanza dotándolo de recursos y contextos suficientes para enmarcar sus contenidos curriculares y su currículo no formal e informal.

Será para ello necesario que esos aprendizajes se nutran de la experiencia y de las prácticas de toda la comunidad educativa y del contexto cercano.

¿Cómo?

Vamos a desarrollar los contenidos curriculares a través del arte, para ello trabajaremos por proyectos que giren en torno esta temática, en todos los ciclos, tratando todas las “ramas” del mismo (Pintura, literatura, música, arquitectura, escultura, danza, cine, fotografía, teatro...) llegando a otras artes menos conocidas.

Convertiremos el colegio en un centro de arte, donde no solo las clases, sino también todos los espacios de la escuela serán entornos de aprendizaje.

En los pasillos colocaremos espacios *chilli out* donde el niño podrá leer en su tiempo de ocio, convertiremos los pasillos en salas de exposiciones, el patio en lugar de exposición de esculturas y pinturas, los porches como centro de conciertos de música.

3. Objetivos.

- Desarrollar los contenidos curriculares programados.
- Desarrollar los contenidos formales y no formales relacionados con el arte.
- Desarrollar todas las competencias básicas.
- Hacer propuestas teniendo como eje la competencia cultural y artística.
- Integrar todos los sectores que componen la comunidad educativa en el desarrollo del proyecto.
- Compartir los aprendizajes con el entorno.
- Dotar al niño de recursos para fomentar su creatividad.
- Conocer y desarrollar los talentos de los niños aplicados a través del arte.
- Hacer del centro un espacio de arte.
- Convertir todo los espacios del centro en entornos de aprendizaje.
- Sacar el aprendizaje fuera del aula.
- Valorar el aprendizaje en otros entornos.
- Compartir con los iguales las producciones propias y de los demás.
- Aprender a observar.

4. Contenidos.

En los contenidos tendríamos que nombrar todos los curriculares que se desprenden de cada proyecto, acorde con la concreción curricular que hemos diseñado.

También en contenidos se hará alusión a contenidos no curriculares que desarrollan los proyectos, en este caso los seis proyectos que conforma el proyecto comunitario.

5. Fases del proyecto.

El proyecto tendrá dos grandes fases y dentro de estas otras más pequeñas.

Fase II (año 1): Integración de la Comunidad Educativa.

En esta primera fase vamos a concretar tres proyectos de trabajo en torno al arte.

1º AÑO		
1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
VAN GOGH	ENTRE PIEDRAS	VIVALDI

La característica principal de esta fase es que la comunidad educativa se integra en el desarrollo de los contenidos y los contextos de aprendizaje salen fuera del aula, ocupando espacios del colegio y salidas a entornos cercanos.

El colegio se convierte progresivamente en un centro de arte.

En este primer año podríamos nombrar tareas de los tres proyectos tales como:

- Imitamos a Van Gogh. En esta tarea se harán actividades en torno al conocimiento de la obra de este conocido pintor y la producción de sus obras bajo la visión de los alumnos con técnicas propias del impresionismo y de otros movimientos artísticos diferentes a lo vivido y desarrollado por Van Gogh.
- ¿Qué se puede hacer con la piedra? En esta tarea podremos encontrar actividades como exposiciones de fotografía de arquitectura propia de la zona hechas por ellos mismos.
- Los sentidos de la música. En esta tarea trabajaremos los sentidos asociados a la música, relacionándolos con las demás artes según lo sugerido, como la danza, escultura, pintura, entre otras y sus producciones por los niños.

Fase III (año 2): Integración del Entorno.

En esta segunda fase, que contempla tres nuevos proyectos, será la consolidación del trabajo realizado el primer año.

2º AÑO		
1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
PICASSO	GAUDI	ENNIO MORRICONE

La característica principal de esta segunda fase es la consolidación del trabajo por proyectos a través del arte y su expansión al entorno cercano, no sólo a la comunidad educativa. Ahora el centro se extiende hasta otras comunidades educativas y hacia la corporación municipal.

En este segundo año podríamos nombrar tareas de cada uno de los tres proyectos tales como:

- Conciertos de cámara. Una de las actividades de esta tarea es la periódica preparación de conciertos de cámara en los momentos de recreo, por parte de los alumnos del conservatorio de música de Lorca.
- La pintura que nos rodea. Parte de esta tarea será la preparación de actividades como exposiciones que habitualmente se hacen en el centro cultura de Lorca, siendo el colegio un autentico centro de exposiciones.
- Gaudí en Lorca. En esta tarea podemos encontrar conferencias en torno al arte de Gaudí, por parte de expertos o de exposiciones en torno a este artista. Por ejemplo La exposición *Gaudí, arte y técnica. Una propuesta didáctica* de la Fundación Caixa Catalunya.
- Entre otras

6. Metodología.

La metodología que va a poner los andamios de este proyecto, es la metodología globalizada y activa.

Dentro de esta metodología vamos a integrar diferentes estrategias metodológicas como el aprendizaje cooperativo o los grupos interactivos.

	1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
1º AÑO	A.COOPERATIVO	A.COOPERATIVO	A.COOPERATIVO
2º AÑO	G. INTERACTIVOS	G. INTERACTIVOS	G. INTERACTIVOS

La introducción de las estrategias metodológicas dentro de los proyectos será progresiva introduciendo el primer año el trabajo por aprendizaje cooperativo, a través de una formación en centros.

De la misma manera en el segundo año se introducirán y se unirá al trabajo del aprendizaje cooperativo los grupos interactivos y se realizará la formación sobre la misma y la puesta en práctica.

Siguiendo los estudios de Moya y Luengo a partir de la definición de aprendizaje cooperativo de Johnson, Johnson y Holubec, (1999) y teniendo en cuenta las aportaciones de Spencer Kagan (1999), el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la *participación equitativa* (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y potencie al máximo la *interacción simultánea* entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos propuestos, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo.

El aprendizaje cooperativo no es sólo un método o un recurso especialmente útil para aprender mejor los contenidos escolares, sino que es, en sí mismo, un contenido curricular más que los alumnos deben aprender y que, por lo tanto, se les debe enseñar.

También utilizaremos los grupos interactivos íntimamente ligados al proceso de proyectos comunitarios.

Según Moya y Luengo los grupos interactivos es una forma inclusiva de organización del aula en que se agrupa al alumnado de forma heterogénea y se introducen en el aula todas aquellas interacciones necesarias para que todas las personas aprendan. Este tipo de organización del aula se basa en la concepción del aprendizaje dialógico.

Cada uno de los grupos es dinamizado por una persona voluntaria, esta persona voluntaria puede ser desde un familiar, hasta un estudiante universitario, personas no académicas, vecinos y vecinas, ex - alumnos y ex - alumnas, otro profesorado... Su tarea principal es potenciar el diálogo entre los chicos y chicas mientras resuelven la actividad.

Por su parte, el profesorado encargado de preparar previamente las actividades que se llevan a cabo en cada uno de los grupos, no se incorpora a ningún grupo, sino que coordina los cambios de actividad, atiende a aquel grupo o alumnado que lo necesita.

El profesor o profesora distribuye al alumnado en cuatro o cinco grupos. El criterio para la formación de los grupos es el de heterogeneidad, ello implica diversidad cultural, diversidad de niveles de aprendizaje, de género...etc. El profesor o profesora se encarga de la coordinación pedagógica, la elaboración de las actividades, la composición de los grupos, y en general de todo lo referente a la organización del aula. El o la docente planifica las actividades que se desarrollarán durante la sesión, y las distribuye a los voluntarios y voluntarias.

Previamente, una comisión formada por familiares, profesorado, y otros miembros de la comunidad se encargan de buscar el voluntariado. Cada centro educativo realiza este proceso de formas diversas: se anima a las familias a que participen, se establecen convenios con las universidades para que participen estudiantes en prácticas, se difunde de boca a boca con personas conocidas (jubilados/as, compañeros y compañeras, ex - alumnos/as...)...etc.

Una vez los alumnos están organizados por grupos, y hay cuatro o cinco personas voluntarias en el aula; se inicia la dinámica, cada uno de los voluntarios y voluntarias tienen una actividad asignada; los cuatro grupos llevan a cabo simultáneamente las diferentes actividades durante quince o veinte minutos. Cuando el profesor o profesora lo indica, los voluntarios y voluntarias cambian de grupo; así sucesivamente hasta que todos los voluntarios y voluntarias han pasado por todos los grupos. De esta forma, el alumnado durante una hora y media de clase, ha realizado cuatro actividades diferentes, con diferentes personas.

Y todas estas técnicas metodologías giraran en torno al trabajo por proyectos que ya hemos explicado en la parte inicial del manual. Estas técnicas lo van a enriquecer y le van a ayudar a desarrollarse en esta característica comunitaria.

7. Recursos.

Materiales.

Los recursos materiales del proyecto serán muy variados y diversos en consonancia con el desarrollo de muchas de las artes que se hacen en él.

Instalaciones

Podemos encontrar en este apartado gran diversidad de instalaciones asociadas al contexto, que harán del aula ordinaria un aula de bastantes kilómetros cuadrados. Desde el uso del propio aula de grupo, el patio, los pasillos del centro o todos aquellos entornos cercanos y menos cercanos asociados al proyecto. El éxito del proyecto se basa en el aprendizaje en distintos contextos.

Personales

Por las características del proyecto los recursos personales van a ser muy diversos, desde los propios de centro como el profesorado y el personal de servicios, a otro menos habituales como padres y madres, antiguos

alumnos, alumnos en prácticas, representantes de asociaciones de vecinos, y familiares diversos. También podemos encontrar personal del ayuntamiento en las dependencias relacionadas con el arte así como el personal del Conservatorio de Música de Lorca y de distintos centros privados de arte.

8. Evaluación.

La evaluación como todo proceso de valoración intentará extraer conclusiones y resultados de todo lo realizado y producido.

Se evaluarán tanto los contenidos curriculares como los no curriculares.

Los contenidos curriculares se realizarán a través de la rúbrica como ya vimos anteriormente.

También evaluaremos los contenidos no curriculares, formales o informales que se han desarrollado en el trabajo por proyectos. Para evaluar estos contenidos utilizaremos el mapa conceptual que ya vimos en capítulos anteriores.

Y por último utilizaremos el portfolio para evaluar no solo las producciones de los alumnos si no también la comprensión que del proyecto en todos sus aspectos, se han logrado.

También daremos respuesta a la evaluación del proyecto y de la práctica docente con instrumentos cómo:

EVALUACIÓN DEL PROYECTO					
Evaluación del proyecto:	1	2	3	4	5
Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la unidad didáctica o tareas son adecuados a las características y necesidades del alumnado.					
Los alumnos/as han conseguido, de manera satisfactoria, los objetivos planteados.					
Se ha contribuido adecuadamente a la consecución de las competencias básicas.					
Se han tratado de manera adecuada los contenidos de educación en valores.					
Las actividades planteadas son motivadoras y mantienen el interés del alumnado.					
Las actividades propuestas a los alumnos con ritmo de aprendizaje inferior les han permitido alcanzar los objetivos didácticos.					
A partir de los resultados obtenidos, la metodología empleada es la adecuada.					
Los materiales y recursos empleados han ayudado a la consecución de objetivos y a la adquisición de competencias básicas.					
La distribución en el aula ha contribuido positivamente a los resultados.					
Ha sido suficiente el tiempo dedicado a la unidad.					

Indicadores: (Escala Valoración: 1 nada; 2 poco; 3 suficiente; 4 bastante; 5 mucho)

EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE					
PROYECTO:	Fecha:	Grupo:			
Evaluación de la práctica docente:	1	2	3	4	5
1. ¿He realizado las tareas y actividades programadas?					
2. ¿Son adecuadas para la consecución de los objetivos y competencias básicas propuestas?					
3. ¿He aprovechado el tiempo?					
4. ¿He aprovechado el espacio?					
5. ¿Son claras mis explicaciones?					
6. ¿Potencio la participación de mis alumnos?					
7. ¿Fomento la colaboración entre compañeros?					
8. ¿Motivo a los alumnos hacia el aprendizaje?					
9. ¿Se ha atendido a la diversidad adecuadamente?					
Valoración de la UDD					

Indicadores: (Escala Valoración: 1 nada; 2 poco; 3 suficiente; 4 bastante; 5 mucho)

Y por último evaluaremos la actuación de la comunidad educativa y los agentes externos a través de un cuestionario a todo aquel que haya participado en el proyecto en algún momento de su aplicación práctica.

EVALUACIÓN DEL PROYECTO POR LA COMUNIDAD Y AGENTES EXTERNOS AL CENTRO					
Evaluación del proyecto:	1	2	3	4	5
Has percibido que el proyecto a sido un autentico proceso de enseñanza y aprendizaje.					
Has notado en los alumnos que las actividades planteadas han sido motivadoras y han mantenido el interés del alumnado.					
Ha sido suficiente el tiempo dedicado al proyecto.					
Crees que los materiales y recursos empleados han ayudado a la consecución del proyecto.					
Tu participación en el proyecto ha estado bien coordinada por el profesorado.					
Estás contento con tu labor realizada.					
El trabajar directamente con los alumnos me ha resultado fácil.					
Creo que el proyecto está bien diseñado.					
Creo que la organización ha sido la adecuada.					
Las actividades en las que he participado han sido suficientes.					
Me ha supuesto demasiado esfuerzo participar en el proyecto.					
Me ha gustado participar.					
Volvería a participar si me lo pidiesen.					

9. Temporalización.

Vamos a enmarcar en dos periodos la evolución del proyecto de forma global:

			1º AÑO	2º AÑO			
1º TRIMESTRE	PROYECTO 1	U.D TAREA 1	VAN GOTH	PICASSO	U.D TAREA 1	PROYECTO 1	1º TRIMESTRE
		U.D TAREA 2			U.D TAREA 2		
		U.D TAREA 3			U.D TAREA 3		
		U.D TAREA 4			U.D TAREA 4		
		U.D TAREA 5			U.D TAREA 5		
2º TRIMESTRE	PROYECTO 2	U.D TAREA 6	ENTRE PIEDRAS	GAUDI	U.D TAREA 6	PROYECTO 2	2º TRIMESTRE
		U.D TAREA 7			U.D TAREA 7		
		U.D TAREA 8			U.D TAREA 8		
		U.D TAREA 9			U.D TAREA 9		
		U.D TAREA 10			U.D TAREA 10		
3º TRIMESTRE	PROYECTO 3	U.D TAREA 11	VIVALDI	ENNIO MORRICONE	U.D TAREA 11	PROYECTO 3	3º TRIMESTRE
		U.D TAREA 12			U.D TAREA 12		
		U.D TAREA 13			U.D TAREA 13		
		U.D TAREA 14			U.D TAREA 14		
		U.D TAREA 15			U.D TAREA 15		

Fase IV: Coordinación entre los miembros de la comunidad educativa.

Para que el proyecto tenga el máximo éxito posible, la coordinación entre los miembros del proyecto tiene que ser continua y clara, para seguir el plan prefijado en cada momento.

¿Qué miembros de la comunidad educativa y del entorno estarán presentes en el proyecto global?

- El claustro de profesores
- Padres y madres de alumnos.
- Alumnos.
- Asociaciones de vecinos.
- Otro tipo de asociaciones de la zona.
- Representante del Ayuntamiento.
- Representante del Centro de Profesores y Recursos.
- Entre otros.

Para que esta coordinación sea efectiva se constituirá una comisión del proyecto que saldrá del Consejo Escolar y que será la máxima responsable de la constitución de la misma.

Las funciones de esta comisión del proyecto serán:

- Aprobar el proyecto global comunitario para que forme parte de la programación general anual.
- Seguimiento del proyecto.
- Ostentar la toma de decisiones a propuesta del claustro de profesores.
- Servir de nexo de unión entre todas las partes implicadas.
- Servir de nexo de unión relacional con el exterior.
- Hacer convenios con agentes externos a la comunidad educativa.
- Evaluación final del proyecto.

Un proyecto global es algo vivo, en continuo cambio de mejora, por lo que la coordinación entre sus miembros es vital para ajustar posibles desajustes o incorporaciones de nuevas acciones al mismo.

Fase IV: Llévelo a práctica.

Esta será la última fase del proyecto en la que llevaremos a la práctica todo lo proyectado hasta el momento.

4. ¿QUÉ PROBLEMAS PUEDEN SURGIR?

- No todo el profesorado quiere participar.

Como decíamos al principio es fundamental que la mayoría de maestros estén implicados, si esto no fuese así el éxito del proyecto no está garantizado. Es interesante dotar y dar responsabilidad a cada uno de los maestros con funciones más o menos importantes para que se sienta un eslabón importante del proyecto.

- Nunca hemos trabajado con agentes de la comunidad o externa a ella.

Trabajar con la comunidad educativa es más fácil de lo que aparenta, siempre que todas las partes tengan claro cual es la función que le corresponde y no tomen otras atribuciones. De eso se debe encargar la comisión, que además de hacer de enlace con ellas, especifica sus funciones.

- No dominamos el trabajo por proyectos.

Antes de realizar el proyecto global comunitario es necesaria una pequeña formación sobre proyectos, muy básica, como la que os hemos mostrado en páginas anteriores.

- No sabemos quien podría ser el coordinador o responsable del proyecto.

El coordinador debe ser alguien del equipo directivo o un maestro con experiencia en estas temáticas.

- ¿Y si con los proyectos no se trabajan los contenidos curriculares?

Eso no puede suceder ya que lo primero que elegimos a través de nuestra concreción curricular son los contenidos a trabajar prescriptivos.

5. ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?

En este último paso hemos aprendido que para el desarrollo de las competencias no basta con los contenidos curriculares y no basta con un sólo contexto de aplicación como es el aula de clase.

Uno de los requisitos para trabajar por competencias es abrirse a los contenidos, haciendo los aprendizajes funcionales y contextualizados, donde el alumno aprenda motivado y por lo tanto no sólo memorice sino que entienda, comprenda y aplique lo que sabe en los contextos más cercanos y progresivamente más lejanos, dotándolo de conocimientos que no sean inertes sino dinámicos a lo largo de su vida.

.....
5. TEMPORALIZACIÓN DEL PROYECTO COMPETENCIAL
.....

A continuación vamos a temporalizar el paso a paso, a modo de ejemplificación, para darnos una idea de cómo podríamos incluir en el tiempo y de forma progresiva las competencias básicas en cada uno de los centros educativos.

TEMPORALIZACIÓN PROYECTO COMPETENCIAS				
MES	1º AÑO	2º AÑO	3º AÑO	EVAL.
SEP.	PREPARACIÓN Y PETICIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL (PASO 1)	DISEÑO DEL PROYECTO GLOBAL COMUNITARIO PRIMERA PARTE (PASO 3, 4 Y 5)	DISEÑO DEL PROYECTO GLOBAL COMUNITARIO SEGUNDA PARTE (PASO 3,4 Y 5)	EVALUACIÓN (PASO 4)
OCT.	FORMACIÓN INICIAL (PASO 1)	PROYECTO Nº 1 (PASO 3,4 Y 5)	PROYECTO Nº 4 (PASO 3,4 Y 5)	
NOV.				
DIC.				
ENE.	¿QUÉ CENTRO QUEREMOS? VALORES MISIÓN Y VISIÓN (PASO 1)	PROYECTO Nº 2 (PASO 3,4 Y 5)	PROYECTO Nº 5 (PASO 3,4 Y 5)	
FEB.	REVISIÓN DEL P.E.C (PASO 1)			
MAR.	COMPARTIR DECISIONES CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA. (PASO 1)			
ABR.	CONCRECIÓN CURRICULAR (PASO 2)	PROYECTO Nº 3 (PASO 3,4 Y 5)	PROYECTO Nº 6 (PASO 3,4 Y 5)	
MAY.	PREPARACIÓN PROYECTO GLOBAL COMUNITARIO (PASO 5)			
JUN.				

.....
6. GUÍA RÁPIDA PARA PROGRAMAR POR COMPETENCIAS
.....

Para aquellos que tengan prisa por empezar aquí os proponemos una guía rápida que a simple vista puede ayudar a programar por competencias.

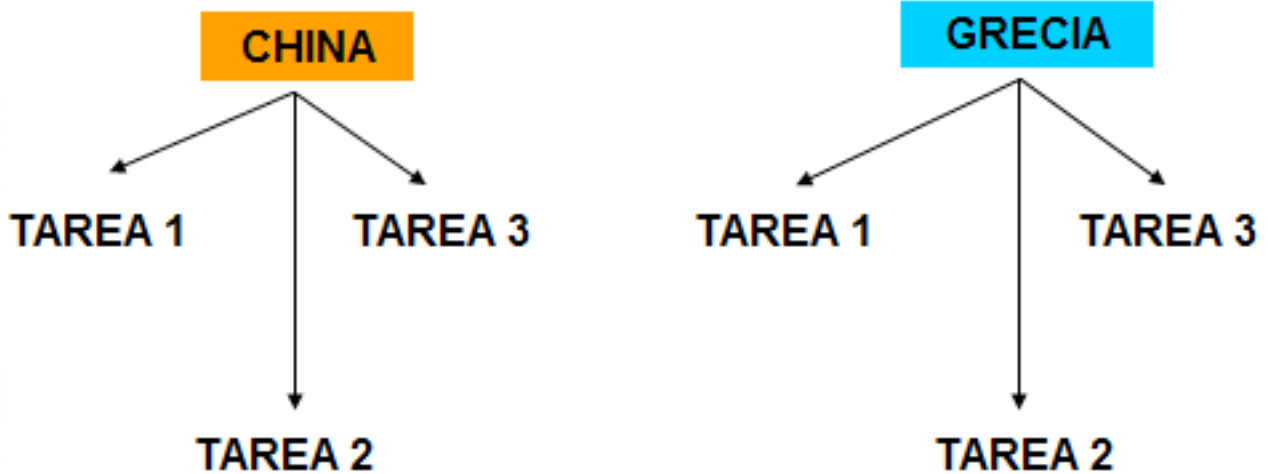
PRIMERO.

MES DE JUNIO

ELEGIR LOS PROYECTOS Y LAS TAREAS DE LOS MISMOS.

Elegidos por todo el claustro.

PROYECTOS

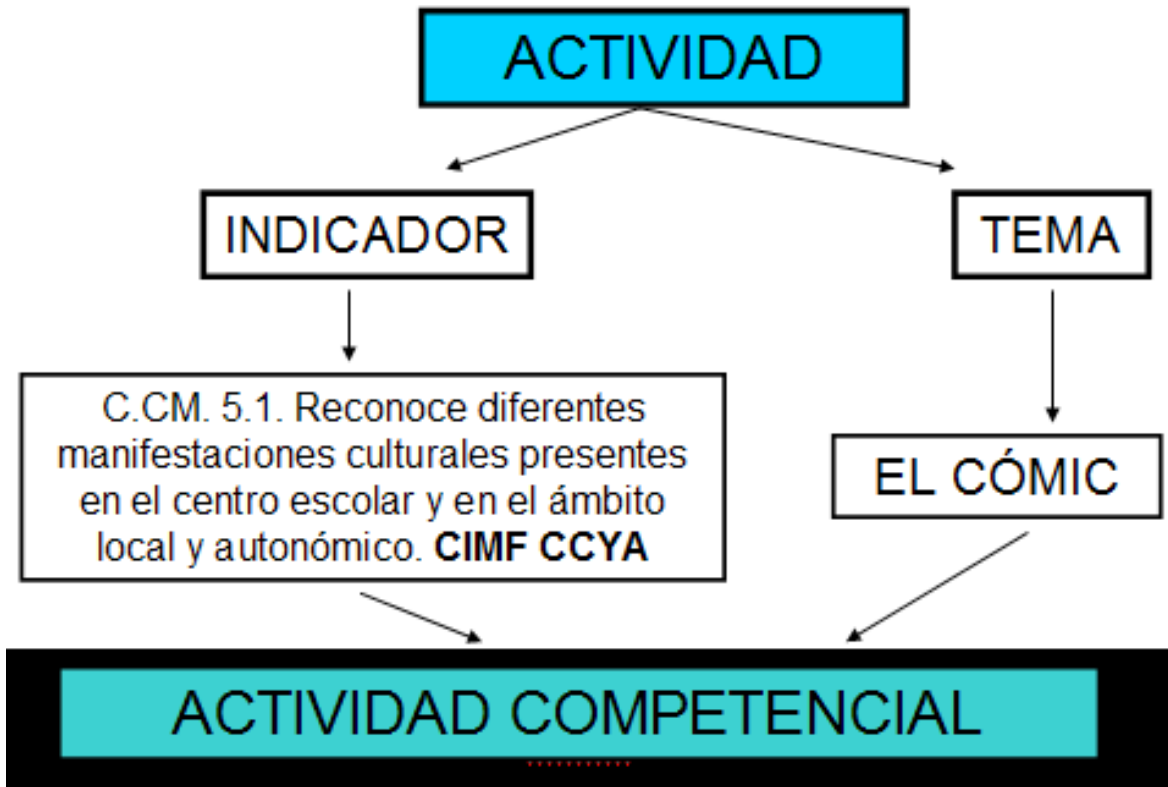


SEGUNDO.

MES DE JUNIO.

ELEGIR CONTENIDOS Y PROPONER ACTIVIDADES
PARA ESTOS CONTENIDOS ELEGIDOS.

Se relacionan las actividades con los indicadores teniendo en cuenta la temática de las tareas elegidas.

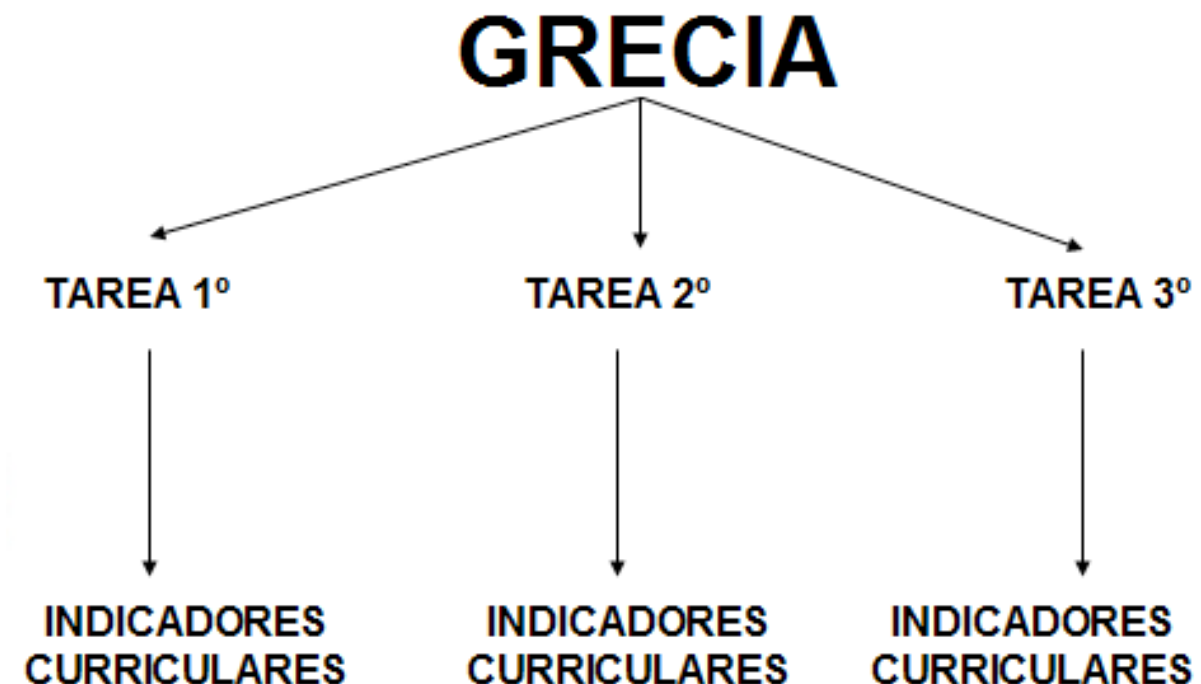


TERCERO.

MES DE SEPTIEMBRE.

BUSCAR LOS INDICADORES CURRICULARES PARA LOS
CONTENIDOS Y TEMÁTICA ELEGIDA DE LA TAREA Y PROYECTO.

Haciéndolo eligiendo indicadores para cada tarea y al estar relacionados estos objetivos en la concreción curricular "piramidal", se relacionan automáticamente con los indicadores. (COM.PE.BÁS)



CUADRANTE DE RELACIÓN ENTRE INDICADORES CURRICULARES Y ACTIVIDADES		
SEGUNDO CICLO DE PRIMARIA		
MATEMÁTICAS		
N°	INDICADORES CURRICULARES	ACTIVIDADES
1	C.M. 7.1. Resuelve problemas de la vida cotidiana mediante una o dos operaciones aritméticas. CMAT CIMF C.M. 7.2. Sabe comprobar los resultados obtenidos. CMAT	LOCALIZAR A LOS PERSONAJES DE LA ANTIGUA GRECIA QUE SE HAN PERDIDO CON LOS DATOS QUE SE DAN.
2	C.M. 15.1. Es capaz de localizar un elemento conocido por el. CMAT CIMF C.M. 15.3. Expresa correctamente la localización de un elemento en un croquis o en un plano sencillo. CMAT CIMF	UTILIZA EL MAPA DE LA LOCALIDAD DEL NIÑO PARA LOCALIZAR LAS PISTAS QUE SE LE DAN PARA ENCONTRAR A LOS PERSONAJES.
3	C.M. 19.1. Utiliza la cuadrícula para expresar la medida de la superficie de cuadrados, rectángulos y triángulos rectángulos. CMAT	ES CAPAZ DE TRAPASAR LA LOCALIZACIÓN HECHA AL PLANO DE ATENAS SIGUIENDO LAS COORDENADAS ENCONTRADAS.
4	C.M. 12.1. Conoce y aplica a su vida cotidiana la longitud (kilómetro, metro, decímetro, centímetro). CMAT CIMF C.M. 12.3. Conoce y aplica a su vida cotidiana el peso (kilogramo y gramo). CMAT CIMF	MIDE LA DISTANCIA QUE EXISTE EN EL PLANO DE LOS LUGARES ENCONTRADOS.
5	C.M. 17.1. Reconoce los distintos tipos de ángulos en actividades cotidianas. CMAT CIMF C.M. 17.3. Es capaz de clasificar, nombrar y comparar ángulos. CMAT	LOCALIZAR LOS DISTINTOS TIPOS DE ÁNGULOS EN EL PLANO DE ATENAS O DE SU CIUDAD

.....

7. GLOSARIO

.....

APRENDER A APRENDER	Competencia que consiste en el dominio de estrategias que posibilitan la adquisición de nuevos aprendizajes.
COMPETENCIA	La capacidad de realizar cualquier tipo de tarea de manera eficaz y eficiente, combinando conocimientos de una forma contextualizada y funcional
CONFLICTO COGNITIVO	Proceso mediante el cual el alumno cuestiona sus ideas, como paso previo a la construcción de significados.
CONOCIMIENTOS	Componente abstracto que hace referencia a hechos, conceptos, procedimientos, principios y sistemas conceptuales.
CONOCIMIENTO FRÁGIL	Conocimiento que no perdura en la memoria y no sirve para nada en la práctica.
CONOCIMIENTO INERTE	Conocimiento que solo sirve para aprobar exámenes y nunca se lleva a la práctica.
CONOCIMIENTO INGENUO	Es aquel que se nutre de estereotipos para perdurar.
CONOCIMIENTO OLVIDADO	Conocimiento de poca duración y que no se recuerda.
CONOCIMIENTO RITUAL	Solo sirven puntualmente para realizar las tareas escolares.
CONTENIDO ACTITUDINAL	Tipo de contenido relacionado con la forma de ser de la persona y cuyo aprendizaje requiere vivir situaciones en las que se deba actuar de una forma concreta para solucionarlos.
CONTENIDO BÁSICO	Es el contenido que no necesita ser desarrollado ya que se consigue con el desarrollo de los demás.
CONTENIDO CONCEPTUAL	Tipo de contenido teórico que abarca conceptos, principios y cuyo aprendizaje requiere comprensión.
CONTENIDO FACTUAL	Tipo de contenido teórico que abarca datos como hechos históricos, nombres, fechas, etc., y cuyo aprendizaje requiere su memorización.
CONTENIDO IMPRESCINDIBLE	Contenido que tiene que ser desarrollado y recibir una planificación educativa para su consecución.
CONTENIDO PROCEDIMENTAL	Tipo de contenido práctico consistente en procesos o acciones cuyo aprendizaje requiere un modelo previo y la posterior ejercitación.
CONTEXTUALIZACIÓN	Utilizar el contexto para el aprendizaje.
DISONANCIA COGNITIVA	A la percepción de incompatibilidad de dos cogniciones simultáneas, todo lo cual puede impactar sobre sus actitudes.
EDUCACIÓN FORMAL	Ámbito de la educación que tiene carácter intencional, planificado y reglado.
EDUCACIÓN INFORMAL	Ámbito de la educación que se produce de forma no intencional y no planificada.
EDUCACIÓN NO FORMAL	Ámbito de la educación que se produce de forma intencional y planificada, pero fuera del ámbito reglado.
ENFOQUE GLOBALIZADOR	Es la manera de organizar los contenidos des de una concepción de la enseñanza en la que el objeto fundamental de estudio para el alumno es el conocimiento y la intervención en la realidad.
ESQUEMAS DE ACTUACIÓN	Conjunto de conceptos, procedimientos y actitudes que se aplican de forma interrelacionada y que configuran un modelo aprendido que puede dar lugar a una competencia cuando se aplica en un contexto determinado.

ESQUEMAS MENTALES	Técnica de representación gráfica y simbólica, que a través de combinar la imaginación y creatividad, permite estructurar información tanto la que se recibe como la que se genera para un registro, organización, asociación y expresión de una forma sintetizada y ordenada que facilita los procesos de entendimiento, comprensión, memorización y análisis de la información a nivel mental.
FORMACIÓN INTEGRAL	Desarrollo de todas las capacidades de la persona en los ámbitos personal, interpersonal, social y profesional.
FUNCIÓN PROPEDEÚTICA	Es la preparación del alumnado para ir superando niveles de nuestro sistema educativo.
FUNCIÓN SELECTIVA	Característica de nuestro sistema educativo de distinguir a los alumnos “capacitados” para llegar a enseñanzas universitarias.
FUNCIONALIDAD	Característica de un contenido que hace referencia a que el alumno pueda utilizarlo en determinadas situaciones de su vida real.
INDICADORES DE EVALUACIÓN	Ítems que representan acciones específicas evaluables, y que surgen de los criterios de evaluación, en la que el alumno demuestra su nivel de competencia.
PROYECTO GLOBAL COMUNITARIO	Es un proyecto integral en el que los aprendizajes se contextualizan y se hacen funcionales, involucrando a toda la comunidad educativa.
RÚBRICA	Conjunto de criterios y estándares ligados a los objetivos de aprendizaje, usados para evaluar la actuación de los alumnos en la creación de la tarea.
SIGNIFICATIVIDAD	Característica de un contenido que hace referencia a que el alumno le pueda atribuir sentido.
SITUACIÓN-PROBLEMA	Situación que demuestra la complejidad de la realidad y que obliga al alumno a intervenir para llegar al conocimiento o a la resolución de un problema o cuestión.
TAREA	Es el modo peculiar en el que se ordenan las actividades educativas, para lograr que los alumnos obtengan de ellas experiencias útiles.
UNIDAD DIDÁCTICA	Unidad básica de organización en torno a contenidos curriculares

.....

8. BIBLIOGRAFÍA

.....

- COLL, C. (1990): Aprendizaje escolar y construcción de conocimientos. Barcelona. Paidós.
- DELORS, J. (1996): la educación encierra un tesoro. París. UNESCO.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2009): Guía para elaboración y aplicación de un plan estratégico. *Barcelona*.
- HERNANDEZ, F, VENTURA, M. (2008): La organización del currículum por proyectos de trabajo. Barcelona. Octaedro.
- HERNANDEZ, F. (coordinador). (2010): Aprender a ser en la escuela primaria. Barcelona. Octaedro.
- MOYA, J, LUENGO, F. (coordinadores). (2009): Proyecto Atlántida. Las competencias básicas en la práctica. Madrid. Atlántida.
- MOYA, J. (coordinador). (2009): Proyecto Atlántida. De las competencias básicas al currículo integrado. Madrid. Atlántida.
- PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2006): recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario oficial de la Unión Europea. L 394/ 10-18. 30/12/2006.
- PERKINS, D. (2008): La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona. Gedisa.
- PERRENOUD, Ph. (2001): Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona. Grao.
- ROBINSON, K. (2009): El elemento. Barcelona. Grijalbo.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994): Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar. Archidona. Aljibe.
- ZABALA, A. (1995): Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Barcelona. Grao.
- ZABALA, A. (1995): La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona. Grao.
- ZABALA, A., ARNAU, L. (2009): 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona. Grao.

.....
9. ANEXOS. CONCRECIÓN CURRICULAR
.....

En el contenido adicional del CD podréis encontrar la concreción curricular “piramidal” de Educación Infantil y de Educación Primaria, de todas las áreas y de todos los ciclos.

ANEXO 1

Se desarrolla la concreción curricular de los tres ámbitos de experiencia:

- a) Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
- b) Conocimiento del entorno.
- c) Lenguajes: comunicación y representación.

ANEXO 2

Las áreas que están especificadas con su concreción curricular en los anexos son:

- a) Conocimiento del medio natural, social y cultural.
- b) Educación artística.
- c) Educación física.
- d) Lengua castellana y literatura.
- e) Lengua extranjera: inglés.
- f) Lengua extranjera: francés.
- g) Matemáticas.

El verdadero valor para el maestro no es que ya esté hecha, porque como bien dijimos anteriormente, la concreción curricular debe de trabajarla cada centro.

Hay una parte que no se puede copiar y es la de indicadores, donde cada centro debe de realizarlos y adaptarlos a su realidad contextualizadora.

Si se coge y se copia tal cual no valdrá para nada, sólo para mostrársela al inspector cuando la pida, pero no producirá ningún cambio educativo en la práctica como pretende este libro.

Porque os recuerdo que los protagonistas son los alumnos y queremos que sean felices aprendiendo y para eso hay que cambiar integralmente y no sólo la parte curricular. Caer en la “cultura del papel” no vale absolutamente para nada.

CADA CENTRO DEBE DE CONTEXTUALIZAR EL TRABAJO DE INDICADORES QUE OS PRESENTO PARA QUE SEA CORRECTO.

Cómo convertir un centro convencional en un centro competencial

Este manual está concebido para dar a conocer al profesorado los conceptos fundamentales acerca de las "competencias básicas" y ayudarle a la hora de su desarrollo. Es una muestra de que su objetivo no es otro que el de, paso a paso, convertir el clásico centro convencional en competencial para que pueda cumplir con las exigencias de la sociedad moderna.

El autor analiza aspectos como la globalización en el desarrollo de esas "competencias básicas", que ha de estar basado en la correcta estructura de los nuevos aprendizajes y en la metodología más adecuada para su consecución, así como en la implantación de aquellos para la adquisición del conocimiento necesario en aras a ser competente en este mundo nuevo y cambiante.

www.educarm.es/publicaciones

ISBN 978-84-695-8125-4



9 788469 581254