Incluye DVD con todo el material
desarrollado y memoria 2005-2009



"La educación es un proceso de vida y no una preparación para la vida. (…) La escuela tiene que representar la vida presente: tan real y vital para el niño como la que lleva en su hogar, en el vecindario o en el patio de recreo"

(J. Dewey)

Una red de experiencias de innovación en los centros

www.proyecto-atlantida.org | lauris@eresmas.net
http://innova.usal.es/

Apoyan

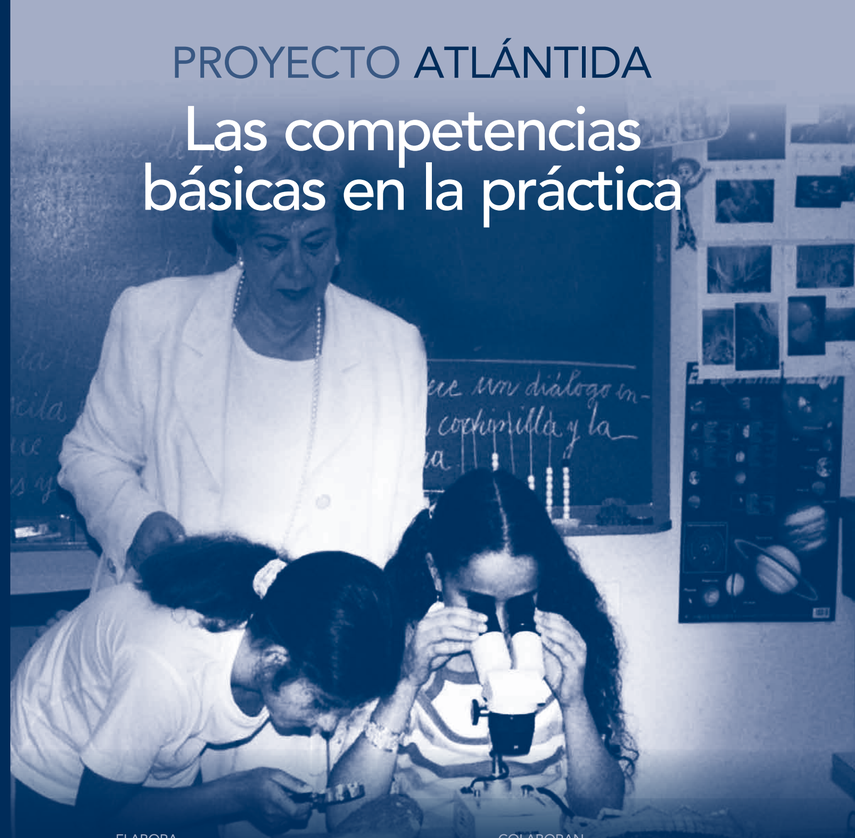
Gobierno de Canarias
Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes
Govern de les Illes Balears
Conselleria d'Educació i Cultura
GOBIERNO de CANTABRIA
Castilla-La Mancha
Crea
Wolters Kluwer España | Educación
CABILDO DE LANZAROTE
Cabildo de El Hierro
Cabildo de Gran Canaria
Ayuntamiento de Torreperogil (Jaén)
Ayuntamiento de Coria
AYUNTAMIENTO DE GETAFE
CEAPA
Ayuntamiento de Haría
Ayuntamiento de Aracena
Ayto. Sto. Domingo de la Calzada
Ayto. de Teguise
Ayuntamiento de Cartaya
Villa de Breña Alta
Paulo Freire
INSTITUTO DE ESTUDIOS CEUTÍES

PROYECTO ATLÁNTIDA

Las competencias básicas en la práctica

PROYECTO ATLÁNTIDA

Las competencias básicas en la práctica



ELABORA

Proyecto Atlántida
Educación y Cultura Democráticas

COLABORAN

GOBIERNO DE ESPAÑA MINISTERIO DE EDUCACIÓN
APEE
Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos
Gobierno de Canarias
Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes
JUNTA DE EXTREMADURA
Govern de les Illes Balears
Conselleria d'Educació i Cultura

Incluye DVD con todo el material
desarrollado y memoria 2005-2009

Las diferencias que todos, profesorado, alumnado y padres y madres, encontramos entre los centros o entre las aulas de un mismo centro, suelen ser tan grandes que, a veces, resulta difícil creer que se traten de ambientes para el aprendizaje creados y gestionados como parte de un mismo proyecto educativo. La única explicación razonable para esas diferencias es justamente esta: no existe un proyecto educativo que soporte y otorgue coherencia a esa multiplicidad de ambientes educativos.

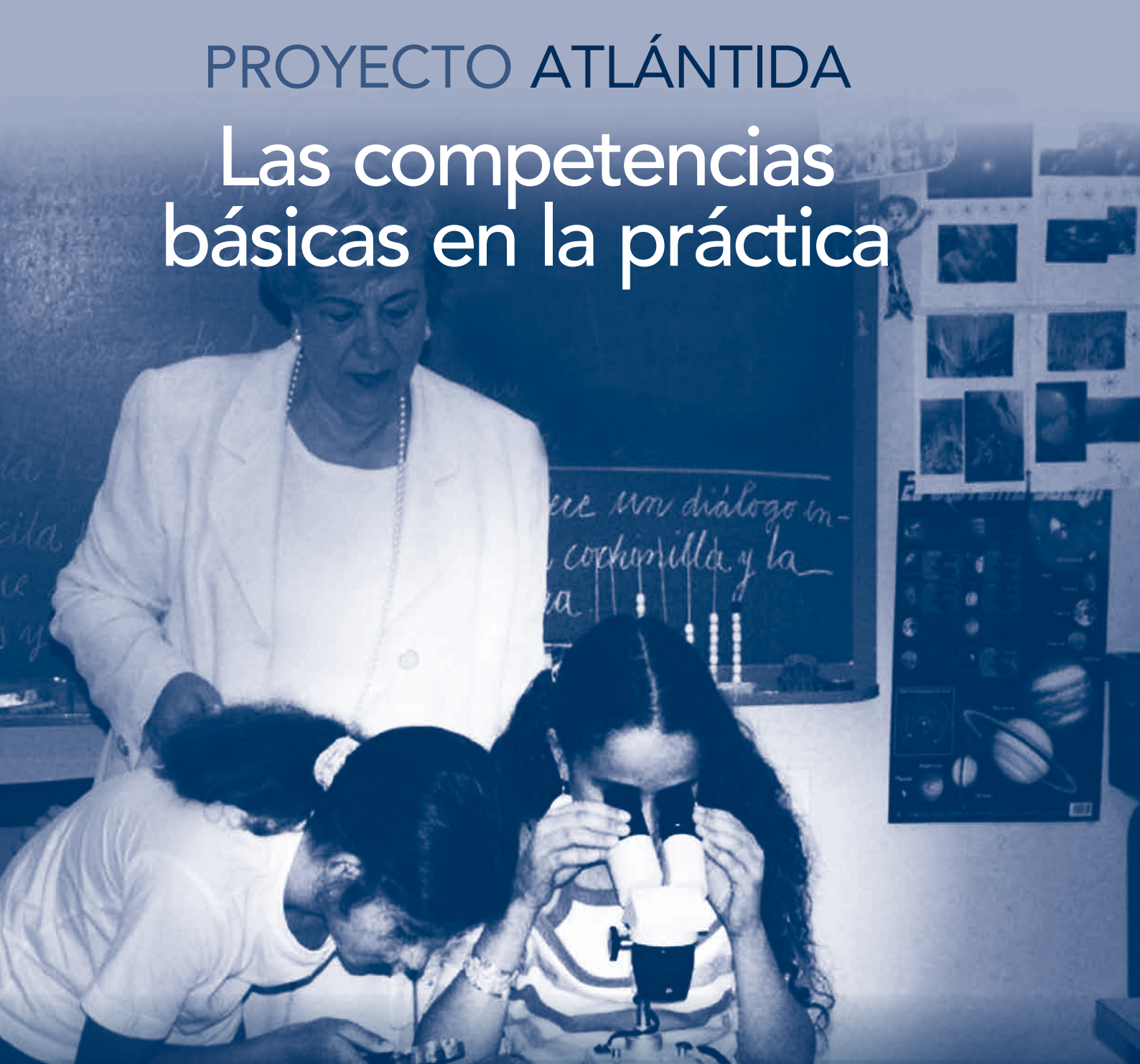
(P. Atlántida)

"Todo aprendizaje necesita de un contexto para ser adquirido y requiere interacción y colaboración".

(Lave y Wenger)

PROYECTO ATLÁNTIDA

Las competencias básicas en la práctica



ELABORA

Proyecto Atlántida
Educación y Cultura Democráticas

COLABORAN

GOBIERNO DE ESPAÑA MINISTERIO DE EDUCACIÓN

APEE
Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos

Gobierno de Canarias
Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes

JUNTA DE EXTREMADURA

Govern de les Illes Balears
Conselleria d'Educació i Cultura

Incluye DVD con todo el material desarrollado y memoria 2005-2009

Coordinan: José Moya Otero y Florencio Luengo Horcajo

Colaboran:
Centros del profesorado, provincia de Zaragoza, Huelva; CEP La Laguna y CPR Talarrubias

Seminarios/grupos Atlántida de Granada, Sevilla, Madrid, Las Palmas, Lanzarote y La Laguna

Federaciones y AMPAS de La Palma, Lanzarote, Las Palmas, El Hierro y Cuenca

Cabildo de Gran Canaria y ayuntamientos de la isla; Ayuntamientos de Cartaya y Torreperogil

Apoyan:
Ministerio Educación y OAEPEE
Consejería Educación Canarias
Consejería Educación Extremadura
Consejería Educación Baleares
Delegaciones Educación de Zaragoza y Huelva
Cabildos de Lanzarote, Hierro y Gran Canaria

Madrid, septiembre de 2009

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

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

Depósito legal: GU-349/2009
I.S.B.N.: 978-84-692-5492-9
N.º registro: 0987907

Índice

Introducción/Presentación: Eduardo Coba, Ministerio Educación 4

PRIMERA PARTE: Las competencias en el currículo formal (escuela)

Capítulo 1. Las competencias básicas en el marco de una educación democrática..... 7

Capítulo 2. La evaluación de las competencias básicas: rúbricas y portfolios..... 15

Capítulo 3. Una matriz de criterios para evaluar las competencias básicas:
una solución ejemplar (Zaragoza) 29

Capítulo 4. Una propuesta de trabajo: El cuaderno de tareas (Experiencia de Zaragoza)..... 47

Capítulo 5. Las competencias básicas en el Proyecto Educativo de Centro.
Marco General Atlántida..... 61

Capítulo 6. Pautas para la elaboración del P. Educativo (Nieves Alcalá y Victor Hdez.)..... 77

Capítulo 7. Un estudio sobre las resistencias al cambio en el currículo por competencias
(Maria Cristo Alonso y Cristo M. Hernández) 89

SEGUNDA PARTE: Las competencias en el currículo informal (familia)

Capítulo 8. Marco General del trabajo de competencias con familia..... 97

Capítulo 9. Experiencias de talleres con grupos de FAPA, AMPA y asambleas de familia

1. La experiencia con las FAMPA de Canarias: Mercedes (La Palma); Silvia Galván,
   Pedro Glez y Carlos Gomez (Las Palmas); y Araceli Castañeda (El Hierro)..... 101
2. Otras colaboraciones: Torreperogil (Jaén), Cartaya (Huelva), Provencio (Cuenca) 109

TERCERA PARTE: Las competencias en el currículo no formal (comunidad)

Capítulo 10. Marco General CCBB y comunidad. Competencias para la vida 119

Capítulo 11. Experiencias de competencias con ayuntamientos: Cabildo de Gran Canaria 122

ANEXO DE EXPERIENCIAS COMPLEMENTARIAS

I. Trabajo competencias, seminario Atlántida, Granada: Juan de Dios, J. Domingo..... 129

II. Experiencia de competencias educación adultos: María del Mar Díaz y Alberto Díaz..... 138

III. Iniciativas en la isla de La Graciosa y Lanzarote. Coordina: Celso García 141

IV. Iniciativas de comarca (CPR Talarrubias y zona, Badajoz): coordina Dolores Vegas Rojas... 149

V. Plan formación en competencias básicas con CCAA o zona, ejemplo Extremadura 153

VI. Proyecto competencias con toda la isla, El Hierro: Araceli Castañeda y Florencio Luengo.. 156

Introducción/Presentación

Uno de los principios que inspiró hace ya varios años la Ley Orgánica de Educación (LOE), es el compromiso planteado desde la UE para la próxima década, de convergencia de los sistemas de educación y formación en dos sentidos: en primer lugar, el establecimiento de unos objetivos educativos comunes a principios del siglo XXI, con el fin de conseguir que la educación prepare adecuadamente para vivir en la sociedad del conocimiento, en constante evolución de la ciencia y la tecnología y con un fuerte impacto en el desarrollo social; y, en segundo, el logro de una economía más competitiva y dinámica, basada en el conocimiento.

Consolidar este nuevo tipo de formación en los niveles educativos obligatorios, constituye una de las bases que permitirá preparar a nuestros jóvenes para la vida adulta y para poder desarrollar con mayor eficiencia un aprendizaje a lo largo de la vida, a la vez que contribuir con su esfuerzo futuro al desarrollo de nuestra sociedad, y así generar las condiciones para mantener y mejorar el actual estado de bienestar.

La inclusión de las competencias básicas como elemento nuevo del currículo, implicará cambios en aspectos muy variados de la práctica educativa. Cambios, que hay que introducir -sin urgencia- como garantía de éxito, en la programación de las enseñanzas, en la metodología, en la evaluación, en los materiales curriculares y en la organización escolar, así como en la relación de los centros educativos con su entorno. Teniendo en cuenta estas novedades y las implicaciones y consecuencias que de todo ello se derivan, es de capital importancia subrayar que la actividad de los centros recae, en última instancia, en el profesorado que en ellos trabaja. Por tanto, de él dependerá, en gran medida, el éxito o fracaso de cualquier reforma, lo que exige de las Administraciones Educativas un compromiso por la formación continua del profesorado ligada a la práctica educativa, así como medidas que promuevan su reconocimiento social.

Pero por otra parte, la propia LOE introduce el principio del esfuerzo compartido, en el sentido de que la responsabilidad del éxito escolar del alumnado no sólo recae sobre cada individuo, sino también sobre las familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones Educativas y, en última instancia, la sociedad en su conjunto. Y es por ello, por lo que esta iniciativa que se presenta del Proyecto Atlántida cobra especial relevancia, al combinar una propuesta que surge desde la propia sociedad y está destinada a la ESCUELA, la FAMILIA y la COMUNIDAD.

Por último, mi agradecimiento y felicitaciones a los profesionales que conforman este Proyecto, ya que con su esfuerzo y aportaciones nos ayudan a todos a trabajar para que el éxito escolar de hoy, siga siendo éxito del mañana.

Eduardo Coba Arango:

Director del Instituto de Formación del Profesorado,

Investigación e Innovación Educativa. Ministerio de Educación.

PRIMERA PARTE: Las competencias en el currículo formal (escuela)

CAPÍTULO 1: Las competencias básicas en el marco de una educación democrática

CAPÍTULO 2: La evaluación de las competencias básicas: rúbricas y portfolios

CAPÍTULO 3: Una matriz de criterios para la evaluación de competencias (Zaragoza)

CAPÍTULO 4: Una propuesta de trabajo práctico: El cuaderno de tareas (Zaragoza)

CAPÍTULO 5: Las competencias básicas en el Proyecto Educativo. Marco General Atlántida

CAPÍTULO 6: Pautas para la elaboración del P. Educativo (Nieves Alcalá y Victor Hdez.)

CAPÍTULO 7: Un pequeño estudio sobre las resistencias al cambio en el currículo (Mª Cristo Alonso y Cristo Hernández)

La controversia actual sobre las competencias sólo es un episodio más de la disputa general entre distintas tradiciones de investigación para encontrar una solución a un problema concreto, la definición de las intenciones educativas, que incluye tanto su selección como su formulación y su consecución.

(Atlántida)

Porque lo que tenemos que aprender es que la victoria en el debate no es nada, mientras que hasta la menor clarificación del problema propio, incluso la menor contribución a una comprensión más clara de la posición personal o de la del adversario, es un gran éxito.”

(Popper)

Capítulo 1: Las competencias básicas en el marco de una educación democrática

José Moya Otero y Florencio Luengo Horcajo

El progreso significa un aumento de sentido en la actualidad, que supone la multiplicación de distinciones pertinentes, así como de armonía, unificación…Hasta que los hombres abandonen la búsqueda de una formula general de progreso no conocerán dónde mirar para encontrarlo. (Dewey, 1988).

Introducción

La incorporación de competencias a los diferentes diseños curriculares que conforman el sistema educativo español, tanto universitario como no universitario, está resultando controvertida aunque quizá no tanto como debería ni en la forma en que sería deseable. En nuestra opinión, esta es una controversia que, por su importancia, hubiese merecido ser desarrollada en procesos de participación que permitieran recoger aportaciones sobre las fortalezas y riesgos que la propia propuesta conlleva, no en vano, la resolución final de la controversia sólo se puede valorar por sus consecuencias prácticas.

Lo cierto es que toda la controversia tiene un gran interés por cuanto las diferentes variaciones de la misma afectan tanto al significado del término competencias, cuanto a la naturaleza del saber educativo y al sentido de la práctica. Mejor dicho, la significación del término que finalmente pueda resultar aceptada contribuirá notablemente al sentido que los educadores podrán atribuir a sus propias prácticas y, lo que es más importante, a lograr que el cambio, representado por la expresión de las intenciones educativas en términos de competencia, pueda ser reconocido y valorado como una mejora. Valga esta breve consideración sobre la importancia de la controversia para permitirnos dejar constancia de que, a nuestro juicio, la cuestión que nos ocupa guarda una estrecha relación con el progreso de la educación.

Las personas que conformamos el Proyecto Atlántida , heredero de una amplia tradición de educación democrática, nos hemos sentido comprometidos en esta controversia y hemos participado activamente en ella, convencidos de la necesidad de relacionar teorías y prácticas en contextos de escuela y comunidad. Nuestra aportación al debate ha consistido, esencialmente, en desarrollar una conceptualización propia del término, encuadrándolo en el marco de aquellas teorías y prácticas que conforman la educación democrática (Bolívar y Guarro, 2007). A lo largo de los tres últimos años, a través de grupos organizados de diversos profesionales, hemos tratado de avanzar propuestas de reflexión y materiales prácticos que nos permitieran ahondar en las posibilidades de la conceptualización que proponíamos. Durante este tiempo y, por ese trabajo, que para nosotros suponía una forma de contribuir a la mejora del currículo real de los centros educativos, hemos recibido grandes apoyos y en algunos casos descalificaciones de menor calado, que, en ningún caso, han afectado a nuestro firme deseo de mantener abierto el diálogo y de sumar esfuerzos que puedan contribuir al progreso de la educación.

1 El Proyecto Atlántida es un movimiento de innovación educativa orientado a la consecución de una educación y una cultura democrática. El proyecto surge en 1996 y hasta el momento ha generado una amplia variedad de experiencias y saberes mucho de los cuales se encuentran disponibles en la página web localizada en la dirección **http://innova.usal.es/courses/CL8b31/index.php?cidReq=CL5b72**



Este artículo nace con el firme propósito de contribuir al entendimiento entre aquellas personas que, sean o no educadores profesionales, comparten una aspiración común: mejorar la educación profundizando en su democratización. En este sentido, nos interesa sobremanera que la conceptualización de la "competencia" lejos de provocar una fractura entre partidarios de la misma tradición contribuya a su acercamiento. Nuestra sencilla, pero confiamos en que útil, aportación al diálogo consistirá en proponer un planteamiento diferente del problema, así como algunas tesis que consideramos en su resolución.

En esta ocasión queremos dedicar nuestra atención a uno de los mejores ejemplos de esa controversia nos referiremos a los trabajos recogidos en el libro Educar por competencias, *¿qué hay de nuevo?*[2]. Por supuesto que, además de estos trabajos existen excelentes aportaciones al debate como las realizadas por Cesar Coll y Elena Martín (2006), o las realizadas por Alejandro Tiana (2004), Escudero (2008), Antonio Bolívar (2007b) o por Jaume Sarramona (2004). No obstante, en algún momento del debate es necesario tomar la palabra, y este momento nos ha parecido tan bueno como cualquier otro, pero siendo conscientes de que todas aquellas personas que nos han precedido merecen nuestro agradecimiento y consideración.

Nuestra aportación adoptará la forma de una secuencia argumental que culminará en una conclusión final. Para facilitar la curiosidad del lector anticiparemos nuestra conclusión y lo haremos parafraseando la conclusión que anuncia el profesor Gimeno Sacristán: la controversia actual sobre las competencias sólo es un episodio más de la disputa general entre distintas tradiciones de investigación para encontrar una solución a un problema concreto, la definición de las intenciones educativas, que incluye tanto su selección como su formulación y su consecución. Las tesis que vamos a sostener se podrían formular así:

Tesis 1. La competencia como problema educativo y epistemológico

Tesis 2. El significado de la competencia y la disputa entre marcos teóricos

Tesis 3. Las competencias básicas en un marco teórico socio-cognitivo: las competencias como poderes para la ciudadanía

Tesis 4. Las competencias básicas en España: fortalezas y debilidades de una propuesta

Tesis 5. La construcción de un currículo integrado para la adquisición de las competencias básicas

Dos visiones enfrentadas de la competencia en una misma tradición

> *Se trata únicamente de saber si las descripciones que pueden hacerse a base de la luz que arrojan varios focos teóricos se pueden conjugar en una imagen más o menos de fiar. (Habermas, 1998)*

Creemos que conviene comenzar por señalar que tanto Gimeno Sacristán como Pérez Gómez podrían ser considerados, por igual, miembros de esa tradición pedagógica "renovadora, crítica y progresista" que desde hace décadas viene reclamando una reorientación de los contenidos escolares (Gimeno, 2008: 35) y que, tanto uno como otro, no han dejado nunca de reconocer que su visión de la

2 Gimeno Sacristán, J. (comp.) y otros (2008) *Educar en competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid. Ediciones Morata. El libro recoge la visión que un grupo de profesores e investigadores de nuestro país, tiene sobre esta cuestión, de entre esos trabajos hemos querido destacar dos, uno realizado por el profesor Gimeno Sacristán y otro por el profesor Pérez Gómez.

educación, de la enseñanza y del currículum dista mucho de cualquier otra que pretenda hacer de la educación un mecanismo de reproducción de la desigualdad.

Sin embargo, pese al fondo común de sus convicciones, las discrepancias en el modo de enfrentarse a la conceptualización de las competencias son evidentes, aunque, como tendremos ocasión de comprobar, se enfrentan a un adversario común. Las discrepancias son grandes, pero sus discursos no son inconmensurables (dado que comparten el mismo marco), ni irreconciliables, dado que comparten preocupaciones similares. A nuestro juicio la principal dificultad para superar esta situación reside en la caracterización del objeto (las competencias) que han hecho nuestros interlocutores y en la naturaleza del problema que desearían resolver.

Gimeno concibe las "competencias" de manera muy diferente a lo largo de su exposición, en ocasiones se refiere a ellas como un posible "programa de investigación", que podría resultar aceptable como adversario científico, mientras que otras se refiere a ellas como un "paradigma", una "moda", un "movimiento", un "enfoque", o más rotundamente como una "nueva piedra filosofal". En cualquier caso, todo parece indicar que, según su visión, estamos en presencia de un "remake" de la pedagogía por objetivos.

> *A la pregunta de qué hay de nuevo en todo esto, se puede contestar con un "solamente un nuevo lenguaje, una jerga, una técnica convertida en una ideología fácil de echar raíces en terrenos baldíos. (Gimeno, 2008: 57)*

No obstante y pese a esta visión, comienza su argumentación reconociendo que hay una larga tradición de planteamientos, de prácticas y de realización de experiencias educativas que utilizan el concepto de competencia para denominar los objetivos de los programas educativos, entender y desarrollar el currículum, dirigir la enseñanza, organizar las actividades del aprendizaje de los alumnos y alumnas y enfocar la evaluación y que en el marco de esta tradición el término competencia sirve para identificar aprendizajes sustantivos funcionales, útiles y eficaces. (Gimeno, 2008: 15). A tenor de esta declaración, creemos que sería posible considerar que el trabajo del profesor Pérez Gómez se podría ubicar en esta tradición y que el propio Gimeno Sacristán aceptaría esta ubicación, tanto para el trabajo de su colega como para el nuestro.

Sin embargo, una vez aceptada la existencia de esta tradición, buena parte del trabajo está dedicado a ilustrar la amenaza que supone el lenguaje de las "competencias" en la medida en que pretende implantar un pensamiento único en educación y, por tanto, se convierten sencillamente en una ideología. Es aquí, en este desplazamiento del concepto por el terreno de la ideología, donde la exposición del profesor Gimeno se enfrenta a un problema de difícil resolución: si el lenguaje de las competencias representa una ideología frente al resto del saber educativo que representaría a la ciencia, entonces no es posible encontrar una solución adecuada al problema sin resolver una vieja disputa epistemológica, encontrar un criterio de demarcación[3]. Hay muchos indicios a lo largo de la exposición del profesor Gimeno que inducen a pensar que esta es una de sus principales preocupaciones, por eso insiste en determinar los "componentes epistémicos de las competencias"[4], o en lograr una fundamentación adecuada para una "pedagogía de las competencias".

3 Karl Popper denominó en varios de sus escritos "problema de la demarcación" al problema de encontrar unos criterios universales que permitieran distinguir con claridad entre la ciencia y otras formas de conocimiento. El criterio inicial había sido la verdad del conocimiento científico, pero el mismo considero inaceptable este criterio y propuso el criterio de falsación. (Popper, 1967, 1971) El problema ha terminado por ser abandonado y sustituido por el problema del cambio en el conocimiento científico y la racionalidad subyacente a ese cambio.

4 El planteamiento del problema que realiza Gimeno se encuentra muy próximo al que ya había realizado Barnett (2001). Este autor utiliza la dialéctica hegeliana para superar el problema de la demarcación: la tesis sería la concepción académica del conocimiento, la antítesis las competencias, y la síntesis (como no podía ser menos) una versión científica que él mismo propone.



Pérez Gómez cree enfrentarse a otro problema, no se trata de un problema de demarcación, sino de un problema de cambio: encontrar unos fundamentos apropiados para una forma diferente de formular las intenciones educativas y, a la vez, identificar aquellos principios que podrían contribuir a orientar las prácticas educativas. En esta búsqueda la tradición que él representa se enfrenta a la tradición que representa la "pedagogía por objetivos". No se trata de un "remake", sino de una oportunidad más, y no será la última, en que las dos tradiciones se enfrentan con el mismo propósito: delimitar las fronteras de la educación, es decir, delimitar aquello que no es dado considerar como posible y como deseable en un momento determinado.

> *El término competencias se me aparece como una serpiente sinuosa que ha acompañado mi vida académica desde mis primeros contactos con el territorio de la pedagogía como estudiante a finales de los años sesenta hasta nuestros días… Desapareció en un largo invierno de letargo, si bien es verdad que con efectos siempre presentes, hasta su despertar actual de la mano de las propuestas, entre otras, de la OCDE. El término es el mismo, pero el significado parece bien diferente. (Pérez Gómez, 2008: 59) [el subrayado es nuestro]*

Las diferencia señaladas, en cuanto a la naturaleza del problema, se hacen evidentes en la conceptualización del término. Mientras que para Gimeno asistimos a un intento infundado de dotar de significado a un término que ya está suficientemente definido. Para Pérez Gómez, se trata de dotar de un nuevo significado a un término para que pueda incorporar los avances alcanzados en las distintas teorías del aprendizaje y pueda actuar como una guía que nos permita satisfacer las nuevas necesidades educativas.

Leyendo el trabajo de cada uno de estos autores, uno tiene la impresión de que lo peor que podría ocurrir ya ha ocurrido: la incomunicación. Todo parece indicar cada uno de los trabajos se ha elaborado de espaldas al otro, como si se tratara de otros tantos monólogos. En este sentido, nuestra primera preocupación será abrir el diálogo y para ello nos hemos permitido resumir brevemente las ideas más importantes (Cuadro 1) tomando como referencia algunas cuestiones muy generales.

Cuadro 1: Resumen de las argumentaciones expuestas por cada uno de los autores y de nuestras propias tesis

Criterios comparativos	Tesis de Gimeno Sacristán	Tesis de Pérez Gómez	Nuestras tesis
El problema	El discurso de las competencias sólo es una jerga, una técnica de evaluación convertida en una ideología fácil de echar raíces en terrenos baldíos.	La incorporación del concepto de competencia permite definir las necesidades educativas surgidas El problema es, a la vez educativo y epistemológico.	Necesitamos unos criterios que permitan valorar el progreso educativo y científico de las soluciones propuestas por las alternativas en conflicto.
La solución	Lo mejor es disolver el problema y volver a la agenda de problemas auténticos sin resolver.	Dotar de un fundamento teórico al concepto y, sobre todo desarrollar sus consecuencias prácticas a partir de un conjunto de principios para la acción.	Diseñar una visión de las competencias y una estrategia que pueda competir con garantías de éxito a la alternativa representada por la tradición transmisora.
Las consecuencias	Una "ideologización" del saber educativo y una pérdida de poder de las comunidades educativas.	Un nuevo reto para el saber y las prácticas educativas que requiere, para alcanzar el éxito, la reinvención de la escuela.	Una ampliación de las fronteras de la educación que abre nuevas posibilidades para las teorías y para las prácticas educativas.

Para Gimeno, como para los profesores Félix Angulo o Jaume Torres, la conceptualización que se pretende hacer del término competencia lo convierte en un "artificio" (Angulo, 2008) ajeno por completo a sus usos habituales.

> *Las competencias se están proponiendo como un nuevo lenguaje, tratando de sugerir e imponer un significado que no había tenido en el lenguaje común ni tampoco en el especializado, donde tenía y sigue teniendo el sentido de habilidad, dotación y destreza (skills)….Ahora la competencia se pretende que signifique lo que interesa, haciendo una lectura de la educación acomodada a una visión del mundo, donde ser educado consiste en un saber hacer o capacidad para operar y realizar algo que nos hacer ser más competentes. (Gimeno, 2008: 36 y 37).*

Por su parte Pérez Gómez, que considera el término como un "constructo" como lo son el término "currículo" o incluso el término "enseñanza", no duda en considerar que la conceptualización del término ofrece ventajas indudables.

> *En este panorama de exigencias y retos nuevos de la sociedad basada en la información (complejidad, cambio e incertidumbre) y en la economía de mercado (utilidad, innovación, fragilidad) por un lado, y de convencimiento académico de la necesidad de orientaciones holísticas para el desarrollo de aprendizajes relevantes, por otro, reaparece con fuerza el controvertido concepto de competencias. Si el aprendizaje envuelve e implica a toda la persona con sus conocimientos, habilidades, valores, actitudes, hábitos y emociones, no parece descabellado que la enseñanza y el currículum se organicen para facilitar y estimular el aprendizaje de competencias así concebidas. (Pérez Gómez, 2008: 75 y 76).*

La salida a esta situación, a esta doble perspectiva no está lejos de nuestro alcance y, curiosamente, nos la proporciona el propio Gimeno.

El discurso acerca del concepto de competencia que nos ocupa se ha cargado de significado en diferentes ámbitos de discurso, de prácticas y acciones que le prestan al término significados singulares, distintos según los contextos, de suerte que lo convierten en equívoco e interpretable. Esto implica que, al utilizar ese concepto pretendidamente nuevo, no podamos sustraernos de las tradiciones de su uso, las cuales han sido variadas y con una función discutida hoy en día. (Gimeno, 2008: 17)

Efectivamente, el término se ha ido cargando de significados merced a su utilización en distintos contextos y para la resolución de distintos problemas y, siempre, marcado por la disputa entre distintas tradiciones educativas y de investigación. Esta forma de concebir el proceso de conceptualización, muy próxima al modelo de cambio científico propuesto inicialmente por Popper (1971, 1983) y desarrollado, posteriormente por Stephen Toulmin, 1977 y Larry Laudan (1986), es la que nosotros quisiéramos defender aquí. Nuestra visión es la siguiente: asistimos a la resolución de un problema conceptual en la que Pérez Gómez y Gimeno asumen dos papeles distintos. El primero se considera implicado en la disputa y trata de aportar argumentos que favorezcan el triunfo de un determinado significado. El segundo, ajeno al modelo teórico de cambio científico que él mismo ha definido, percibe el conflicto como una amenaza al saber educativo y reclama la vuelta a la situación original, aquella en la que el término parecía inequívoco, de modo que en lugar de percibir el problema como un nuevo episodio del conflicto entre tradiciones lo concibe como un conflicto entre ciencia e ideolo-



gía. Nuestra posición se encuentra más próxima a la del profesor Pérez Gómez, que a la de Gimeno, pero, compartiendo con este último el modelo de resolución de problemas conceptuales, confiamos en que pueda llegar a considerar que, en ningún caso, la conceptualización de un término es ajena al encuadre que pueda hacerse de él en distintas tradiciones educativas o de investigación y, en consonancia, pueda orientar sus esfuerzos a construir un significado del término que pueda ayudarnos a la democratización de la educación.

No hay un modo "natural" de atribuir significados a un término, como reconocen tanto Pérez Gómez como Gimeno Sacristán, los términos se cargan de significado a través de la disputa entre tradiciones y, en estas disputas, siempre está en juego algo más que el éxito en la conceptualización, a saber, el valor científico y educativo de cada una de las tradiciones. De aquí la necesidad del entendimiento entre personas que comparten la misma tradición y que, además, cuentan con un acreditado reconocimiento entre la comunidad científica.

> *El progreso del conocimiento implica la aceptación y el reconocimiento del carácter contingente de los significados construidos por la comunidad humana en cualquier tiempo y en cualquier espacio, por tanto, su carácter parcial, temporal y limitado, así como la necesidad de reconstruir de forma permanente los significados y los ejes de sentido a la luz de los nuevos descubrimientos, experiencias y creaciones de los seres humanos (Pérez Gómez, 2008: 65).*

(CONTINÚA EL ARTICULO COMPLETO EN DVD Y DEBATE ABIERTO EN: innova.usal.es)

Una conclusión

> *Cada uno de nosotros piensa sus propios pensamientos; pero los conceptos los compartimos con nuestros semejantes (Toulmin, 1977).*

La conclusión final que nos gustaría compartir con nuestros interlocutores, así como con nuestros lectores, es la siguiente: la polisemia del término competencia que, al parecer, resulta tan característica y tan molesta, no es el índice de una debilidad, sino de una disputa entre distintas tradiciones educativas que todavía ha logrado resolver mediante un grado de consenso suficiente.

Nuestra posición en la disputa se podría resumir así: la definición de las intenciones educativas en términos de competencias es, a nuestro juicio, preferible a otras formas de definición de las intenciones educativas porque convierte en innecesarias algunas de las limitaciones en las condiciones para el aprendizaje que conforman los actuales modelos de escolarización y, porque, abre la posibilidad de nuevas condiciones de escolarización muchos más consonantes con las necesidades y exigencias de las sociedades democráticas desarrolladas. Entre otras cosas, las competencias hace innecesaria la fragmentación del contenido y facilitan su integración, hacen innecesario el aislamiento de la escuela de la comunidad y hacen posible la integración del currículo formal, no formal e informal, hacen innecesario una simplificación y el consiguiente empobrecimiento del currículo y contribuyen al enriquecimiento del currículo mediante su vinculación a prácticas sociales.

Ahora bien, para que estas ventajas puedan ser apreciadas es necesario encuadrar bien tanto el problema que se pretende resolver como la significación del término. Para nosotros, el marco adecuado para la resolución de la disputa es el modelo de resolución de problemas característico de la

racionalidad científica. Mientras que el marco más apropiado para dotar de significación al término está representado por la educación democrática. Es así como, la definición de la competencia puede ser considerada como un típico problema de conceptualización al que las disciplinas científicas se ven abocadas como consecuencia de su evolución. Expresado brevemente: las competencias, al definir de un modo nuevo las intenciones educativas, amplían las fronteras de la educación poniendo a nuestro alcance la posibilidad de diseñar unas nuevas condiciones para el aprendizaje así como nuevas prácticas educativas.

En todo caso, el significado atribuido a la competencia no es una cuestión de representación de una realidad preexistente sino de diseño de nuevas prácticas, de modo que el auténtico significado no se encuentra en señalar la realidad a la que el término aspira a representar sino en las nuevas prácticas que aspira a incorporar. O lo que es lo mismo, el valor del término no se puede estimar por el "grado de correspondencia" con la realidad dada, sino por el "grado de mejora" que tendrán sus consecuencias para la prácticas educativas. Esto supone que la disputa sobre la conceptualización del término no se resuelve solamente en el ámbito de las ideas, sino que se resuelve, ante todo, en el ámbito de las prácticas educativas y, por tanto, debemos hacer el esfuerzo que Stenhouse exigía de todo aquel que tuviese un ideal educativo: hay que transformar las ideas en currículum.

Finalmente, preocupado como está el profesor Gimeno por el impacto que el nuevo lenguaje de las competencias pueda tener sobre nuestras conciencias, fía su esperanza en la descentralización propia de nuestro sistema educativo. Sin embargo, hasta donde hemos podido conocer, la situación en las Comunidades Autónomas evidencia la existencia de dos grandes orientaciones: una centrada en lograr una interpretación adecuada de las competencias básicas para sus propios proyectos de política educativa y otra orientada por la llamada "pedagogía del esfuerzo", que ignora cuando no malinterpreta las competencias básicas.

De aquí que nuestra confianza esté depositada en otro lugar. Confiamos más, mucho más, en la voluntad de entendimiento entre personas que podemos compartir los valores, los supuestos y las estrategias generadas por una de las tradiciones educativas más fructíferas: la educación democrática. Confiamos en que, más allá de nuestras diferencias, que las hay, como ha quedado de manifiesto en la descripción realizada por Bernstein, podamos realizar un esfuerzo encuadramiento del concepto que pueda contribuir a mejorar el currículo real de los centros educativos y que ayude a dotar de un nuevo sentido a la práctica educativa.

En todo caso, nos convendría recordar aquello que tan sabiamente expreso el profesor Karl Popper

> *Porque lo que tenemos que aprender es que la victoria en el debate no es nada, mientras que hasta la menor clarificación del problema propio, incluso la menor contribución a una comprensión más clara de la posición personal o de la del adversario, es un gran éxito." (Popper, 1997: 55)*

Referencias

BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad.* Barcelona: Gedisa.

(Continúa en doc en word del DVD, y todo el texto en portal innova.usal.es, grupo Atlántida)



Apostamos por la propuesta …porque las competencias hacen innecesaria la fragmentación del contenido y facilitan su integración, hacen innecesario el aislamiento de la escuela de la comunidad y hacen posible la integración del currículo formal, no formal e informal, hacen innecesario una simplificación y el consiguiente empobrecimiento del currículo y contribuyen al enriquecimiento del currículo mediante su vinculación a prácticas sociales.

(Moya-Luengo)

Capítulo 2: La evaluación de las competencias básicas: rúbricas y portfolios

Proyecto Atlántida: José Moya Otero

El esfuerzo orientado a la consecución de las competencias básicas debe completarse con un esfuerzo similar para lograr el reconocimiento social de todos y cada uno de los aprendizajes adquiridos. Desgraciadamente, la importancia que tiene la evaluación en el proceso de enseñanza, dadas las funciones que tiene que cumplir, no se corresponde con el tiempo que, generalmente, se dedica tanto a su preparación como a su realización. Peor aún, la importancia concedida a la configuración de los diseños curriculares no se corresponden con la escasa importancia que se atribuye a la configuración de los elementos que van facilitar el reconocimiento social de los aprendizajes adquiridos. Buena prueba de esta situación es que, pese a la importancia que tienen las competencias básicas, los procedimientos creados por las administraciones públicas siguen impidiendo que los alumnos(as) que no alcancen el título de Graduado en Educación Secundaria puedan ver reconocidos los aprendizajes adquiridos, en su lugar reciben una certificación del tiempo de escolarización.

En las prácticas evaluadoras, como en las de programar o gestionar el aula, se suelen cometer errores que será necesario superar para lograr que todos y cada uno de los aprendizajes adquiridos tengan el reconocimiento que merecen. Algunos de los errores más frecuentes son:

- Utilizar la evaluación exclusivamente como una forma de calificar-etiquetar al alumnado.

- Utilizar la evaluación para enjuiciar globalmente a persona.

- Utilizar o asociar la evaluación a una forma de castigo o sanción por conductas inadecuadas.

- Identificar evaluación con alguna forma de medición de los resultados.

Junto a estos errores, fácilmente reconocibles, podemos encontrar otros que han sido identificados a través de la investigación: actuar desde una concepción previa (pre-juicio) ignorando hechos importantes, sobre todo cuando esos pueden contradecir la idea inicial, emitir los juicios basados en informaciones obtenidas de un modo inadecuado…etc. (Saunders, 1989).

Abordar con ciertas garantías de éxito la evaluación de las competencias básicas, como en su momento la evaluación de las capacidades, requiere, ciertas condiciones iniciales que ahora vamos a tratar de definir. Todas esas condiciones definirán un marco común con todo aquello que consideramos necesario, pero que por sí mismo no es suficiente.

Sin embargo, la primera condición que se plantea en la resolución de cualquier problema es esta: reconocer su originalidad. Se trata de asegurarse que reconocemos las similitudes y diferencias que el problema presenta en relación con otros problemas existentes.

Desplazar el interés de la evaluación de los aprendizajes hacia la evaluación de las competencias y capacidades es un problema nuevo, reconocer esta afirmación como verdadera es la primera condición para poder plantearse seriamente los problemas que conlleva hacerla efectiva. Cierto es que puede haber ideas y práctica actuales que puedan ser útiles en la resolución del nuevo problema, pero sólo lo serán a condición de que ese problema sea considerado como nuevo en todos sus extremos.



La evaluación de las competencias a través de la resolución de tareas y la carpeta del alumno

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

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

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

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

- La claridad de los objetivos que orientan a tarea

- La posibilidad de un control progresivo en la resolución de la tarea, que permite a quien la realiza una autoevaluación continua.

- La articulación de distintos subprocedimientos u operaciones elementales

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

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

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

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

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

El portafolio

No son muchas las ocasiones en las que una técnica o un instrumento alcanza el poder de sintetizar en ellos un conjunto de prácticas, pero esto es lo que ocurre con el denominado "portfolio". El portfolio requiere que una persona realice distintos tipos e tareas y posteriormente conserve los resultados obtenidos en ellas como base para el reconocimiento y la valoración de los aprendizajes adquiridos en cada una de ellas. El portfolio permite reconocer a cualquier persona, incluida la persona que lo elaborado, el valor educativo que han tenido las experiencias vividas.

Pues bien, dadas las condiciones que hemos dejado establecidas (ver Módulo 2 y Módulo 7) para lograr la consecución de las competencias básicas, parece evidente que el portfolio sintetiza, como ningún otro instrumento las singularidades que presente este tipo de aprendizaje así como en uno de los principales recursos para su reconocimiento y valoración.

El portfolio llega hasta la educación, desde el mundo del arte y como otras tantas aportaciones surgidas desde ámbitos profesionales llegada plagado de desconfianzas (también lo está el término competencias). Todos los artistas incluyen entre sus destrezas profesionales la elaboración de un portfolio que le permita exponer de un modo sencillo y atractivo sus principales realizaciones (las exposiciones en las que participó, las obras que representó, las personas con las que ha colaborado.. etc.). Las personas que consultan el portfolio tratan de reconocer y valorar las experiencias vívidas atribuyéndoles un valor profesional.



Una de las primeras experiencias de portfolio en el ámbito educativo las podemos encontrar en la educación infantil, en esta etapa son muchos los maestros y maestras que van guardando pacientemente los trabajos que realizan sus alumnos durante todo el curso para que luego ellos mismo y sus padres puedan reconocer y valorar los aprendizajes adquiridos.

Sin embargo, el portfolio no adquiere todas sus virtualidades actuales hasta que no se transforma en un instrumento esencial para la evaluación de la competencia comunicativa dentro del marco europeo de referencia para el aprendizaje de las lenguas. Tendremos ocasión de dedicar mucha atención a este marco en la siguiente unidad didáctica, de modo que por el momento, centraremos nuestra atención en el concepto y en las características generales de esta técnica y de este instrumento. Empezamos por distinguir entre una y otra cosa.

El portfolio, cuando nos referimos al conjunto de documentos que expresan las realizaciones efectuadas por un estudiante ya sea que se presente en forma de carpeta, o en forma de un archivo virtual, es un instrumento. Ahora bien, para que ese instrumento puede alcanzar con éxito el propósito para el que ha sido destinado debe realizar siguiendo algunas técnicas, es decir, no se pueden guardar los trabajos de cualquier manera, no pueden guardarse todos los trabajos, no pueden colocarse sin ningún criterio, etc. Es decir, la elaboración del portfolio requiere que los alumnos adquieran un cierto tipo de aprendizajes.

El portfolio puede cumplir funciones y objetivos diferentes tanto para el profesor como para el estudiante, así si tomamos como ejemplo la Guía didáctica elaborada para la elaboración del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) encontramos que entre sus objetivos aparecen los siguientes:

> Para el aprendiz, que es el destinatario primero y más importante, el PEL permitirá:
>
> 1. Adquirir y desarrollar actitudes y valores positivos respecto al aprendizaje de diversas lenguas a lo largo de toda la vida.
> 2. Favorecer una visión integrada del plurilingüismo, que abarque no solo los idiomas francos internacionales, sino las diversas lenguas de las comunidades autónomas, de las comunidades inmigrantes y de los países europeos.
> 3. Adquirir y desarrollar actitudes y valores positivos respecto a la diversidad cultural, al contacto intercultural y a la relación entre lengua y cultura.
> 4. Desarrollar la responsabilidad en el aprendizaje de idiomas, la conciencia lingüística y pedagógica del sujeto y su autonomía en situación de aprendizaje.
>
> Para el docente. El proyecto asume que, especialmente en secundaria, los docentes de lengua son los destinatarios indirectos importantes del proyecto, porque serán los responsables de formar al aprendiz en la utilización del PEL. Así, este proyecto permitirá:
>
> 1. Favorecer una visión integrada de la enseñanza de lenguas y del plurilingüismo, que no abarque solo la lengua que es objeto personal de enseñanza, sino el conjunto de idiomas que se utilizan en el centro.
> 2. Incrementar sus conocimientos y sus habilidades de enseñanza en el marco del enfoque pedagógico (comunicativo, constructivista, cognitivo, etc.) en que se inserta el proyecto de Portfolio.
> 3. Incrementar la coordinación entre los distintos docentes de lengua en los centros (español, lengua de la comunidad, idioma extranjero, 2º idioma extranjero, etc.).
> 4. Fomentar el desarrollo de experiencias de aplicación del Portfolio a entornos particulares y divulgarlas en forma de publicación en revistas, exposición en jornadas, etc. (MPSP, 2004: 7)

La Guía para el PEL correspondiente a la Etapa Secundaria, de la que hemos tomado la cita anterior, expone los criterios y las técnicas que el docente debe seguir para lograr que el instrumento reúna las condiciones adecuadas para que pueda ser validado.

Para concluir nuestra breve presentación sobre este recurso didáctico, vamos a recoger en las siguientes paginas los datos aportados por la ficha técnica que ha elaborado la Universidad de Valencia para facilitar el trabajo de su profesores de esta técnica, la ficha es tan completa que poco más podríamos añadir a lo que ya está escrito. NO obstante para comprender y valorar adecuadamente el trabajo realizado conviene recordar que en España el proceso de convergencia para la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto la incorporación del concepto de competencias al diseño de las nuevas titulaciones universitarias. En este marco adquiere, además, todo su sentido la incorporación de una segunda novedad: la incorporación del crédito europeo. Aunque también podría explicarse al revés, dada la incorporación del nuevo crédito europeo que concede una gran importancia a los trabajos realizados por los estudiantes para alcanzar los aprendizajes previstos, se puede comprender mejor la razón por la que estos aprendizajes se definen como competencias. Lo cierto es que tanto una decisión como otra se soportan y apoyan mutuamente y refuerzan el valor educativo que cada una tendría por separado.

Pues bien, es en este marco en el que se inserta la necesidad de que el profesorado utilice instrumentos de evaluación que permitan el reconocimiento y la valoración de las competencias adquiridas por los estudiantes, dado que estos alcanzarán sus competencias mediante la realización de las tareas propias de aquellos trabajos que se les encomienden y que estarán próximos a los contextos profesionales reales.

Aclarado el marco específico en el que surge la ficha que describe las características técnicas del portfolio, es fácil comprender que esta técnica responde en uno y otro caso al mismo problema: ¿cómo reconocer y valorar los aprendizajes adquiridos en el proceso de realización de tareas?.

La búsqueda de criterios de evaluación adecuados a cada competencia

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

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

Los criterios de evaluación son ante todo indicadores fiables de la aparición de una competencia y/o capacidad. Al seleccionar de entre todos los comportamientos posibles asociados a la competencia, unos determinados, los criterios de evaluación contribuyen a lograr un grado de consenso



suficiente sobre la consecución de la competencia o competencias. El problema al que se enfrentan los/as docentes es que estos criterios no aparecen asociados a ningún objetivo de área, ni tampoco a ningún objetivo de etapa, de modo que resulta difícil saber a qué tipo de competencia o competencias está asociando cada criterio. Este problema, que ya fue presentado en el monográfico número 3, lo hemos definido como el problema de la operativización de las competencias básicas y requiere, para su correcta resolución, que todas y cada una de las competencias básicas tengan asignados criterios de evaluación tal y como muestra el ejemplo que aparece en la tabla adjunta.

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

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

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

Así pues, la evaluación de las competencias básicas a partir de la resolución de tareas requiere la construcción de rúbricas que sirvan de referencia para el reconocimiento del nivel de dominio alcanzado en cada una de las competencias como consecuencia de la realización de una determinada tarea. Dicho de una forma sencilla: los criterios de evaluación utilizados en la configuración operativa de cada una de las competencias básicas pueden convertirse en elementos constitutivos de una rúbrica. Tal y como muestra el ejemplo seleccionado una rúbrica tiene varios componentes, los componentes que van a ser valorados (columna vertical de la izquierda), los grados o niveles de dominio (fila horizontal superior) y finalmente, cada uno de los criterios que van a permitir la evaluación (las celdas de la tabla).

	ESCALA DE CALIFICACIÓN	Eduteka, 2002
ASPECTOS A EVALUAR	**CRITERIOS**	

La elaboración de rúbricas puede realizarse más fácilmente a partir de algunos de los programas informáticos existentes en el mercado, como el Programa Rubistar[5] cuya dirección electrónica es: **http://rubistar.4teachers.rog.** A continuación, presentamos un ejemplo de una rúbrica creada por Eduteka y disponible en la dirección electrónica

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

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

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

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

a) En primer lugar, realizando un análisis detenido de cada una de las competencias básicas para identificar los comportamientos que podrían llegar a expresar adecuadamente el nivel de dominio adquirido.

b) En segundo lugar, relacionando esos posibles comportamientos con los objetivos y criterios de evaluación definidos en cada una de las áreas curriculares. Esta decisión deberá adoptarse en el marco del proyecto curricular de etapa.

5 RubiStar es una herramienta que ayuda a la maestra/o que quiere o necesita utilizar criterios de evaluación en la evaluación de tareas. RubiStar ofrece rúbricas generales que pueden ser imprimidas con facilidad y ser usadas para muchos proyectos típicos o trabajos de investigación. Lo significativo de RubiStar es que ofrece estas rubricas generales en un formato que se puede modificar. La meastra/o puede cambiar, si así lo desea, el contenido de las mismas para ajustarlo a sus necesidades.



c) En tercer lugar, estableciendo la relación entre competencias y criterios de evaluación, fijando, si fuera necesario distintos niveles de dominio propios de cada uno de los ciclos y/o niveles. Esta relación permitiría crear distintos tipos de matrices de valoración o rúbricas.

d) Seleccionar y utilizar adecuadamente aquellos instrumentos de obtención datos que puedan una mayor validez, fiabilidad y sensibilidad para la identificación de los aprendizajes adquiridos en la resolución de una determinada tarea.

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

Algunos ejemplos de rubricas

Los dos ejemplos de rúbrica que ehmos seleccionado na sido elaborados por otros tantos centros y tomando como referencia los criterios de evaluación previtsos para la etapa y el ciclo en el que se insertaba el proyecto integrado del que forman parte.

Rubrica A (CEP Los Llanos de Aridane)

La tarea elegida fue:

Haz una lista de normas que según tú se deberían seguir a la hora de realizar una acampada en una zona de la reserva de cara a la conservación de la misma. Elabora un cartel que recoja las mencionadas buenas prácticas y que presida el lugar de la acampada los días que dure la misma y que rompa lo menos posible con el entorno natural. Se decidirá el cartel ganador mediante un concurso.

Los elementos que conforman la rúbrica son los siguientes:

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

	1	2	3	4
ORTOGRAFÍA Y REVISIÓN	Quedan varios errores de ortografía en el folleto.	No quedan más que 3 errores ortográficos después de que otra persona, además del mecanógrafo, lee y corrige el folleto.	No queda más que 1 error ortográfico después de que otra persona, además del mecanógrafo, lee y corrige el folleto.	No quedan errores ortográficos después de que otra persona, además del macanógrafo, lee y corrige el folleto.
PLANEAMIENTO/ ORGANIZACIÓN	Empieza a realizar el trabajo sin ninguna evidencia de planeamiento o enfoque.	El estudiante ha planeado su parte de el mural y puede describir como él o ella realizará el trabajo. Explica además una visión de su parte. No solicita muchas opiniones del grupo cuando hace el plan.	El estudiante ha planeado cuidadosamente su parte del mural y puede describir cómo él o ella realizará el trabajo. Explica además una visión de su parte. Obtiene opiniones de los miembros del equipo sobre el plan para su contribución antes de empezar.	El estudiante puede describir la intención y el plan del mural completo y cómo su parte contribuye para completarlo. Trabaja en equipo para tener un plan general de qué se hará antes de empezar.
TÍTULO	El título es muy pequeño y/o no describe bien el contenido.	El título puede ser leído desde una distancia de 10 m y describe bien el contenido.	El título puede ser leído desde una distancia de 20 m y describe bien el contenido.	El título puede ser leído desde una distancia de 20 m y es bastante creativo.
ATRACTIVO Y ORGANIZACIÓN	El formato del mural y la organización del material es confuso para el lector.	El mural tiene la información bien organizada.	El mural tiene un formato atractivo y una información bien organizada.	El mural tiene un formato excepcionalmente atractivo y una información bien organizada.
ARTESANÍA	La porción del mural del equipo parece que se puso junta al azar o como si se hubiera juntado sobre un escritorio. El mural parece ser desorganizado.	La porción del mural del equipo ha sido completada, pero parece ser un poco desordenada. Las manchas, gotas, rupturas o borrones distraen de la apariencia total.	La porción del mural del equipo ha sido bien creada con algo de cuidado. La mayoría de las líneas son precisas, los colores claros, precisos y el texto está alineado. Los manchones, gotas, rupturas o borrones son pocos y no distraen.	La porción del mural del equipo ha sido creada con gran cuidado. Las líneas son precisas, los colores claros, precisos y el texto está alineado. No hay manchones, gotas, rasgaduras o borrones visibles.
CAMPAÑA/ PRODUCTO	El producto no es preciso.	Los estudiantes crean un producto preciso pero no adecuado al tema de la campaña.	Los estudiantes crean un producto preciso que está adecuadamente relacionado al tema de la campaña.	Los estudiantes crean un producto original, preciso e interesante que está adecuadamente relacionado al tema de la campaña.
TIEMPO Y ESFUERZO	El tiempo de la clase no fue usado eficazmente y no hubo ningún otro esfuerzo adicional en otros momentos o en otros lugares.	El tiempo de la clase no siempre se usó eficazmente, pero el trabajo adicional fue hecho en la casa o durante otros momentos del día.	El tiempo de la clase se usó eficazmente, pero no parece que se hubiera hecho mucho trabajo fuera de la clase.	El tiempo de la clase fue usado eficazmente. Mucho tiempo y esfuerzo se gastó en la planeación y creación del mural. Está calro que los estudiantes trabajaron en casa así como también en la escuela.



Rúbrica B (CEP de Galdar)

La tarea a evaluar era elaborar una noticia para publicar en el periódico escolar. Los criterios de evaluación se tomaron de las áreas de Lengua Castellana y Literatura, y del área de Conocimiento del Medio.

CRITERIO DE EVALUACIÓN: ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO- 6º DE PRIMARIA: "Elaborar un informe, utilizando soporte papel y digital, sobre problemas o situaciones sencillos, recogiendo información de diferentes fuentes, estableciendo un plan de trabajo y expresando conclusiones:

Categoría	4	3	2	1
DESCRIPCIÓN CLARA Y ORDENADA DE LAS IDEAS	Las ideas son expresadas en una manera clara y organizada. Es fácil comprender de qué trata la noticia.	Las ideas fueron expresadas en una manera muy clara, pero la organización pudo haber sido mejor.	Las ideas tenían cierta organización, pero no fueron muy claras.	La noticia parece ser una colección de oraciones no relacionadas. Fue muy difícil comprender de que trataba la misma.
ASPECTOS FORMALES: GRAMÁTICA, ORTOGRAFÍA, FORMATO	El formato es adecuado, sólo se comenten algunos errores ortográficos y gramaticales (3-5).	El formato se ajusta en gran parte a un estándar. Se cometen entre 5-8 fallos gramaticales y ortográficos.	El formato se ajusta muy poco al estándar de una noticia. Se cometen entre 8-15 errores gramaticales y ortográficos.	El formato no se ajusta para nada al estándar de una noticia. Se cometen más de 15 errores gramaticales y ortográficos.
INTRODUCCIÓN, DESARROLLO Y CONCLUSIÓN	Se realizan correctamente los tres apartados en buena distribución.	Se realizan los tres apartados, pero no hay una coherencia entre el desarrollo y los otros apartados.	No hay una distinción clara de los tres apartados, y su estructura es ambigua.	No se corresponden los apartados.
MOTIVACIÓN DE LA NOTICIA	La descripción es muy motivadora. Anima a quien la lee a conocer nuestro patrimonio cultural.	La descripción es bastante motivadora. Puede animar a ciertas personas a conocer nuestro patrimonio.	La descripción es escasamente motivadora.	La descripción no motiva a quien la lee.
COHERENCIA ENTRE EL TÍTULO Y EL CONTENIDO	El título de la noticia y su contenido están completamente relacionados.	El título y el contenido de la noticia están bastante relacionados.	El título y el contenido de la noticia están poco relacionados.	El título y el contenido de la noticia no están relacionados y no hay coherencia entre ellas.
PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO	El grupo se ha organizado muy bien: se han expuesto ideas de lo que se quería transmitir, se ha dado forma, se ha pensado en cómo transmitirlas.	El grupo se ha organizado bien: algunas ideas se exponen, se piensa en lo que se quiere transmitir, y cómo hacerlo.	El grupo se ha organizado suficientemente: han pensado previamente en cómo redactar la noticia.	El grupo no se ha organizado: la noticia no fue pensada previamente.
REVISIÓN DEL TEXTO	Revisión del texto Se revisa el texto antes de enviarlo. Esta revisión se hace en escala, por varios subgrupos. Se corrigen los fallos.	Se revisa el texto por todo el grupo, leyéndolo en voz alta. Se corrigen los fallos.	Se revisa el texto por algún miembro del grupo. Se corrigen algunos fallos.	No se revisa

CRITERIO DE EVALUACIÓN: ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO- 6º DE PRIMARIA: "Elaborar un informe, utilizando soporte papel y digital, sobre problemas o situaciones sencillos, recogiendo información de diferentes fuentes, estableciendo un plan de trabajo y expresando conclusiones":

Categoría	4	3	2	1
COHERENCIA ENTRE EL TÍTULO Y EL CONTENIDO	El título del informe y su contenido están completamente relacionados.	El título del informe y su contenido están bastante relacionados.	El título del informe y su contenido están poco relacionados.	El título del informe y su contenido no están relacionados.
ORGANIZACIÓN: PORTADA, ÍNDICE, INTRODUCCIÓN, DESARROLLO Y CONCLUSIÓN	Se realizan correctamente los apartados en buena distribución.	Se realizan los apartados, pero no hay una coherencia entre el desarrollo y los otros apartados.	No hay una distinción clara de los apartados, y su estructura es ambigua.	No se corresponden los apartados.
REDACCIÓN: GRAMÁTICA, ORTOGRAFÍA, COHERENCIA	Sólo hay de 3-5 errores gramaticales y ortográficos. Existe muy buena coherencia gramatical.	Hay entre 5-8 errores gramaticales y ortográficos. Existe buena coherencia gramatical.	Hay entre 8-15 errores gramaticales y ortográficos. Exista bastantes errores de coherencia gramatical.	Hay más de 15 errores gramaticales y ortográficos. La coherencia gramatical no deja que el texto se entienda bien.
CALIDAD DE LA INFORMACIÓN	La información expuesta está clara, concisa, y responde a la situación que se plantea. Expone una idea principal y varias secundarias.	La información expuesta está clara. Responde a la situación que se plantea. Expone la idea principal y algunas secundarias.	La información expuesta no es del todo clara. Existe mucha información que no es relevante. Se expone sólo la idea principal.	La información es confusa. No se explica bien la situación planteada.
FUENTES DE INFORMACIÓN	Se busca información en diferentes fuentes y se citan en la bibliografía.	Se busca información en algunas fuentes y se citan en la bibliografía.	Se busca información en algunas fuentes.	Se busca información en una sola fuente.
PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO	El grupo se ha organizado muy bien: se han expuesto ideas de lo que se quería transmitir, se ha dado forma, se ha pensado en cómo transmitirlas.	El grupo se ha organizado bien: algunas ideas se exponen, se piensa en lo que se quiere transmitir, y cómo hacerlo.	El grupo se ha organizado suficientemente: han pensado previamente en cómo redactar la noticia.	El grupo no se ha organizado: la noticia no fue pensada previamente

Un ejemplo de buena práctica evaluadora basada en portafolios

Afortunadamente las situaciones que hemos presentado al comienzo de este módulo no son las únicas que podemos encontrar en los centros educativos, también podemos encontrar excelentes ejemplos de buenas prácticas que refuerzan nuestra confianza en la mejora de la educación y orientan la búsqueda de nuevas formas de proceder. En este sentido nos ha llamado poderosamente la atención un ejemplo recogido por Andy Hargreaves en su libro sobre el cambio educativo[6]. El protagonista de nuestro ejemplo de buenas prácticas evaluadoras se llaman Rich Cornwall, se trata de un maestro de escuela primaria desde hace más de veinticinco años. La razón por la que nos parece un caso ejemplar es sencilla: Rich ha logrado que su práctica evaluadora sea coherente con su práctica docente, cuente con la aprobación de profesores y padres y, además, constituye el mejor estímulo para seguir aprendiendo.

6 El ejemplo lo presentan Lorna M. Earl y Paul G. LeMahieu en un capítulo titulado Replantear la evaluación y la rendición de cuentas. El libro se titula Replantear el cambio educativo ha sido editado por la editorial Amorrortu y su compilador es Andy Hargreaves (2003).



La descripción que los autores del artículo hacen de la práctica evaluadora de Rich es muy elocuente:

> *En la clase de Rich, la evaluación cumple casi exclusivamente un propósito de aprendizajes. De hecho, en algunas ocasiones Rich ha reemplazado los boletines de calificaciones por entrevistas formales frente a frente y conversaciones permanentes con los padres. Estos intercambios se basan en portafolios de trabajos cuidadosamente compilados que los alumnos llevan consigo a las entrevistas. Es interesante señalar que estos métodos no ha provocado ninguna reacción negativa. (Earl y LeMahieu, 2003: 213).*

La evaluación de los aprendizajes, como su propia enseñanza, es preparada cuidadosamente por Rich, según afirma él mismo, para evitar sorpresas que pudieran resultar desagradables o simplemente para evitar equívocos posteriores. Merece la pena leer con atención la descripción que nuestro protagonista hace de su propia práctica.

> *A principios de septiembre empiezo a preparar a los alumnos. También informo a los padres. Les mando una nota a la casa, describiendo lo que planeo hacer durante el año. Les explico la charla entre alumnos y padre y sus razones, nuestro compromiso de entablar comunicación abierta entre la escuela y los padres y nuestra meta de que los chicos asuman la responsabilidad por su propio aprendizaje.*

Luego a fines de septiembre, mando a las casas una planificación de seguimiento todos los días….A veces mando a las casas una lista de verificación que los padres pueden usar para hablar con sus hijos sobre sus tareas escolares. En ocasiones, los chicos llevan un boletín informal y unos cinco o seis trabajos para verlos con los padres, quienes pueden luego escribir comentarios y aportar sugerencias. Califico algunos trabajos y en otros escribo un comentario. En ciertos casos pido a los padres que los evalúen...

Consideramos diferentes modos de evaluar el trabajo de los alumnos. Los chicos y yo hicimos juntos una regla, y luego ellos evaluaron sus trabajos sobre la base de nuestros criterios. Tenía que evaluar su propio trabajo y comentarlo; luego se evaluaron unos a otros (al menos cinco chicos evaluaban cada trabajo). Después yo evalué los trabajos y los envié a las casas junto con la regla, para que los padres agregaran un comentario. (Idem, pagina 215-216)

> *La descripción pone de manifiesto circunstancias muy poco usuales en nuestras aulas: hay un proceso de heteroevaluación (profesor-alumno) de evaluación entre pares (estudiante-estudiante), de evaluación familiar, etc. Se evalúan los trabajos realizados por los alumnos en el proceso de resolución de tareas y se ofrecen comentarios e informas para mejorar las realizaciones. Buen parte de esta práctica evaluadora gira alrededor del portafolio, por eso nos parece muy importante detenernos un momento en el uso de esta herramienta. Rich mismo nos describe la utilización que se hace del portafolio en su clase.*

Tienen que planificar una introducción de uno a tres minutos para presentarse. Luego, mientras muestran los contenidos de sus portafolios, hablan un poco sobre los resultados. Ya prepararon de antemano una reseña de cada trabajo como guía de sus discusión de lo que se esperaba de él, si

satisfizo esas expectativas y lo que deberían haber hecho para mejorarlo. Al final de la entrevista, los padres tienen la oportunidad de realimentar el proceso en una planilla de resumen.

En general, lo que explico a los alumnos es: <<Vas a hablar sobre ti mismo y tus logros. Vas a fijarte algunas metas, explicarás a tus padres cómo se fijaron, en qué medida las alcanzaste durante un ciclo, qué te parece lo que hiciste en este período…qué has aprendido al hacerlo>>. Tenemos ocasión de practicar dos o tres veces antes de la entrevista, y algunos alumnos ensayan en la casa. Luego pasan al frente y lo hacen. (idem, 220-221)

No cabe duda que la práctica evaluadora de Rich se encuentra muy distante de nuestras prácticas habituales, pero precisamente por esa distancia se convierte en un buen referente para indicarnos el horizonte de nuestra esperanza: la integración plena de la evaluación tanto en el procesos de enseñanza, como en el proceso de aprendizaje.

Bibliografía

EDUTEKA. (2002). Matriz de Valoración. Obtenido el 26 de Diciembre, 2007, de **http:// www.eduteka.org/ MatrizValoracion.php3**

GIMENO SACRISTÁN, J y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid: Akal.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.

PERRENOUD, Ph. (1996) La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid: Ediciones Morata.



Rehabilitemos el edificio de los aprendizajes con los viejos materiales- ejercicios y actividades- pero aprovechando las ventajas de estos tiempos, es decir, incorporándoles a un nuevo material más sostenible, una nueva-antigua forma de aprendizaje, las TAREAS

(Los CPR de Zaragoza)

Capítulo 3: Una matriz de criterios para evaluar las competencias básicas: una solución ejemplar

El referente para evaluar legalmente las competencias básicas son los criterios oficiales de evaluación.

Los 7 Centros del Profesorado de Zaragoza, atendiendo al currículo de Aragón, han organizado todos los criterios de Evaluación de Infantil, Primaria y ESO en unos posters-mapa referidos al segundo ciclo de Infantil, los tres ciclos de Primaria y los cuatro cursos de la ESO. Son los materiales que tendrán los numerosos colegios e institutos de Zaragoza que participan en los proyectos de formación en centros 2008-2010 en competencias básicas.

Es una propuesta abierta y modificable por cualquier equipo de profesores, porque es cierto que muchos criterios de evaluación sirven para evaluar distintas competencias y que de la misma forma que los hemos puesto en una competencia podrían estar en otra. Nosotros hemos procurado ser lo más restrictivos y menos repetitivos posible, incluyendo en las matrices todos los criterios de evaluación y procurando que todas las competencias tengan criterios suficientes para su evaluación.

Si la filosofía metodológica de las competencias insiste en que "se aprende haciendo" el lector podrá comprobarlo en nuestra web: www.competenciasbasicas.net, en el apartado CRITERIOS DE EVALUACIÓN. Una sencilla aplicación informática permite la búsqueda avanzada por competencias, por niveles educativos y por áreas. La aplicación permite imprimir, copiar y pegar… para que cada equipo de profesores haga las modificaciones y adaptaciones que considere oportunas "reescribiendo" sus programaciones didácticas, decidiendo los preceptivos criterios de promoción, pero especialmente aplicando con rigor los criterios en una evaluación objetiva y legal.

En la misma web aparecerá una herramienta que llamaremos CUADERNO DE TAREAS en un intento de ofrecer una hoja de ruta orientativa para el diseño, desarrollo y evaluación de una trabajo en el aula por tareas/proyectos. Procuramos ofrecer así otra aplicación informática que integre toda la información necesaria e imprescindible para que el profesorado prepare su trabajo diario en el aula.

El profesorado de Zaragoza participante en el Plan Provincial de Formación en Centros en competencias básicas, diseñará y aplicará diversas tareas durante el curso 2009/2010. Previsiblemente, la red de formación podrá elaborar un buen banco de materiales PARA TRABAJAR LAS COMPETENCIAS a partir de las diversas tareas y proyectos aplicados en las aulas zaragozanas.

Coordinan: Direcciones de los CPR de Zaragoza

(Atlántida invita a ver un CD, que hay dentro del DVD con todos los trabajos de Zaragoza)

1. INFANTIL

1. EJEMPLIFICACIÓN: CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE 2º CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

	CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL	CONOCIMIENTO DEL ENTORNO	LOS LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN
COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	1. Dar muestra de un conocimiento progresivo de su esquema corporal y de un control creciente de su cuerpo, global y sectorialmente, manifestando confianza en sus posibilidades y respeto a los demás.	3. Identificar y conocer los grupos sociales más significativos de su entorno, algunas características de su organización y los principales servicios comunitarios que ofrece. Poner ejemplos de sus características y manifestaciones culturales y valorar su importancia.	1. Utilizar la lengua oral del modo más conveniente para una comunicación positiva con sus iguales y con adultos, según las intenciones comunicativas, y comprender mensajes orales diversos mostrando una actitud de escucha atenta y respetuosa e interés por comunicarse. 2. Mostrar interés por los textos escritos presentes en el aula y en el entorno próximo, iniciándose en su uso, en la comprensión de sus finalidades y en el conocimiento de algunas características del código escrito. Interesarse y participar en las situaciones de lectura y escritura que se producen el aula. 3. Expresarse y comunicarse utilizando los diferentes medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos y audiovisuales, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartir con los demás las diferencias estéticas y comunicativas.



MATEMÁTICA	1. Discriminar objetos y elementos del entorno inmediato y actuar sobre ellos. Agrupar, clasificar y ordenar elementos y colecciones según semejanzas y diferencias ostensibles, discriminar y comparar algunas magnitudes y cuantificar colecciones mediante el uso de la serie numérica.

(Continúa en doc en word del DVD, y todo el texto en portal innova.usal.es, grupo Atlántida)

2. EVALUACIÓN EN PRIMARIA: MATRICES: Propuesta de Zaragoza

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA – CPR CASPEL

ÁREAS CURRICULARES	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA		
	NIVELES DE LA ETAPA PRIMARIA		
	1º CICLO	**2º CICLO**	**3º CICLO**
CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL			10. Presentar un informe, utilizando soporte papel y digital, sobre problemas o situaciones sencillas de la vida social o del marco escolar, recogiendo información de diferentes fuentes (directas, libros, Internet), siguiendo un plan de trabajo y expresando conclusiones.
EDUCACIÓN ARTÍSTICA		1. Describir las características de elementos presentes en el entorno y las sensaciones, emociones y sentimientos que las obras artísticas provocan, así como los valores que desarrollan. 2. Usar adecuadamente algunos de los términos propios del lenguaje plástico y musical en contextos precisos, intercambios comunicativos, descripción de procesos y argumentaciones.	
EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS			2. Argumentar y defender las propias opiniones, escuchar y valorar críticamente las opiniones de los demás, mostrando una actitud de respeto a las personas. 3. Aceptar y practicar las normas de convivencia. Participar en la toma de decisiones del grupo, utilizando el diálogo para favorecer los acuerdos y asumiendo sus obligaciones.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	2. Expresarse de forma oral mediante textos que presenten de manera organizada hechos, vivencias o ideas 3. Captar el sentido global de textos orales de uso habitual, identificando la información más relevante. 6. Redactar y reescribir diferentes textos relacionados con la experiencia infantil ateniéndose a modelos claros, utilizando la planificación y revisión de los textos, cuidando las normas gramaticales y ortográficas más sencillas y los aspectos formales. 7. Conocer textos literarios de la tradición oral y de la literatura infantil adecuados al ciclo, así como algunos aspectos formales simples de la narración y de la poesía, con la finalidad de apoyar la lectura y la escritura de dichos textos. 8. Identificar de forma guiada algunos cambios que se producen en las palabras, los enunciados y los textos al realizar segmentaciones, cambios en el orden, supresiones e inserciones que hacen mejorar la comprensión y la expresión oral y escrita. 9. Comprender y utilizar la terminología gramatical y lingüística elemental en las actividades relacionadas con la producción y comprensión de textos.	1. Participar en las situaciones de comunicación del aula, respetando las normas del intercambio: guardar el turno de palabra, escuchar, exponer con claridad, entonar adecuadamente. 2. Expresarse de forma oral mediante textos que presenten de manera sencilla y coherente conocimientos, ideas, hechos y vivencias. 3. Captar el sentido de textos orales, reconociendo las ideas principales y secundarias, identificando ideas, opiniones y valores tanto explícitos como implícitos sencillos y sacando conclusiones. 4. Localizar y recuperar información explícita y realizar inferencias directas en la lectura de textos. 5. Interpretar e integrar las ideas propias con la información contenida en los textos de uso escolar y social, y mostrar la comprensión a través de la lectura en voz alta. 6. Redactar, reescribir y resumir diferentes textos significativos en situaciones cotidianas y escolares, de forma ordenada y adecuada, utilizando la planificación y revisión de los textos, cuidando las normas gramaticales y ortográficas y los aspectos formales, tanto en soporte papel como digital. 7. Conocer textos literarios de la tradición oral y de la literatura infantil adecuados al ciclo, así como las características básicas de la narración y la poesía, con la finalidad de poesías. 9. Identificar algunos cambios que se producen en las palabras, los enunciados y los textos al realizar segmentaciones, cambios en el orden, supresiones e inserciones que hacen mejorar la comprensión y la expresión oral y escrita. 10. Comprender y utilizar la terminología gramatical y lingüística propia del ciclo en las actividades de producción y comprensión de textos.	1. Participar en las situaciones de comunicación del aula, respetando las normas del intercambio: guardar el turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás y mantener un tono de voz apropiado. 4. Localizar y recuperar información explícita y realizar inferencias en la lectura de textos determinando sus propósitos principales e interpretando el doble sentido de algunos. 6. Narrar, explicar, describir, resumir y exponer opiniones e informaciones en textos escritos relacionados con situaciones cotidianas y escolares, de forma ordenada y adecuada, relacionando los enunciados entre sí, usando de forma habitual los procedimientos de planificación y revisión de los textos así como las normas gramaticales y ortográficas y cuidando los aspectos formales tanto en soporte papel como digital. 9. Identificar cambios que se producen en las palabras, los enunciados y los textos al realizar segmentaciones, cambios en el orden, supresiones e inserciones que hacen mejorar la comprensión y la expresión oral y escrita. 10. Comprender y utilizar la terminología gramatical y lingüística básica en las actividades de producción y comprensión de textos.



LENGUA EXTRANJERA	1. Comunicarse oralmente participando en conversaciones sobre temas conocidos, de su interés o relacionados con necesidades de comunicación inmediatas. 3. Leer e identificar palabras y frases, presentadas previamente de forma oral, sobre temas familiares y de interés. 5. Reconocer y reproducir aspectos sonoros de pronunciación, ritmo, acentuación y entonación de palabras y expresiones que aparecen en contextos comunicativos habituales.	1. Comunicarse oralmente participando en conversaciones sobre temas conocidos o de su interés en situaciones de comunicación cotidianas, respetando las normas básicas de la interacción. 2. Comprender el sentido global e identificar las informaciones específicas más relevantes en textos orales sobre temas cotidianos o de su interés emitidos en diferentes situaciones de comunicación, identificando y utilizando elementos lingüísticos y no lingüísticos. 3. Leer y captar el sentido global y algunas informaciones específicas de textos sobre temas conocidos y con una finalidad concreta 5. Reconocer y utilizar progresivamente patrones básicos de pronunciación, ritmo, entonación y acentuación de palabras, frases y enunciados en diferentes actos de comunicación oral.	1. Mantener conversaciones cotidianas y familiares sobre temas conocidos o de su interés, utilizando las estrategias adecuadas para lograr una comunicación eficaz. 3. Reconocer la idea general, extraer información específica y realizar inferencias directas en textos escritos adecuados a la edad, con apoyo de elementos textuales y no textuales, sobre temas variados y de su interés. 5. Reconocer y utilizar progresivamente patrones básicos de pronunciación, ritmo, entonación y acentuación de palabras y frases en diferentes intercambios comunicativos orales. 7. Valorar la lengua extranjera como instrumento de comunicación con otras personas y como herramienta de aprendizaje, y mostrar interés hacia las personas que hablan la lengua extranjera.
MATEMÁTICAS			3. Expresar de forma ordenada y clara los datos y el proceso seguido en la resolución de problemas. 4. Leer, escribir, ordenar e interpretar, utilizando razonamientos apropiados.

COMPETENCIA MATEMÁTICA – CPR TARAZONA

ÁREAS CURRICULARES	**COMPETENCIA MATEMÁTICA**		
	NIVELES DE LA ETAPA PRIMARIA		
	1º CICLO	**2º CICLO**	**3º CICLO**
CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL		6. Utilizar las nociones espaciales y la referencia a los puntos cardinales para situarse en el entorno, para localizar y describir la situación de los objetos en espacios delimitados. Utilizar planos y mapas con escala gráfica para desplazarse, en particular para localizar con facilidad lugares conocidos en el mapa de Aragón o apreciar mejor la distribución territorial de Aragón y de España.	
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	6. Identificar diferentes formas de representación del espacio.		5. Registrar la música creada utilizando distintos tipos de grafías.

EDUCACIÓN FÍSICA		2. Consolidar nociones espacio-temporales relativas a apreciación de distancias, intervalos, orientación en recorridos sencillos y orden, reconociendo la izquierda y derecha en uno mismo y en los demás.	3. Lanzar, pasar, recibir, conducir y golpear pelotas y otros móviles, en situaciones de juego, sin perder el control de los mismos y anticipándose a su trayectoria y velocidad.
EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS			
LENGUA Y LITERATURA CASTELLANA			
LENGUA EXTRANJERA			
MATEMÁTICAS	1. 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, así como los contenidos básicos de geometría. Explicar oralmente el proceso seguido para resolver un problema. 2. Leer, escribir, ordenar, comparar e interpretar números naturales (hasta el 999) en diferentes contextos y usos. 3. Realizar operaciones y cálculos numéricos sencillos (suma, resta y multiplicación) mediante diferentes procedimientos (algoritmos escritos, uso de la calculadora, cálculo mental, tanteo, aproximación), utilizando procedimientos diversos y estrategias personales, en situaciones cotidianas. 4. Medir objetos, espacios y tiempos familiares con unidades de medida no convencionales (palmos, pasos, baldosas...) y convencionales (kilogramo, metro, centímetro, litro, día y hora), utilizando los instrumentos a su alcance más adecuados en cada caso. Asimismo, realizar simulaciones de compra y venta manejando las monedas y pequeños billetes de nuestro sistema monetario. 6. Reconocer en el entorno inmediato formas y cuerpos geométricos (triángulos, cuadrados, rectángulos, círculos, cubos, prismas, cilindros, esferas).	1. Resolver problemas relacionados con el entorno que exijan cierta planificación, aplicando dos operaciones con números naturales como máximo, así como los contenidos básicos de geometría o tratamiento de la información, y utilizando estrategias personales de resolución. 2. Utilizar en contextos cotidianos la lectura y la escritura de números naturales de hasta seis cifras, interpretando el valor posicional de cada una de ellas y comparando y ordenando números por el valor posicional y en la recta numérica. 3. Realizar cálculos numéricos con números naturales, utilizando el conocimiento del sistema de numeración decimal y las propiedades de las operaciones, en situaciones de resolución de problemas. 4. Utilizar estrategias de cálculo mental en cálculos relativos a la suma, resta, multiplicación y división simples. 5. Realizar en contextos reales estimaciones y mediciones, escogiendo, entre las unidades e instrumentos de medida usuales, los que mejor se ajusten al tamaño y naturaleza del objeto que se va a medir. Asimismo, realizar simulaciones de compra y venta manejando las monedas y billetes de nuestro sistema monetario .	1. Resolver problemas sencillos que requieran operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos o tratamiento de la información. Anticipar una solución razonable y utilizar las estrategias más adecuadas para abordar la solución. 2. Valorar las diferentes estrategias y perseverar en la búsqueda de información y soluciones precisas en la formulación y resolución de un problema. 3. Expresar de forma ordenada y clara los datos y el proceso seguido en la resolución de problemas. 4. Leer, escribir, ordenar e interpretar, utilizando razonamientos apropiados, distintos tipos de números (naturales, enteros, fraccionarios y decimales hasta las centésimas) en diferentes contextos y usos del número. 5. Realizar operaciones y cálculos numéricos sencillos mediante diferentes procedimientos (algoritmos escritos, uso de la calculadora, cálculo mental, tanteo, aproximación), utilizando el conocimiento del sistema de numeración decimal, así como las propiedades de las operaciones, en situaciones de resolución de problemas.



MATEMÁTICAS		6. Obtener información puntual y describir una representación espacial (croquis de un itinerario, plano de una pista...) tomando como referencia objetos familiares, y utilizar las nociones básicas de movimientos geométricos para describir y comprender situaciones de la vida cotidiana y para valorar expresiones artísticas. 7. Reconocer y describir formas y cuerpos geométricos del espacio (polígonos, círculos, cubos, prismas, pirámides, cilindros, conos, esferas). 8. Recoger datos sobre hechos y objetos de la vida cotidiana utilizando técnicas sencillas de recuento, ordenar estos datos atendiendo a un criterio de clasificación y expresar el resultado en forma de tabla o gráfica. 9. Hacer estimaciones basadas en la experiencia sobre el resultado (posible, imposible, seguro) de sencillos juegos de azar.	6. Realizar mediciones en contextos reales, seleccionando las unidades e instrumentos usuales, teniendo en cuenta la magnitud que se va a medir, la naturaleza del objeto y el grado de precisión requerido, haciendo previamente estimaciones razonables y expresando correctamente las medidas tomadas. Asimismo, realizar con soltura intercambios de dinero en situaciones reales de compra y venta. 7. Utilizar las nociones geométricas de paralelismo, perpendicularidad, simetría, perímetro y superficie, así como las propiedades y clasificación de formas y cuerpos geométricos para describir y comprender situaciones de la vida cotidiana. 8. Realizar e interpretar una representación espacial (croquis de un itinerario, plano de casas y maquetas) realizada a partir de un sistema de referencia y de objetos o situaciones familiares. 9. Realizar, leer e interpretar representaciones gráficas de un conjunto de datos relativos al entorno inmediato. 10. Hacer estimaciones basadas en la experiencia sobre el resultado (posible, imposible, seguro, más o menos probable) de sencillos juegos de azar y comprobar dicho resultado.

(CONTINÚA EN EL DVD)

3. EVALUACIÓN EN SECUNDARIA: MATRICES, PROPUESTA DE ZARAGOZA

ÁREAS CURRICULARES	COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA			
	NIVELES DE LA ETAPA SECUNDARIA			
	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
CIENCIAS DE LA NATURALEZA		1. Utilizar el concepto cualitativo de energía para explicar su papel en las transformaciones que tienen lugar en nuestro entorno, y reconocer la importancia y repercusiones para la sociedad y el medio ambiente de las diferentes fuentes de energía renovables y no renovables.		

CIENCIAS DE LA NATURALEZA		5. Reconocer y valorar los riesgos asociados a los procesos geológicos internos y su prevención y predicción. 11. Conocer y distinguir los diferentes factores que configuran el medio ambiente, así como los conceptos ecológicos básicos (ecosistema, comunidad, nivel trófico, etc.), explicando mediante ejemplos sencillos las relaciones y la dinámica de los mismos.		
FÍSICA Y QUÍMICA				
BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA				11. Exponer razonadamente los hechos y problemas que condujeron a enunciar la teoría de la evolución, así como sus principios básicos, y describir de forma sencilla los principales mecanismos del cambio evolutivo. Asimismo, exponer razonadamente algunos datos sobre los que se apoya la teoría de la evolución, comentando las controversias científicas, sociales y religiosas que suscitó dicha teoría.
CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA	1. Realizar una lectura comprensiva de fuentes de información básicas, escritas y no escritas, de contenido geográfico o histórico, y comunicar la información obtenida de forma correcta verbalmente y por escrito. 7. Identificar y exponer los cambios que supuso la revolución neolítica en la evolución de la humanidad y valorar su importancia y sus consecuencias al compararlos con los elementos que conformaron las sociedades depredadoras.	1. Realizar de forma individual y en grupo, con ayuda del profesor, tareas sencillas de búsqueda de información en fuentes diversas (observación de la realidad, prensa, bibliografía, páginas web, etc.), seleccionando la información pertinente, integrándola en un esquema o guión y comunicando los resultados del estudio con corrección y con el vocabulario adecuado.	2 .Utilizar con rigor la información obtenida de fuentes diversas y exponer opiniones razonadas al participar en debates sobre cuestiones de actualidad cercanas a la vida del alumno manifestando actitudes de solidaridad. 11.Describir algún caso que muestre las consecuencias medioambientales de las actividades económicas y los comportamientos individuales, discriminando las formas de desarrollo sostenible de las que son nocivas para el medio ambiente y aportando algún ejemplo de los acuerdos y políticas internacionales para frenar su deterioro.	6. Explicar las razones del poder político y económico de los países europeos en la segunda mitad del siglo XIX identificando los conflictos y problemas que caracterizan estos años, tanto a nivel internacional como en el interior de los estados, especialmente los relacionados con la expansión colonial y con las tensiones sociales y políticas.



EDUCACIÓN FÍSICA				
EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL				
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	1. Reconocer el propósito y la idea general en textos orales de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado y del ámbito académico; captar la idea global de informaciones oídas en radio o en TV y seguir instrucciones poco complejas para realizar tareas de aprendizaje. 2. Extraer informaciones concretas e identificar el propósito en textos escritos de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado; seguir instrucciones sencillas; identificar los enunciados en los que el tema general aparece explícito y distinguir las partes del texto. 3. Narrar, exponer y resumir, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas que formen párrafos, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar 4. Realizar narraciones orales claras y bien estructuradas de experiencias vividas, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.	2. Extraer informaciones concretas e identificar el propósito en textos escritos de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado; seguir instrucciones sencillas; identificar los enunciados en los que el tema general aparece explícito y distinguir las partes del texto. 3. Narrar, exponer, explicar, resumir y comentar. 4. Realizar narraciones orales claras y bien estructuradas de experiencias vividas, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. 5. Exponer una opinión sobre la lectura personal de, al menos, una obra completa adecuada a la edad; 7. Componer textos, en soporte papel o digital, tomando como modelo un texto literario de los leídos y comentados en el aula, o realizar alguna transformación sencilla en esos textos. 9. Iniciar el conocimiento de una terminología lingüística básica en las actividades de reflexión sobre el uso.	2. Extraer y contrastar informaciones concretas e identificar el propósito en los textos escritos más usados para actuar como miembros de la sociedad; seguir instrucciones en ámbitos públicos y en procesos de aprendizaje de cierta complejidad; inferir el tema general y temas secundarios; distinguir cómo se organiza la información. 4. Realizar explicaciones orales sencillas sobre hechos de actualidad social, política o cultural que sean del interés del alumnado, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. 8. Aplicar los conocimientos sobre la comunicación, la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para el análisis, la composición y la revisión progresivamente autónoma de los textos propios de este curso. 9. Conocer una terminología lingüística necesaria para la reflexión sobre el uso.	1. Extraer las ideas principales y los datos relevantes de presentaciones de una cierta extensión o de conferencias no muy extensas e identificar el propósito, la tesis y los argumentos de declaraciones o de debates públicos en medios de comunicación o en el marco escolar. 4. Realizar presentaciones orales claras y bien estructuradas sobre temas relacionados con la actividad académica o la actualidad social, política o cultural que admitan diferentes puntos de vista y diversas actitudes ante ellos, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. 8. Aplicar los conocimientos sobre la comunicación, la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para el análisis, la composición y revisión autónoma de los textos. 9. Conocer y usar una terminología lingüística adecuada en la reflexión sobre el uso.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	5. Exponer una opinión sobre la lectura personal de, al menos, una obra completa adecuada a la edad; iniciarse en reconocer el género y la estructura global y valorar de forma general el uso del lenguaje; diferenciar contenido literal y sentido de la obra y relacionar el contenido con la propia experiencia. 7. Componer textos, en soporte papel o digital, tomando como modelo un texto literario de los leídos y comentados en el aula, o realizar alguna transformación sencilla en esos textos. 8. Aplicar los conocimientos sobre la comunicación, la lengua y las normas de uso lingüístico en palabras, enunciados y textos, y usarlos como instrumentos para la comprensión, el análisis, la composición y la revisión progresivamente autónoma de textos adecuados para este curso. 9. Iniciar el conocimiento de una terminología lingüística básica en las actividades de reflexión sobre el uso.			
LENGUAS EXTRANJERAS	2. Comunicarse oralmente participando en conversaciones, utilizando las estrategias adecuadas para facilitar la continuidad de la comunicación y produciendo un discurso comprensible y adecuado a la intención de comunicación. 4. Redactar textos breves en diferentes soportes utilizando las estructuras, las funciones y el léxico adecuados, así como algunos elementos básicos de cohesión, respetando las reglas elementales de ortografía y de puntuación.	1. Comprender la idea general e informaciones específicas de textos orales emitidos por un interlocutor o procedentes de distintos medios audiovisuales. 2. Participar en conversaciones relativas a ideas, opiniones, experiencias personales, planes y proyectos, con la corrección y propiedad adecuadas para lograr la comunicación. 3. Comprender la información general y la específica de diferentes textos escritos, de extensión variada y adecuados a la edad e intereses de los alumnos.	1. Comprender la información general y específica, la idea principal y algunos detalles relevantes de textos orales sobre temas cercanos a su experiencia, emitidos por un interlocutor o por medios audiovisuales. 3. Comprender la información general y todos los datos relevantes de textos escritos de extensión variada, diferenciando hechos y opiniones e identificando, en su caso, la intención comunicativa del autor.	2. Participar en conversaciones utilizando estrategias adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación, produciendo un discurso comprensible y adaptado a las características de la situación y a la intención comunicativa.



LENGUAS EXTRANJERAS	5. Utilizar el conocimiento de algunos aspectos formales y no formales de la lengua extranjera (morfológicos, sintácticos, fonológicos, discursivos, sociolingüísticos, estratégicos), en diferentes contextos de comunicación, como instrumento de autoaprendizaje y auto-corrección de las producciones propias y para comprender mejor las ajenas. 8. Mostrar interés por conocer la lengua extranjera y su cultura aceptándolas como parte de su realidad personal y educativa, y establecer comparaciones entre distintos aspectos de la cultura extranjera y de la propia, apreciando cómo se traducen en la comunicación, para aplicar ese conocimiento en la interacción con hablantes de la lengua extranjera.	4. Redactar textos diversos en diferentes soportes, utilizando estructuras y léxico adecuados, conectores y otros recursos discursivos, cuidando los aspectos formales y respetando las reglas elementales de ortografía y de puntuación para que sean comprensibles al lector.	4. Redactar textos diversos en diferentes soportes, cuidando la adecuación a la situación de comunicación, el léxico, las estructuras y algunos elementos de cohesión y coherencia para marcar la relación entre ideas y hacerlos comprensibles al lector.	4. Redactar textos diversos con una estructura lógica, utilizando las convenciones básicas propias de cada género y situación comunicativa, el léxico apropiado al contexto y los elementos necesarios de cohesión y coherencia, de manera que sean fácilmente comprensibles para el lector.
MATEMÁTICAS	11. Utilizar estrategias y técnicas simples de resolución de problemas, tales como el análisis del enunciado, el ensayo y error o la resolución de un problema más sencillo, y comprobar la solución obtenida y expresar, utilizando el lenguaje matemático adecuado a su nivel, el procedimiento que se ha seguido en la resolución.	6. Interpretar relaciones funcionales sencillas dadas en forma de tabla, gráfica, a través de una expresión algebraica o mediante un enunciado, obtener valores a partir de ellas y extraer conclusiones acerca del fenómeno estudiado. 8. Utilizar estrategias y técnicas de resolución de problemas, tales como el análisis del enunciado, el ensayo y error sistemático, la división del problema en partes así como la comprobación de la coherencia de la solución obtenida, y expresar, utilizando el lenguaje matemático adecuado a su nivel, el procedimiento que se ha seguido en la resolución.		**MATEMÁTICAS A** 6. Utilizar las formas propias del lenguaje funcional para transmitir e interpretar información y para argumentar sobre situaciones problemáticas relacionadas con aspectos del mundo físico y social. **MATEMÁTICAS B** 10. Planificar y utilizar procesos de razonamiento y estrategias de resolución de problemas, tales como la emisión y justificación de hipótesis o la generalización, y expresar verbalmente, con precisión y rigor, razonamientos, relaciones cuantitativas e informaciones que incorporen elementos matemáticos, valorando la utilidad y simplicidad del lenguaje matemático para ello.

MÚSICA			3. Comunicar a los demás juicios personales acerca de la música escuchada utilizando una terminología adecuada.	3. Exponer de forma crítica la opinión personal respecto a distintas músicas y eventos musicales, argumentándola en relación con la información obtenida en distintas fuentes: libros, publicidad, programas de conciertos, críticas, etc 6. Explicar los procesos básicos de creación, edición y difusión musical considerando la intervención de distintos profesionales.
TECNOLOGÍAS		1. Valorar las necesidades del proceso tecnológico empleando la resolución técnica de problemas, analizando su contexto, proponiendo soluciones alternativas y desarrollando la más adecuada. Elaborar documentos técnicos empleando recursos verbales y gráficos. 2. Analizar anatómicamente un objeto sencillo y conocido, empleando los recursos gráficos y verbales necesarios para describir, de forma clara y comprensible, la forma, dimensiones y composición del conjunto y de sus partes o piezas más importantes. 6. Representar mediante vistas y perspectivas objetos y sistemas técnicos sencillos en una presentación cuidada, en soporte papel y digital, aplicando criterios de normalización. 10. Valorar los efectos de la energía eléctrica y su capacidad de conversión en otras manifestaciones energéticas, así como los riesgos derivados de un mal uso y aplicación. Utilizar correctamente instrumentos de medida de magnitudes eléctricas básicas. Diseñar y simular circuitos con simbología adecuada y montar circuitos formados por operadores elementales.	2. Analizar anatómicamente un objeto sencillo y conocido, empleando los recursos gráficos y verbales necesarios para describir, de forma clara y comprensible, la forma, dimensiones y composición del conjunto y de sus partes o piezas más importantes.	



HISTORIA Y CULTURA DE LAS RELIGIONES			
EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA		3. Utilizar diferentes fuentes de información y considerar las distintas posiciones y alternativas existentes en los debates que se planteen sobre problemas y situaciones de carácter local o global. Se pretende comprobar si el alumnado conoce las técnicas del debate(…)	
EDUCACIÓN ÉTICO-CÍVICA			
INFORMÁTICA			7. Participar activamente en redes sociales virtuales como emisores y receptores de información e iniciativas comunes.
LATÍN			3. Comprender y expresar en castellano el contenido de frases y textos muy sencillos y breves en latín, además de producir en latín sencillas oraciones simples utilizando las estructuras gramaticales más elementales y un léxico latino básico. 5. Reconocer y explicar el significado de latinismos y locuciones usuales de origen latino incorporadas a las lenguas conocidas por el alumno y hacer un uso correcto de las mismas en un contexto adecuado y en expresiones orales y escritas.

ÁREAS CURRICULARES	COMPETENCIA MATEMÁTICA			
	NIVELES DE LA ETAPA SECUNDARIA			
	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
CIENCIAS DE LA NATURALEZA		2. Resolver situaciones de interés aplicando los conocimientos sobre el concepto de temperatura y su medida, el equilibrio y desequilibrio térmico, los efectos del calor sobre los cuerpos y su forma de propagación. 3. Explicar fenómenos naturales referidos a la transmisión de la luz y del sonido y reproducir algunos de ellos teniendo en cuenta sus propiedades. 13. Identificar los componentes bióticos y abióticos de un ecosistema cercano, valorar su diversidad y representar gráficamente las relaciones tróficas establecidas en el mismo.		
FÍSICA Y QUÍMICA				
BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA				
CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA	6. Utilizar las convenciones y unidades cronológicas y las nociones de evolución y cambio aplicándolas a los hechos y procesos de la prehistoria e historia antigua del mundo y de la Península Ibérica, con atención especial a Aragón.	2. Describir los factores que condicionan los comportamientos demográficos conociendo y utilizando los conceptos básicos de la demografía para su análisis, caracterizando las tendencias predominantes y aplicando este conocimiento al análisis del actual régimen demográfico español y sus consecuencias.		
EDUCACIÓN FÍSICA		2. Reconocer a través de la práctica las actividades físicas que se desarrollan en una franja de la frecuencia cardiaca beneficiosa para la salud.		



EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL	2. Representar objetos e ideas de forma bi o tridimensional aplicando técnicas gráficas y plásticas y conseguir resultados concretos en función de unas intenciones en cuanto a los elementos visuales (color, luz, sombra, textura, etc.) y de relación. 8. Analizar y representar geométricamente formas naturales y artificiales, profundizando en su estructura y dimensiones y haciendo uso del lenguaje propio del dibujo técnico. 10. Describir una forma tridimensional simple mediante su representación en Sistema Diédrico o en diferentes perspectivas y apreciar el contraste lumínico mediante el claroscuro.	2º Representar objetos e ideas de forma bi o tridimensional aplicando técnicas gráficas y plásticas y conseguir resultados concretos en función de unas intenciones en cuanto a los elementos visuales (color, luz, sombra, textura, etc.) y de realización. 8. Analizar y representar geométricamente formas naturales y artificiales, profundizando en su estructura y dimensiones y haciendo uso del lenguaje propio del dibujo técnico. 9. Interpretar composiciones con distintas alternativas en la organización de las formas y diseñar composiciones modulares sobre redes poligonales sencillas, buscando en ellas el equilibrio, el ritmo y la proporción. 10. Describir en forma tridimensional simple mediante su representación en Sistema Diédrico o en diferentes perspectivas y apreciar el contraste lumínico mediante el claroscuro.		7. Describir objetivamente las formas, aplicando sistemas de representación y normalización. 9. Representar la sensación espacial en un plano, utilizando la perspectiva más adecuada al objeto que se persigue.
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA				
LENGUAS EXTRANJERAS				
MATEMÁTICAS	1. Utilizar números naturales y enteros y las fracciones y decimales sencillos, sus operaciones y propiedades, para recoger, transformar e intercambiar información en actividades relacionadas con la vida cotidiana. 2. Resolver problemas para los que se precise la utilización de las cuatro operaciones, con números enteros, decimales y fraccionarios, utilizando la forma de cálculo apropiada y valorando la adecuación del resultado al contexto.	1. Utilizar números enteros, fracciones, decimales y porcentajes sencillos, sus operaciones y propiedades, para recoger, transformar e intercambiar información y resolver problemas relacionados con la vida diaria. 2. Utilizar las unidades angulares, temporales, monetarias y del sistema métrico decimal para estimar y efectuar medidas, directas e indirectas, en actividades relacionadas con la vida cotidiana o en la resolución de problemas, y valorar convenientemente el grado de precisión.	1. Identificar y utilizar los distintos tipos de números, sus operaciones y propiedades, para recoger, transformar e intercambiar información y resolver problemas relacionados con la vida diaria. 2. Expresar mediante el lenguaje algebraico una propiedad o relación dada mediante un enunciado, y observar regularidades en secuencias numéricas obtenidas de situaciones reales mediante la obtención de la ley de formación y la fórmula correspondiente, en casos sencillos.	**MATEMÁTICAS A** 1. Identificar y utilizar los distintos tipos de números y sus operaciones, junto con sus propiedades, para recoger, transformar e intercambiar información y resolver problemas relacionados con la vida diaria. 2. Aplicar porcentajes y tasas a la resolución de problemas cotidianos y financieros valorando la oportunidad de utilizar la hoja de cálculo en función de la cantidad y complejidad de los números.

MATEMÁTICAS	3. Identificar y describir regularidades, pautas y relaciones en conjuntos de números, utilizar letras para simbolizar distintas cantidades y obtener expresiones algebraicas como síntesis en secuencias numéricas, así como el valor numérico de fórmulas sencillas. 4. Utilizar las unidades monetarias y las del sistema métrico decimal para estimar y efectuar medidas, directas e indirectas, en actividades relacionadas con la vida cotidiana o en la resolución de problemas, y valorar convenientemente el grado de precisión. 5. Utilizar los procedimientos básicos en la proporcionalidad numérica (como la regla de tres o el cálculo de porcentajes) para obtener cantidades directamente proporcionales a otras, en un contexto de resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana, eligiendo la notación y las aproximaciones adecuadas y valorándolas de acuerdo con el enunciado. 6. Reconocer y describir figuras planas y cuerpos geométricos, utilizar sus propiedades para clasificarlas y aplicar el conocimiento geométrico adquirido para interpretar y describir el mundo físico haciendo uso de la terminología adecuada. 7. Estimar y calcular perímetros, áreas y ángulos de figuras planas utilizando la unidad de medida adecuada. 8. Organizar e interpretar informaciones diversas mediante tablas y gráficas de trazo continuo, e identificar relaciones de dependencia en situaciones cotidianas.	3. Identificar relaciones de proporcionalidad numérica y geométrica y utilizarlas para resolver problemas en situaciones de la vida cotidiana. 4. Utilizar el lenguaje algebraico para simbolizar, generalizar e incorporar el planteamiento y resolución de ecuaciones de primer grado como una herramienta más con la que abordar y resolver problemas. 5. Estimar y calcular longitudes, áreas y volúmenes de espacios y objetos con una precisión acorde con la situación planteada y comprender los procesos de medida, expresando el resultado de la estimación o el cálculo en la unidad de medida más adecuada. 6. Interpretar relaciones funcionales sencillas dadas en forma de tabla, gráfica, a través de una expresión algebraica o mediante un enunciado, obtener valores a partir de ellas y extraer conclusiones acerca del fenómeno estudiado. 7. Formular las preguntas adecuadas para conocer las características de una población y recoger, organizar y presentar datos relevantes para responderlas, utilizando los métodos estadísticos apropiados y las herramientas informáticas adecuadas. 8. Utilizar estrategias y técnicas de resolución de problemas, tales como el análisis del enunciado, el ensayo y error sistemático, la división del problema en partes así como la comprobación de la coherencia de la solución obtenida, y expresar, utilizando el lenguaje matemático adecuado a su nivel, el procedimiento que se ha seguido en la resolución.	3. Resolver problemas de la vida cotidiana en los que se precise el planteamiento y resolución de ecuaciones de primer y segundo grado o de sistemas de ecuaciones lineales con dos incógnitas. 4. Reconocer y describir los elementos y propiedades de las figuras planas, los cuerpos elementales y sus configuraciones geométricas. 5. Reconocer las transformaciones que llevan de una figura geométrica a otra mediante los movimientos en el plano y utilizar dichos movimientos para crear sus propias composiciones y analizar, desde un punto de vista geométrico, diseños cotidianos, obras de arte y configuraciones presentes en la naturaleza. 6. Utilizar modelos lineales para estudiar diferentes situaciones reales expresadas mediante un enunciado, una tabla, una gráfica o una expresión algebraica. 7. Elaborar e interpretar informaciones estadísticas teniendo en cuenta la adecuación de las tablas y gráficas empleadas y analizar si los parámetros son más o menos significativos. 8. Hacer predicciones, en casos sencillos, sobre la posibilidad de que un suceso ocurra a partir de información previamente obtenida de forma empírica o como resultado del recuento de posibilidades.	3. Resolver problemas de la vida cotidiana en los que se precise el planteamiento y resolución de ecuaciones de primer y segundo grado o de sistemas de ecuaciones lineales con dos incógnitas. 4. Utilizar instrumentos, fórmulas y técnicas apropiadas para obtener medidas directas e indirectas en situaciones reales. Los estudiantes han de mostrar su capacidad para realizar mediciones de los elementos necesarios para aplicar fórmulas u otros recursos en el cálculo de longitudes, áreas o volúmenes en situaciones problemáticas relacionadas con la vida cotidiana. 5. Conocer los conceptos y procedimientos básicos de la geometría analítica plana y utilizarlos para representar, describir y analizar rectas, semiplanos y sus intersecciones. 7. Analizar tablas y gráficas que representen relaciones funcionales asociadas a situaciones reales para obtener información sobre su comportamiento. 8. Elaborar e interpretar tablas y gráficos estadísticos, así como los parámetros estadísticos más usuales, correspondientes a distribuciones discretas y continuas, y valorar cualitativamente la representatividad de las muestras utilizadas



MATEMÁTICAS

9. Obtener e interpretar la tabla de frecuencia y el diagrama de barras de una distribución discreta sencilla, con pocos datos.

10. Hacer predicciones sobre la posibilidad de que un suceso ocurra a partir de información previamente obtenida de forma empírica.

11. Utilizar estrategias y técnicas simples de resolución de problemas, tales como el análisis del enunciado, el ensayo y error o la resolución de un problema más sencillo, y comprobar la solución obtenida y expresar, utilizando el lenguaje matemático adecuado a su nivel, el procedimiento que se ha seguido en la resolución.

9. Planificar y utilizar estrategias y técnicas de resolución de problemas, tales como el recuento exhaustivo, la inducción o la búsqueda de problemas afines; comprobar el ajuste de la solución a la situación planteada y expresar verbalmente, con precisión, razonamientos, relaciones cuantitativas e informaciones que incorporen elementos matemáticos, valorando la utilidad y simplicidad del lenguaje matemático para ello.

9. Determinar e interpretar el espacio muestral y los sucesos asociados a un experimento aleatorio, simple o compuesto sencillo, y calcular probabilidades simples o compuestas utilizando distintas técnicas.

10. Planificar y utilizar procesos de razonamiento y estrategias diversas y útiles para la resolución de problemas, y expresar verbalmente, con precisión, razonamientos, relaciones cuantitativas e informaciones que incorporen elementos matemáticos, valorando la utilidad y simplicidad del lenguaje matemático para ello.

MATEMÁTICAS B

1. Utilizar los distintos tipos de números y operaciones, junto con sus propiedades, para recoger, transformar e intercambiar información y resolver problemas relacionados con la vida diaria y otras materias del ámbito académico.

2. Representar y analizar situaciones y estructuras matemáticas utilizando símbolos y métodos algebraicos para resolver problemas.

3. Utilizar instrumentos, fórmulas y técnicas apropiadas para obtener medidas directas e indirectas en situaciones reales.

4. Conocer los conceptos y procedimientos básicos de la geometría analítica plana y utilizarlos para representar, describir y analizar rectas, semiplanos y sus intersecciones.

MATEMÁTICAS		5. Conocer y aplicar las relaciones y razones fundamentales de la trigonometría elemental para resolver problemas geométricos. 6. Identificar relaciones cuantitativas en una situación y determinar el tipo de función que puede representarlas y aproximar e interpretar la tasa de variación media a partir de una gráfica de datos numéricos o mediante el estudio de los coeficientes de la expresión algebraica. 7. Analizar tablas y gráficas que representen relaciones funcionales asociadas a situaciones del ámbito científico, social y económico para obtener información sobre su comportamiento. 8. Elaborar e interpretar tablas y gráficos estadísticos, así como los parámetros estadísticos más usuales, en distribuciones unidimensionales, y valorar cualitativamente la representatividad de las muestras utilizadas. 9. Determinar e interpretar el espacio muestral y los sucesos asociados a un experimento aleatorio, simple o compuesto sencillo, y calcular probabilidades simples o compuestas utilizando distintas técnicas. 10. Planificar y utilizar procesos de razonamiento y estrategias de resolución de problemas, tales como la emisión y justificación de hipótesis o la generalización, y expresar verbalmente, con precisión y rigor, razonamientos, relaciones cuantitativas e informaciones que incorporen elementos matemáticos, valorando la utilidad y simplicidad del lenguaje matemático para ello.



MÚSICA			
TECNOLOGÍAS		1. Valorar las necesidades del proceso tecnológico empleando la resolución técnica de problemas, analizando su contexto, proponiendo soluciones alternativas y desarrollando la más adecuada. Elaborar documentos técnicos empleando recursos verbales y gráficos. 6. Representar mediante vistas y perspectivas objetos y sistemas técnicos sencillos en una presentación cuidada, en soporte papel y digital, aplicando criterios de normalización.	3. Realizar operaciones lógicas empleando el álgebra de Boole, relacionar planteamientos lógicos con procesos técnicos y resolver mediante puertas lógicas problemas tecnológicos sencillos.
HISTORIA Y CULTURA DE LAS RELIGIONES			
EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA			
EDUCACIÓN ÉTICO-CÍVICA			
INFORMÁTICA			
LATÍN			

Capítulo 4: Una propuesta de trabajo: El cuaderno de tareas (Experiencia de Zaragoza)

Introducción



A lo largo de muchos años, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, maestros y profesores hemos construido , como si fuéramos albañiles, el edificio de los aprendizajes utilizando, fundamentalmente, dos tipos de materiales, dos formas de aprendizaje - ejercicios y actividades-.

Año tras año, aumentan los alumnos que abandonan el sistema escolar y los que no promocionan o lo hacen por edad, evidenciando que, para estos inquilinos, el edificio resulta poco habitable. Pero no nos engañemos, también los que permanecen en él dan muestras crecientes de que el edificio les resulta poco confortable y atractivo. Seguramente, el paso del tiempo ha hecho que los materiales utilizados en el edificio de los aprendizajes, estén presentando insuficiencias o deterioros.

La sociedad, a través de las normas aprobadas por sus representantes, nos reclama que procedamos a una rehabilitación integral del edificio de los aprendizajes para que recupere habitabilidad y confortabilidad –COMPETENCIAS BÁSICAS- propiciando la vuelta de aquellos inquilinos que lo abandonaron y la confortabilidad para todos.

En el mundo global en el que nos ha tocado vivir, ya no es suficiente con que los alumnos tengan capacidades o sepan, es necesario que adquieran competencias, que sepan hacer, ahora y a lo largo de su vida.

Rehabilitemos el edificio de los aprendizajes con los viejos materiales- ejercicios y actividades- pero aprovechando las ventajas de estos tiempos, es decir, incorporando a un nuevo material más sostenible, una nueva forma de aprendizaje, las TAREAS.



Miembros de los Centros del profesorado de la provincia de Huelva: Ver en DVD, material 2009, en el apartado de tareas, una selección de calidad del intenso trabajo que han desarrollado con formación en centros.

CUADERNO DE TAREAS, PROPUESTA ZARAGOZA

Centro .....

Departamento/ciclo..... **Nivel** .....

Profesor o profesora .....

Introducción

Este cuaderno es un instrumento elaborado por el CPR de Tarazona para facilitar al profesorado el diseño, análisis y evaluación de tareas.

El cuaderno consta de dos partes:

- ➢ Un formato con nueve apartados.
- ➢ Unas orientaciones explicativas de cada uno de ellos.

Pinchando en el título de cada apartado del formato accederas al mismo apartado de orientaciones (y pinchando aquí puedes volver al punto de partida del formato) donde tienes la explicación que te ayudará al diseño de la tarea.

FORMATO PARA EL ANÁLISIS Y/O DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UNA TAREA	TAREA Nº

1. TÍTULO DE LA TAREA
2. SITUACIÓN PROBLEMA

3. CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA TAREA

Personal /individual	Familiar	Escolar	Social/Comunitario
❒	❒	❒	❒

4. SEÑALA LOS MATERIALES Y RECURSOS A USAR EN LA TAREA

MATERIALES	ESPACIOS	TIEMPOS DESTINADOS	AGRUPAMIENTOS	DINÁMICAS
	Escolares: Familiares: Entorno:	Nº de sesiones: Fecha de finalización:		

5. CONTENIDOS CURRICULARES DEL ÁREA NECESARIOS PARA REALIZAR LA TAREA	6. CONTENIDOS CURRICULARES DE OTRAS ÁREAS NECESARIOS PARA REALIZAR LA TAREA

7. MODOS DE PENSAR- PROCESOS COGNITIVOS PARA DESARROLLAR LA TAREA

En la/s celda/s de cada actividad de la TAREA, SEÑALA el modo de pensar- REFLEXIVO, ANALÍTICO, LÓGICO, CRÍTICO, CREATIVO, ANALÓGICO, SISTÉMICO, DELIBERATIVO, PRÁCTICO- que moviliza el tipo de contenidos que deben usar para realizarla

Tipo de contenido ⌛	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4	Actividad 5	Actividad 6	Actividad 7	Actividad 8	Actividad 9
Datos o Hechos									
Conceptos									
Procedimientos o Criterios									
Valores									
Reglas o Normas									
Ideas									
Acciones									



8. COMPETENCIAS BÁSICAS A LAS QUE SE CONTRIBUYE CON LA TAREA			
1. 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. RÚBRICA PARA EVALUAR LA TAREA				
NIVELES DE DOMINIO / ASPECTOS A EVALUAR 6	INSUFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE

ORIENTACIONES PARA EL ANÁLISIS Y/O DISEÑO Y EVALUACIÓN DE LAS TAREAS

Las tareas son oportunidades que damos a los alumnos para que vivan experiencias que les permitan adquirir las CCBB y deben ser esenciales en el desarrollo del currículo real y para adquirir y evaluar las CCBB que los alumnos deben adquirir a través de él.

1. TÍTULO DE LA TAREA

Para que el alumno se enfrente a la TAREA con motivación, en el título debe expresarse, con claridad, el PRODUCTO que se quiere lograr - ha de ser RELEVANTE - y la FINALIDAD que se pretende – ha de estar inserta en una PRÁCTICA SOCIAL- .

EJEMPLOS DE TAREAS

- Hacer la guía turística de la localidad.
- Diseñar un cartel con las normas de convivencia de un grupo, curso o centro, para una campaña publicitaria, para conservar limpia la escuela, contra la violencia de género, el racismo,….
- Hacer el periódico o revista del centro
- Preparar y emitir un programa de radio.
- Organizar la excursión fin de curso, el viaje de estudios, el intercambio con alumnos franceses,...
- Preparar la acampada o el viaje a…
- Preparar y representar una obra de teatro.
- Confeccionar una tarjeta navideña o la invitación para un acto: cumpleaños,… fiesta de Navidad, obra de teatro,…
- Hacer el guión y tarjeta de invitación para los padres para el festival de Navidad.
- Nos vamos de excursión al Zoo, Planetario, ..
- Escribir la carta a los Reyes Magos.
- Construimos nuestro planetario
- Nuestro libro de refranes o adivinanzas.
- Preparemos el carnaval- disfraces, máscaras,…
- Planificar el entrenamiento físico de un deportista, un equipo,..
- Calcular el peso medio del alumnado de la ESO; el número de horas que dedican a estudiar al día el alumnado de 1º de bachillerato; la media de SMS que reciben o envían durante el fin de semana el alumnado del centro…
- Escribir al Ayuntamiento solicitando papeleras, árboles, bancos, canastas en el recreo.
- Marcar en el recreo zonas para jugar a la comba/a los pitos y al cuadrante,..
- Hacer el logotipo de la clase, del cuarto, de la peña, del equipo.
- Elaborar el menú semanal equilibrado para el comedor.
- Arbitrar un partido de fútbol en el recreo.
- Interpretar el mapa del tiempo de los próximos días en la comarca.
- Hacer un trabajo de cada pueblo de la comarca para hacer un libro colectivo y presentarlo a la comunidad.
- Preparar un cartel para pedir a los demás que conserven limpia la escuela-.
- Escribir el diario personal.
- Confeccionar un mural sobre el problema de la contaminación.
- Hacer encuestas sobre distintos temas de interés.
- Cuaderno de campo de los seres vivos,…
- ¡ Cuánto pesamos?
- Jugar a los bolos
- A vueltas con el reciclaje.
- Nuestro ecosistema.
- Esquemas rítmicos.
- Preparemos el carnaval- disfraces, máscaras,…
- Elaborar un código para un uso responsable de TV en casa
- Jugar con las palabras

2. SITUACIÓN PROBLEMA

Las CCBB se adquieren con TAREAS que se concretan en ACTIVIDADES- respuestas diferenciadas, variadas y que generan comportamientos- que incluyen EJERCICIOS- respuestas prefijadas que se repiten frecuentemente y que generan conductas-.

LA SITUACIÓN PROBLEMA ES EL NÚCLEO DE LA TAREA A TRAVÉS DEL CUAL SE FORMULA, DESCRIBE Y DESARROLLA.

ES ESENCIAL, para que el alumno resuelva con éxito LA TAREA, que la SITUACIÓN-PROBLEMA se inicie con un ESTÍMULO y que:

- Incluya instrucciones completas, claras y razonables (según las capacidades del alumno).

- Tenga objetivos claros y que impliquen al alumno en su logro.



- Presente dificultad para ser un reto pero sin suponer un obstáculo insalvable.
- Sea funcional, situada en un contexto definido e inserto en una práctica social.
- Presente las actividades secuenciadas conforme a su creciente dificultad.
- Incorpore distintos procesos mentales ligados a varias CCBB.
- Permita al alumno un control progresivo en su resolución, una autoevaluación continua y, en definitiva, más autonomía.
- Señale los aspectos para evaluar que más interesan al profesor.

SECUENCIAR LAS ACTIVIDADES CONFORME A SU CRECIENTE DIFICULTAD CONTRIBUYE A LA ELABORACIÓN DE LAS ADAPTACIONES Y DIVERSIFICACIONES CURRICULARES.

3. CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA TAREA

Para la adquisición de las CCBB, es esencial que los alumnos realicen TAREAS EN TODOS LOS CONTEXTOS.

Aquí hemos optado por la clasificación de Brofennbrener: individual/personal, familiar, escolar y comunitario/social.

En todo caso, no olvides:

- Relacionar los aprendizajes con la vida cotidiana de los alumnos.
- Vincular los aprendizajes al entorno de los alumnos, tanto al social (familia, amigos, barrio, pueblo...) como al natural (entorno próximo, población, comunidad...) y al entorno cultural en el que el niño se desenvuelve.
- No utilizar siempre el contexto escolar en las tareas.
- Integrar las cosas de la vida en la escuela y las cosas de la escuela en la vida.
- Cuando no sea posible realizar una contextualización real hacer una simulación lo más real posible.
- Partir de situaciones-problema que proponemos a los alumnos o proponen ello mismos.

4. MATERIALES Y RECURSOS

(Nos referimos a los materiales, a la organización espacio-temporal, los agrupamientos, las dinámicas de trabajo)

MATERIALES: distintos tipos de preguntas- respuesta única, a elegir, abierta-, variedad de tipos de textos, mapas, medios informáticos,…

ORGANIZACIÓN ESPACIAL:

- ➢ El aula debe ser un espacio flexible, puede y debe cambiar su estructura en cualquier momento.
- ➢ La organización del espacio dependerá de los aprendizajes que queramos que los alumnos adquieran.
- ➢ La organización de los alumnos es pequeños grupos favorece la adquisición de algunas competencias.
- ➢ Realizar asambleas es recomendable en cualquier ciclo o etapa y no es exclusivo de infantil.
- ➢ Se deben aprovechar todos los espacios posibles. Los del centro- aula, biblioteca, sala de informática, comedor, gimnasio, recreo, …-, los del ámbito familiar- casa, huerto, granja,..-, los del entorno: parque, barrio, tiendas, mercado, biblioteca municipal...

ORGANIZACIÓN TEMPORAL:

El horario también es una variable flexible. Si interrelacionamos áreas o materias podemos dejar de ser tan estrictos con los horarios.

No obstante, si la tarea se realiza en el centro, en su totalidad, habrá que establecer **QUE SESIONES Y CUANTAS**. Si se realiza fuera de la escuela, total o parcialmente, habrá que fijar la **FECHA DE FINALIZACIÓN Y ENTREGA**.

AGRUPAMIENTOS: Los alumnos necesitan para aprender, vivir y trabajar con los otros. Tienen que aprender a relacionarse, a cooperar, a abordar y resolver problemas en equipo, esto hay que enseñarlo en la escuela. Tendríamos que intentar que se reprodujeran en clase todas las agrupaciones que se producen en la vida real.

TIPOS DE AGRUPAMIENTO: Asamblea o grupo grande, equipos estables, equipos de expertos, tutoría entre iguales,..

DINÁMICAS DE TRABAJO:

Para conocer los conocimientos previos y recoger información: Café seminar

Para explicaciones generales: Parada de 3 minutos.

Para cohesionar al grupo y fomentar la responsabilidad individual y de equipo: lápices al centro, Un, dos, cuatro:

Para tomar decisiones: Las dos columnas, el grupo nominal:

Para sintetizar un tema: Mapa conceptual a cuatro bandas, El juego de las palabras:



5. CONTENIDOS CURRICULARES DEL ÁREA NECESARIOS PARA REALIZAR LA TAREA

- Es importante tener en cuenta que los alumnos llegan a la escuela con unos conocimientos adquiridos, aunque puedan ser simples o erróneos.
- Preguntar a los alumnos sobre los conocimientos que tiene de un tema, problema, situación... para partir de lo que ya sabe y no retrasar su aprendizaje.
- Ayudar e implicar al alumno para que tenga un papel activo en la construcción de sus aprendizajes frente al aprendizaje memorístico.
- Comparar los conocimientos adquiridos al final de la tarea con los conocimientos previos.

6. CONTENIDOS CURRICULARES DE OTRAS ÁREAS NECESARIOS PARA REALIZAR LA TAREA

- Hacer que el alumno relacione contenidos de diferentes áreas para resolver las tareas propuestas.
- Intentar que las tareas tengan contenidos de más de un área de conocimiento.
- Agrupar temas de diferentes áreas, pero con relación entre sí, para trabajarlo al mismo tiempo los contenidos.
- Coordinación entre todos los maestros/as que impartimos docencia en el grupo.

7. MODOS DE PENSAR-PROCESOS COGNITIVOS PARA DESARROLLAR LA TAREA

Los procesos cognitivos son la forma de movilizar y conducir, conscientemente, los distintos tipos de contenidos. Cada una de las actividades que conforman una **TAREA** es la combinación de procesos cognitivos y tipos de contenidos y, a través de estas combinaciones se generan los comportamientos. Cuantas más amplitud y variedad de combinaciones hagamos- actividades – la **TAREA** será más **POTENTE** para adquirir CCBB.

La importancia de estas combinaciones se pone de manifiesto en que **LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN,** que han de ser los elementos del currículo esenciales para la evaluación de CCBB, son una relación de combinaciones de **CONTENIDOS Y PROCESOS COGNITIVOS**- y, a veces, contextos-.

HEMOS OPTADO POR LA PROPUESTA DE J. MOYA BASADA EN LOS MODOS DE PENSAR

REFLEXIVO	**ANALÍTICO**	**LÓGICO**	**CRÍTICO**	**CREATIVO**	**ANALÓGICO**	**SISTÉMICO**	**DELIBERATIVO**	**PRÁCTICO**
Opera con ideas, sentimientos, emociones, etc..	Opera con datos, hechos y permite abstraer	Opera con razones y crea argumentos	Opera con preguntas y busca razones, supuestos, condiciones, etc.	Opera con ideas y busca nuevas ideas	Opera con datos e ideas y busca metáforas y modelos	Opera con datos e ideas y busca establecer relaciones de orden	Opera con criterios para adoptar decisiones	Opera con información previa, datos, documentos, hechos,… permite resolver…

COMBINACIONES DE LOS TIPOS DE CONTENIDOS Y LOS MODOS DE PENSAR

Se indica con x la combinación más correcta

Modos de pensar 4	reflexivo	analítico	lógico	crítico	creativo	analógico	sistémico	deliberativo	práctico
Tipo de contenido 6									
Datos o Hechos		x					x		
Conceptos						x	x		
Procedimientos o Criterios				x				x	x
Valores									
Reglas o Normas			x					x	x
Ideas	x				x				
Acciones									x

8. COMPETENCIAS BÁSICAS A LAS QUE SE CONTRIBUYE CON LA TAREA

1. COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

❒

Se refiere al uso del lenguaje como instrumento para la comunicación oral y escrita, la representación - interpretación y comprensión de la realidad, la construcción y comunicación del conocimiento y la organización y autorregualación del pensamiento, las emociones y la conducta.

2. COMPETENCIA MATEMÁTICA

❒

Habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.

3. COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO

❒

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

4. TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL

❒

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



5. COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA

❒

Hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora.

6. COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA

❒

Habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico tanto de la propia comunidad como otras.

7. COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER

❒

Supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

8. AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL

❒

Se refiere a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas. Supone transformar las ideas en acciones, es decir, planificar y llevar a cabo proyectos. También obliga a disponer de habilidades sociales de relación y liderazgo de proyectos.

9. EVALUACIÓN DE CCBB Y TAREAS

Hacer una evaluación formal **-sea de las áreas o de las CCBB**- consiste en recoger informaciones, a través de diferentes fuentes - observación, trabajo en clase o casa, cuaderno de trabajo, pruebas escritas u orales- y contrastarlas con los criterios de evaluación establecidos en el ***Currículo Oficial***.

Para evaluar las CCBB, y dado que los criterios de evaluación están establecidos en el currículo por áreas de los cursos o ciclos, es preciso:

➢ **1º Determinar a que CCBB sirve o se refiere cada uno de los criterios de evaluación** de las diferentes áreas de cada curso o ciclo. Es decir, **seleccionar o construir la Matriz General de CCBB.**

➢ La Matriz General de las CCBB proporcionada por los CPRs de Zaragoza se ha construido en base a los siguientes principios:

- ❑ Exhaustividad: Todos los criterios de evaluación están distribuidos entre todas las CCBB.
- ❑ Restrictividad: Cada criterio de evaluación está asignado a las CCBB con la que está más relacionado.
- ❑ No redundancia: Un mismo criterio de evaluación figura en el menor nº de CCBB posibles.

➢ **2º Establecer, en cada área de cada curso o ciclo, los niveles de dominio** - insuficiente, aceptable, bueno y excelente- de las CCBB para las que, previamente, hayamos seleccionado criterios de evaluación- con indicadores obtenidos por fragmentación de dichos criterios selec-

cionados – y/o diversificando los contextos y diferenciando los niveles de ayuda requeridos por el alumno para realizar las Tareas- .

➢ **3º Los indicadores que figuren en cada uno de los cuatro niveles son los criterios de calificación de las CCBB y los del nivel aceptable serán los criterios de promoción** de curso o ciclo.

Para evaluar los aprendizajes adquiridos por los alumnos al realizar cada TAREA debemos crear su RÚBRICA o matriz específica.

➢ **Miraremos si en la Matriz General tenemos criterios de evaluación para las CCBB que se trabajan en esa TAREA** y que ya habremos señalado en el apartado 8. – si no hay criterios, esa CCBB no puede ser evaluada pero si se puede y debe trabajar y contribuir a ella desde la TAREA-

❑ **Si hay criterios, construiremos la Rúbrica a base de una tabla con tres componentes-** como se señala abajo-:

❑ **Columna izquierda: ASPECTOS A EVALUAR.** Es conveniente haberlos incluido, para conocimiento de los alumnos, en el apartado 2, situación problema.

❑ **Fila superior: NIVELES DE DOMINIO** - insuficiente, aceptable, bueno y excelente-

❑ **Celdas: INDICADORES PARA EVALUAR.** Es conveniente que sean los establecidos en el punto 2º de este apartado.

NIVELES DE DOMINIO 4 / ASPECTOS A EVALUAR 6	INSUFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE



UN EJEMPLO CONCRETO DE EJERCICIO, ACTIVIDAD Y TAREA PARA HACERLOS HOY O MAÑANA EN TU CLASE. CPR EJEA, ZARAGOZA

EJEMPLOS DE EJERCICIOS DE LOS LIBROS. (Tercer Ciclo Primaria). Lo típico.

1. Hacer cuentas. Resolver operaciones. Ejemplo. 600:25
2. Copiar. Hacer un dictado Hacer mapas. Colorear. Ej.- Copiar un problema, colorear el mapa de España.
3. Memorizar una definición. ¿Qué es un mamífero? Memorizar una poesía.

El alumno se ejercita mecánicamente: Repite, memoriza, se espera una respuesta prefijada y única… Los ejercicios de toda la vida están descontextualizados, son cosas de la escuela y no se refieren a la vida real pero creemos que los tienen que hacer para aprender. Se ejercita la muñeca y se piensa poco. Los ejercicios son necesarios para afianzar y fijar conocimientos. Existen cuadernillos exclusivamente con operaciones. Solemos dedicar bastante tiempo a hacer ejercicios porque es un tipo de propuestas que abundan en los libros de texto. En la evaluación solemos valorar mucho la realización correcta de ejercicios. El alumnado que hace muchos ejercicios y tiene buena memoria suele ir bien en un sistema educativo tradicional. Siempre se ha hecho esto y se supone que en algo, aunque sea muy poco, contribuyen a adquirir competencias.

OTROS EJERCICIOS ABUNDANTES EN LOS LIBROS DE TEXTO. (3ª Ciclo Primaria) Un salto.

Implican procesos mentales sencillos.

1. Los de sexto curso van a hacer una excursión a Pamplona. El autobús les cobra 600 euros. Si en la clase son 25 alumnos. ¿Cuánto tiene que poner cada uno para pagar el autobús?

Aquí el alumno ya tiene que tener una mínima comprensión y decidir qué operación aplica para resolver el problema y sería como una actividad elemental y muy sencilla. Estos ejercicios también son abundantes en los libros de texto e incluso hay cuadernillos específicos de problemas que se venden bien.

Siempre se ha hecho esto y se supone que en algo contribuyen a adquirir competencias.

UN EJEMPLO DE ACTIVIDAD. (Tercer ciclo Primaria). Otro salto: Dos saltos

La actividad implica procesos mentales más complejos.

Los de sexto curso van a hacer una excursión a Pamplona La asociación de padres les ayudará con un 10% del coste del autobús y les acompañarán dos padres. El colegio nos ayudará con otro 10% del coste del autobús y les acompañará el Director. La entrada al Planetario cuesta 5 euros por persona y entre todos los alumnos quieren invitar al Director y a los dos padres. ¿Cuánto tiene que pagar cada alumno?

Esto ya tiene otra complejidad. Ya no es un ejercicio mecánico-repetitivo-memorístico Resolver adecuadamente esta actividad requiere que el alumno utilice y aplique distintos procesos mentales y conocimientos. Aquí ya hay que pensar, relacionar, comprender, plantear, realizar distintas operaciones… y estamos ante procesos mentales más complejos.

Siempre se ha hecho esto y la realización de actividades más o menos complejas son importantes para la adquisición de las competencias. Pero no es suficiente con esto…

UN EJEMPLO DE TAREA: Ir de excursión para… Tres saltos. (Las competencias)

… lo que hay que hacer es **decidir para qué hacemos esa actividad,** qué producto final vamos a elaborar vinculado a la vida real, qué relevancia social tiene esa actividad en su contexto vital …me refiero a las TAREAS.

Vamos a organizar una excursión **para...**

¿A dónde vamos? ¿Cómo llegamos al acuerdo? Decidir fecha. Pedir presupuestos a empresas de transporte. Contratar un autobús. Recoger el dinero. Pagar. Hacer el programa del día. Diseñar la ruta y lasa paradas. Calcular el coste. Decidir lo que queremos visitar….

Esto es otra cosa. La idea da mucho juego. No hay una respuesta prefijada, ni es algo mecánico-repetitivo-memorístico… Hacer esta tarea nos obliga a "repasar" y a usar contenidos de este curso y del pasado, a poner en marcha diversos procesos mentales, "tocar" varias competencias a la vez… todo se mezcla y se relaciona… **pero para "hacer la tarea que es ir de excursión tendremos que hacer los ejercicios y las actividades que hagan falta hacer".** Será en la práctica como un pequeño proyecto en el que podemos intervenir desde distintas áreas y acercarnos a la globalización e interdisciplinariedad. Así sí que trabajaremos mejor las ocho competencias básicas.

Otros ejemplos de tareas: Hacer el libro de la comarca **para** regalárselo al Presidente. Elaborar el cartel con las normas de convivencia **para** colocarlo en la clase. Hacer el mapa del tiempo **para** explicárselo a otro curso. Escribir una carta al Alcalde **para** que pinte nuestra clase. Hacer el logotipo de la clase **para** hacer chapas. Elaborar el menú equilibrado de las siete cenas de la semana **para** comer sano. Arbitrar un partido de fútbol en el recreo **para** resolver conflictos. Representar una obra de teatro **para** la guardería del pueblo. Escribir un artículo **para** el blog del colegio. Publicar un periódico escolar **para** el barrio. Redactar una noticia **para** remitirla al Heraldo Escolar y otras muchas con realidad simuladas.

Deberes: Hacer una tarea y subirla a la web http//competenciasbasicas.net (COLABORA)

Equipo Pedagógico del CPR Ejea-Zaragoza-España

DISEÑO Y DESARROLLO DE UNA TAREA

(Aplicación en el aula de las Competencias Básicas con tareas que integren ejercicios y actividades)

Título de la tarea*:

*** La acción para resolver una situación-problema en un contexto**, usando contenidos y elaborando un producto relevante***.

**** Contexto personal/individual, familiar, escolar y social. *** Producto inserto en una práctica social. El para qué, el por qué.**

EJERCICIOS MECANICOS PARA REPETIR, REPETIR…
(Respuesta prefijada, repetida frecuentemente…)

1.
2.
3.
…

ACTIVIDADES MENTALES PARA MOVER LA CABEZA PRACTICANDO PROCESOS COGNITIVOS .
(Respuestas diferencias, variadas…)



PROCESOS COGNITIVOS ORIENTATIVOS QUE CONVIENE TRABAJAR

1. CONOCER-REPRODUCIR- MEMORIZAR: define, nombra, recuerda indica, señala, enumera, menciona, identifica, reconoce ,sabe …

2. COMPRENDER: resume, interpreta, traduce, calcula, expresa, representa, explica, selecciona, comunica, argumenta, delibera, comenta, extrapola, predice, redacta, narra, describe, investiga, reflexiona, crea…

3. ANALIZAR: diferencia, distingue, relaciona, representa, clasifica, agrupa, discrimina, interpreta, contrasta, examina, critica, juzga, razona, calcula, saca conclusiones, investiga, observa, deduce, compara, codifica, formula hipótesis, reflexiona, crea…

4. SINTETIZAR: resume, expone, expresa, representa, redacta, narra, describe, propone, comunica, abrevia, recopila, extracta, integra, reflexiona …

5. APLICAR: opera, demuestra, representa, practica, usa, calcula, soluciona, resuelve, responde, expresa, comunica, hace funcionar, investiga, generaliza, reflexiona, crea …

6. EVALUAR: Juzga, aprecia, revisa, corrige, selecciona, justifica, valora, verifica, demuestra, comprueba, interpreta, reflexiona

7. LEER: recupera información, comprensión global, interpretación, reflexión sobre el contenido, reflexión sobre la forma, mejora

LOS CONTENIDOS (Hechos, conceptos, procedimientos, actitudes, valores y normas)

Área/Materia: Tema/Página del libro de texto:	Área/Materia: Tema/Página del libro de texto:	Área/Materia Tema/Página del libro de texto:	Área/Materia Tema/Página del libro de texto:
MATERIALES Y RECURSOS:	MATERIALES Y RECURSOS:	MATERIALES Y RECURSOS:	MATERIALES Y RECURSOS:

C. LINGÜÍSTICA	**C. MATEMÁTICA**	**MUNDO FÍSICO**	**CULTURA Y ARTE**	***Contexto social:*** Personal /individual Familiar Escolar Social **PRODUCTO:**
APRENDER A APRENDER	**Tratamiento información y C. DIGITAL**	**AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL**	**CIUDADANÍA Y SOCIEDAD**	**Autores y E-mail de contacto:**
Centro y localidad:		**Curso:** **Fecha:** **Sesiones:**		Referentes al PCC y programaciones:

Subir esta tarea a la web: http://www.competenciasbasicas.net (Sección COLABORA) Gracias

Capítulo 5: Las competencias básicas en el Proyecto Educativo de Centro[7]

José Moya Otero y Florencio Luengo Horcajo

…la escuela es simplemente esa forma de vida en comunidad en la cual se concentran todas las agencias que serán de la mayor efectividad a la hora de hacer que el niño comparta los recursos heredados de la raza, y que use sus propias capacidades para fines sociales. (Dewey, 1997)

Resumen

Este artículo desarrolla una visión del modo en que la incorporación de las competencias básicas en los diseños curriculares de la enseñanza obligatoria puede afectar a los proyectos educativos de los centros. En el transcurso del artículo se considera que las competencias básicas sólo podrán considerarse como un factor de mejora del currículo real de los centros educativos si éstos hacen un uso eficaz y responsable de su autonomía. En tal caso, las consecuencias previsibles de las competencias para el proyecto educativo se podrían cifrar en las siguientes: (1) una mayor integración de todos los elementos que conforman el proyecto curricular de centro, (2) una modificación sustancial de las tareas actuales que los centros ofrecen a sus estudiantes y sobre las que se forjan sus experiencias educativas, (3) una mejor integración entre el currículum formal, informal y no formal, (4) una mayor flexibilidad en los agrupamientos, facilitando el desarrollo de proyectos e itinerarios personalizados, (5) una mayor apertura del centro al entorno y, especialmente, a la colaboración con las familias y las organizaciones locales, y (6) una eficaz utilizando de las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales de aprendizaje.

Términos clave: currículo, diseño curricular, competencias básicas, proyecto educativo, compromiso educativo.

Introducción

La diferencia que todos, profesorado, alumnado y padres y madres, encontramos entre los centros o entre las aulas de un mismo centro, suelen ser tan grandes que, a veces, resulta difícil creer que se traten de ambientes para el aprendizaje creados y gestionados como parte de un mismo proyecto educativo. La única explicación razonable para esas diferencias es justamente esta: no existe un proyecto educativo que soporte y otorgue coherencia a esa multiplicidad de ambientes educativos. Todo hace pensar, que cada aula es un fiel "reflejo" o una "proyección" de cada profesor, o un ambiente creado por el transcurrir diario de las acciones que se suceden en ella, pero con escasa disponibilidad de acogida para determinadas oportunidades para el aprendizaje.

Dicho de un modo sencillo, pero eficaz, los escenarios que se dibujan en las aulas de nuestros centros educativos no parecen obedecer a ningún modelo reconocido, sino a una acumulación de los efectos producidos por los distintos modelos de enseñanza que han tenido lugar en su interior.

7 Algunas de las ideas que se exponen en este artículo se han desarrollado mucho más ampliamente en un libro de reciente publicación titulado *Escuela, Familia y Comunidad: claves para la acción* publicado por la editorial Wolters-Kluwer. Las personas interesadas pueden encontrar en el libro experiencias, recursos y propuestas que aquí no hemos podido recoger. Otras ideas han sido desarrolladas en distintos suplementos editados por la Revista Escuela, así como en trabajos individuales de cada uno de los autores. Sin embargo, la exposición que se hace en este artículo es original, por eso queremos agradecer a la *Revista Organización y Gestión Educativa* la oportunidad que nos ha brindado de profundizar sobre la relación entre dos cuestiones (las competencias básicas y los proyectos educativos) que por separado ya habían merecido nuestra atención.



Esto es así porque, la vida de cada una de las escuelas es una respuesta al "escenario" que se ha configurado a través de los diversos modelos de escolarización y de los "guiones" para la acción, la interacción y la relación que se disponen en cada uno de los modelos de enseñanza.

Conscientes de esta situación, pero escasamente prevenidos por sus consecuencias, debemos recordar, una vez más, que el sentido auténtico de la enseñanza, no es otro que crear ambientes educativos en los que los estudiantes puedan encontrar las mejoras oportunidades para el aprendizaje y que esta construcción requiere compromisos educativos explícitos que orienten tanto las decisiones como las acciones. Dicho de otro modo, sólo los proyectos educativos explícitos logran constituir comunidades educativas fuertes.

Nos parece evidente ahora que la escuela es más que un aparato y por eso necesitamos un nuevo principio que oriente la organización escolar. La escuela es, ante todo, una comunidad de personas, pero es también un medio, un ambiente: el ambiente en el que las personas se desarrollan. El ambiente escolar también educa, de hecho, su valor educativo se hace evidente en la diferencias de resultados educativos. Así pues, deberíamos considerar la escuela, a la vez, como una organización y como una comunidad, o mejor aún, *como un ambiente organizado por una comunidad para dotarlo de valor educativo.* Aceptada esta definición, nunca insistiremos lo suficiente en que cada sociedad y también cada comunidad educativa define aquello que entiende por educar y que, de este significado, dependen tanto las posibilidades como las limitaciones para la acción, por eso resulta tan esencial que el sistema educativo se configure para alcanzar una proyecto educativo socialmente legitimado, como que los centros puedan definir y desarrollar sus propios proyectos educativos.

Creemos que lo escrito hasta el momento justifica sobradamente la importancia que, en nuestra opinión, tienen los proyectos educativos de centro, pero si no fuera suficiente podríamos añadir lo siguiente: las competencias básicas requieren un tipo de condiciones para el aprendizaje que sólo podrán construirse en aquellos centros educativos seriamente comprometidos en un proyecto educativo democrático. En este artículo vamos a presentar nuestra visión de la relación entre competencias básicas y el proyecto educativo de centro y lo haremos siguiendo un guión muy sencillo que a continuación vamos a presentar y que, a renglón seguido, desarrollaremos.

1. Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo

2. Competencias básicas y compromiso educativo: hacia una sociedad educadora

3. Las competencias básicas en el marco de una educación democrática

4. Los proyectos educativos o el ejercicio eficaz y responsable de la autonomía

6. Un proyecto educativo para una educación democrática: algunos principios

1. Las competencias básicas en el diseño y en el desarrollo del currículo

La irrupción del término currículo se produjo, en nuestro país, de una forma que, dadas sus consecuencias, no debemos ignorar. El término currículo aparece definido como concepto en el marco de una ley orgánica (Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo, 1990), en esa ley se definía el currículo como:

> *...el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente (artículo 4, apartado 1).*

Esta misma definición es la que se mantuvo en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2003), y también, con alguna variación importante, la incorporación del término *competencias básicas,* en la nueva Ley Orgánica de Educación (2006).

> *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 (Art. 6)*

Nuestra impresión es que no debemos ignorar que la incorporación de la idea de competencias básicas al nuevo concepto no sólo no resuelve los problemas generados por la definición anterior, sino que en, alguna medida los puede agravar. El origen de estos problemas es fácil de identificar: se optó por identificar *diseño curricular y currículo*, cuando, es lo cierto, que ambos términos pueden hacer referencia a realidades muy diferentes, hasta el punto de que, bien se podría decir, que todos los centros de una misma etapa comparten el mismo "diseño curricular" pero no el mismo "currículo"[8].

Si aceptamos la conveniencia de diferenciar entre "diseño curricular" y "currículo" podemos definir en términos mucho más precisos el reto que nos plantea la incorporación del concepto de competencias básicas a los diseños curriculares correspondientes a la enseñanza obligatoria: *¿puede la incorporación de las competencias básicas contribuir a la mejora del currículo de los centros educativos?* La existencia misma de esta pregunta no sólo pone de manifiesto la necesidad de distinguir entre diseño curricular y currículo, sino que señala además otra distinción necesaria: la incorporación de las competencias básicas constituye un cambio, pero, esta incorporación, no puede ser considerada una mejora hasta que no podamos valorar sus efectos sobre la práctica educativa y sobre los aprendizajes adquiridos.

La respuesta que nosotros damos a esa pregunta es positiva, es decir, a nuestro juicio *las competencias básicas pueden mejorar el currículo de los centros educativos pero a condición de que estos centros logren explicitar una serie de compromisos que fortalezcan su sentido de comunidad educativa y que logren desarrollar sus consecuencias en todos y cada uno de los proyectos que conforman su propuesta educativa.* A lo largo de este artículo trataremos de justificar razonadamente esta respuesta, comenzado por explicitar nuestra visión de las competencias básicas tanto en el diseño como en el desarrollo del currículo.

Las competencias básicas en los diseños curriculares

La incorporación del concepto de competencias básicas a la enseñanza obligatoria se utiliza como soporte para la resolución de un problema social recurrente: la selección de los aprendizajes básicos que, toda sociedad realiza, para que cualquier persona pueda ser considerada una persona educada. La selección de aprendizajes básicos es una de las decisiones más importantes que cualquier sociedad debe adoptar para garantizar su propia continuidad. Se trata, pues, de utilizar un nuevo concepto para seguir definiendo un determinado perfil de personada educada. Este problema es, además, una de los problemas constitutivos del currículum como espacio disciplinar.

En España, tanto la definición del perfil de persona educada como las condiciones para adquirirlo, se adoptan por el Parlamento mediante la elaboración de una ley orgánica en la que se establecen las distintas etapas educativas y sus correspondientes tipos de aprendizaje. Hasta el momento los tipos de aprendizaje definidos en las sucesivas leyes educativas adoptaban dos formas: capacidades y objetivos (ver Cuadro 1). La LOE añade un nuevo tipo de aprendizaje, las competencias básicas, y lo

8 La distinción entre distintos tipos y/o dimensiones del currículo se encuentra presente en muchos autores (Gimeno Sacristán, 1988) y también en diferentes estudios internacionales (TIMSS, 2006).



sitúa como referente para toda la enseñanza obligatoria, es decir, tanto para la Etapa Primaria como para la Etapa Secundaria.

Las ocho competencias básicas que ha incluido el Ministerio de Educación del gobierno de España (MEPSYD, 2006) en los decretos de enseñanzas mínimas son una selección de las competencias posibles (de hecho existen otras múltiples propuestas de selección de los aprendizajes básicos, entre ellas las más conocida es la que se ha realizado en el Proyecto DeSeCo, 2005) que se ajusta a las recomendaciones que la Unión Europea ha hecho a sus países miembros (ver Cuadro 1).

Esta selección obedece a la conjunción de, al menos tres criterios: (i) las competencias seleccionadas están al alcance de la mayoría y, por tanto, su selección no tiene un sentido selectivo, sino, muy al contrario, de construcción de una cultura común, (ii) las competencias seleccionadas son relevantes para una amplia variedad de ámbitos de la vida y de las prácticas sociales vinculadas a ellos, (iii) las competencias básicas contribuyen al aprendizaje a lo largo de toda la vida y, por tanto, en su conjunto puede ser consideradas como instrumentales respecto de otras competencias mucho más específicas.

Cuadro 1: Selección de competencias básicas realizadas en la Unión Europea y en España

Competencias básicas en la Unión Europea (Comisión Europea, 2004)	**Competencias básicas en España**
a) Comunicación en lengua materna b) Comunicación en lenguas extranjeras, c) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, d) Competencia digital, e) Aprender a aprender, f) Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica, g) Espíritu de empresa, y h) Expresión cultural.	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

No obstante la incorporación de las competencias básicas presenta en nuestro país algunas circunstancias que no se dan en otros países: se incorpora un nuevo elemento prescriptivo sin modificar los elementos ya existentes. Esto hace que en un diseño curricular organizado en áreas curriculares se añada ahora un nuevo elemento (las competencias básicas) que no aparece vinculado a ninguna de las aéreas curriculares y que, de hecho, sólo adquiere eficacia operativa si se relaciona con esas áreas curriculares preexistentes.

La definición que se hace de cada una de las competencias básicas en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas es una definición semántica, pero no incluye una definición operativa. Es decir, la formulación elegida puede ayudar al profesorado a comprender el significado que se quiere atribuir a cada una de las competencias e incluso a comprender el sentido que se le quiere atribuir tanto para el desarrollo personal como para el desarrollo social. Sin embargo, la inexistencia de una definición operativa dificulta considerablemente una atribución adecuada tanto de su significado didáctico como de su sentido educativo. Pues bien, a nuestro juicio, la ausencia de una definición operativa de las competencias básicas puede suponer un serio obstáculo para que los centros educativos puedan apoyarse en las competencias básicas para mejorar su currículo.

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

Cuadro 2: Modelo utilizado por el Ministerio de Educación Política Social y Deportes para definir las competencias básicas

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



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

En resumen, el modo en que se han incorporado las competencias básicas a los diseños curriculares obliga a los centros educativos a comenzar su desarrollo compartiendo una visión de los elementos didácticos (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) que van a configurar cada una de las competencias en ese centro. Esta visión sólo puede ser adoptada en el marco de un proyecto curricular de centro y nunca en las programaciones de aula.

Las competencias básicas en los proyectos curriculares de centro

Los diseños curriculares, tal y como ha quedado escrito, anticipan y definen las intenciones educativas de las administraciones públicas, en aquellos países donde tienen atribuidas competencias en esta cuestión. Es así como, los diseños curriculares condicionan las prácticas educativas. Los diseños curriculares no determinan las prácticas educativas dado que las intenciones educativas predefinidas por las administraciones públicas son compatibles con distintas prácticas educativas, pero si condicionan dichas prácticas en la medida en que tanto los objetivos, como los contenidos seleccionados son condiciones necesarias que los educadores deben tener en cuenta en el momento de decidir las experiencias educativas que van a ofrecer a sus alumnos. Lo cierto es que, una vez más, los cambios en el formato de los diseños curriculares provocan un cambio en sus formas de desarrollo. De hecho, el actual predominio de las formas temáticas como instrumento que desarrolla los diseños curriculares obedece al hecho de que el modelo de diseño curricular derivado de la Ley General de Educación, adoptara la forma de temas para el tratamiento del contenido. Por el contrario, en los nuevos diseños curriculares no hay ningún tema prefijado, ya que los bloques de contenido que configuran las diferentes áreas curriculares no son temas, ni están ordenados ni secuenciados. Los temas no son, ahora, la unidad en torno a la cual se estructura el diseño, y si alguien desea que continúe siendo la unidad que estructura el proceso didáctico en las aulas, deberá construir los temas a partir de los elementos de contenido presentes en los bloques de contenido.

La elección de unos diseños curriculares abiertos susceptibles de ser desarrollados de una forma adaptativa y, por tanto, con capacidad para expresar en diferentes formas didácticas la consecución de los mismos o similares objetivos, ha modificado sustancialmente el concepto de programación que se venía manejando hasta el momento. El hecho crucial es el siguiente: la aparición de nuevos elementos en los diseños curriculares y el cambio de función en las programaciones, que pasan de ser una forma de adopción del currículo a una forma de adaptación, obliga a concebir de una forma diferente la programación. Este cambio en el modelo de desarrollo introduce un momento estratégico-situacional en la planificación educativa que hasta el momento está pasando desapercibido. La adaptación de los elementos prescriptos en los diseños curriculares a las condiciones y características de un determinado centro educativo requiere un esfuerzo bien dirigido para poner en evidencia tanto la visión como la misión que el centro asume como propias, es decir, requiere tanto de un momento situacional (explicativo) como de un momento estratégico. Lo cierto es que, el currículo de un centro educativo, entendido como el conjunto de experiencias que ofrece a sus alumnos, es una realidad cualitativamente diferente al diseño curricular, por tanto, nunca será reducible a los términos que configuran las decisiones adoptadas por las administraciones públicas tanto en la selección de

los aprendizajes (competencias básicas, objetivos y criterios de evaluación) como en la selección de la cultura (áreas curriculares y contenidos). Ciertamente los diseños curriculares condicionan el currículo real de los centros educativos, pero no los determinan, de aquí que en la transformación de los diseños curriculares en currículo se produzca un amplio margen para la libertad y para la responsabilidad en la acción. La no identificación entre diseños curriculares y currículo abre la posibilidad de plantear en todos sus términos el problema del desarrollo del currículo[9].

El modelo para la configuración del currículo escolar definido en la LOE (Ley Orgánica de Educación) es sustancialmente el mismo que se fijo en la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) y en la LOCE (Ley de Calidad de la Educación). Este modelo es y sigue siendo un modelo adaptativo, se trata de un modelo de decisiones "en cascada" según el cual las decisiones que se toman en un nivel inmediatamente superior son completadas en los niveles inferiores. Este modelo contempla una dinámica de decisiones que define con claridad la contribución que cada agente pueda hacer a la concreción de los elementos configuradores del currículo.

Sin embargo, desde su origen, este modelo ha presentado una gran debilidad: la elaboración de los proyectos curriculares de centro. Ahora, cuando se trata de desarrollar las competencias básicas, como antes cuando se trataba de desarrollar las capacidades, sigue sin utilizarse adecuadamente las posibilidades que ofrece este nivel de decisión. El salto desde los diseños curriculares hasta las programaciones de aula, aunque deja la impresión de que el cambio en un extremo se ha prologando hasta el otro extremo, no deja de ser un serio error estratégico: esta estrategia no resulta sostenible. Saltar desde los diseños curriculares hasta las programaciones supone ignorar la existencia de centros educativos y, sobre todo, de comunidades. Las competencias básicas requieren el poder de una "estación" que refuerce y distribuya el impulso que conduce a la mejora: los centros educativos son esa "estación". A nuestro juicio, la incorporación de las competencias a los proyectos educativos de centro podrían tener dos tipos de consecuencias: (1) consecuencias en el currículo, y (2) consecuencias en la organización. Tanto una como otra consecuencia debe estar en consonancia entre sí y deben quedar definidas en el marco del proyecto educativo de centro.

Las consecuencias más importantes en el currículo serían cinco: (1) una mayor integración de todos los elementos que conforman el proyecto curricular de centro, (2) una modificación sustancial de las tareas actuales, (3) una mejor integración de las propias competencias en la metodología del aula y el centro, (4) una mejor integración entre el currículum formal, informal y no formal, y (5) una mayor integración de las competencias en el modo de evaluar las tareas sociales, eje de la actividad del centro. Para saber qué tareas habría que modificar sería necesario que todo el profesorado analizara la relación entre las tareas que actualmente ofrece a su alumnado y la contribución de cada una de ellas a la adquisición de las competencias básicas. Para facilitar la integración del currículum formal, informal y no formal sería necesario un desarrollo del compromiso educativo entre el centro, la familia y el entorno social más próximo (municipio).

Las consecuencias organizativas más importantes serían: (1) una mayor flexibilidad en los agrupamientos, facilitando el desarrollo de proyectos e itinerarios personalizados, (2) una mayor apertura del centro al entorno y, especialmente, a la colaboración con las familias y las organizaciones locales, y (3) una eficaz utilizando de las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales de aprendizaje. Todas estas medidas tienen una finalidad común: ampliar las oportunidades educativas aumentando el tiempo efectivo para la resolución de las tareas. Así pues, el éxito en la adquisición de las competencias básicas puede suponer un verdadero reto para el modelo de escolarización tradicional, basado

9 Algunos autores, entre ellos, los catedráticos Escudero Muñoz, Amador Guarro y Bolivar Botiga plantean este problema subrayando la necesidad de distinguir entre modelos curriculares centrados en el producto (diseño) o modelos curriculares centrados en el proceso. Utilizando esta distinción han insistido en la necesidad de situar las competencias básicas en un modelo de proceso más que en un modelo de producto.



en el aislamiento, y sustituirlo por un modelo de escolarización abierto. Este cambio requerirá, sobre todo, el uso eficaz y responsable de la autonomía que la legislación actual otorga a los centros educativos, pero antes de afrontar esta cuestión (algo que haremos en otro apartado) nos gustaría plantear la relación entre dos iniciativas adoptadas en la LOE: las competencias básicas y el compromiso educativo escuela-familia.

2. Competencias básicas y compromiso educativo: hacia una sociedad educadora

(Continúa en doc en word del DVD, y todo el texto en portal innova.usal.es, grupo Atlántida)

4. Los proyectos educativos o el ejercicio eficaz y responsable de la autonomía

Uno de los múltiples estudios que la red Eurydice ha realizado sobre los sistemas educativos de la Unión Europea (Eurydice, 1997), pone de manifiesto que las reformas que afectan a la configuración de los sistemas educativos europeos han consistido, fundamentalmente, en su progresiva descentralización y delegación de los poderes a la sociedad. En la práctica totalidad de los países que han puesto en marcha nuevas reglamentaciones se ha optado por definir una toma de decisiones descentralizada, tanto desde el nivel nacional hacia las autoridades regionales, locales o municipales, como desde éstas hacia los centros docentes. Igualmente, se ha optado por un incremento de la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones.

En las últimas décadas, en los países con sistemas centralizados, han gozado de mayor predicamento y apoyo las tendencias en favor de la descentralización. Los argumentos en favor de esta concepción de los sistemas educativos son ya conocidos:

- Una mayor eficacia, tanto en el conocimiento de las necesidades como en el manejo de los recursos.
- Una mayor participación de los ciudadanos y de las ciudadanas.
- Un mayor interés por adecuar la organización del sistema a las diversas variaciones locales y regionales.

En cuanto a la autonomía escolar, parece existir, en la mayoría de los países, una tendencia hacia la delegación de un mayor número de responsabilidades y tareas de gestión a las escuelas, lo que en algunos casos se conoce como dirección basada en la escuela o gestión local de la escuela. En concreto, la mayoría de los sistemas educativos han introducido en estos últimos años, en mayor o menor grado, medidas destinadas a incrementar la autonomía de decisión de las escuelas.

En términos generales, las reformas se encaminan a establecer una forma de administración educativa, mediante la cual la escuela pasa a ser una de las unidades esenciales en el proceso de toma de decisiones, lo que se traduce en que una serie de aspectos relevantes, en áreas tales como el currículo, el personal o el presupuesto, son sometidos a la opinión de la comunidad escolar en cada centro. Este nuevo sistema difiere de otras formas más tradicionales de administración educativa, en las cuales una burocracia central o local dominaba el proceso de toma de decisiones.

En España, desde la aprobación de la Constitución, se ha ido produciendo, como en el resto de Europa, un proceso de descentralización que se ha extendido hasta los centros educativos. En la situación anterior a la Constitución, la Administración educativa estaba centralizada en el Ministerio de Educación y Ciencia, reservando algunas competencias a las administraciones locales. Una vez

aprobada la Constitución, la Administración educativa ha quedado configurada en tres niveles, según las estructuras administrativas responsables de las diferentes competencias:

- Administración central, Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) con sus servicios centrales y periféricos (Administración provincial) en las provincias.
- Administración autonómica, Departamentos o Consejerías de Educación de los distintos gobiernos autonómicos que se encuentran ya en ejercicio de plenas competencias en educación.
- Administración local, ayuntamientos y servicios municipales.

… (CONTINUA EN DVD)

Cuadro 7: Principios para un proyecto educativo de centro (Coalición de Escuelas Esenciales)

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



Cuadro 8: Principios para un proyecto educativo de centro. (Propuesta del P. Atlántida, 2007)

1. Las personas que conformamos la comunidad educativa de este centro somos conscientes de nuestra responsabilidad en el desarrollo de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, por eso nos comprometemos a proporcionarles las mejores experiencias educativas. Este compromiso compartido, expresado en los principios de nuestro proyecto educativo, es lo que nos hace ser una comunidad.

2. Nuestra escuela no es sólo un lugar de preparación para la vida, sino que nos esforzamos cada día para hacer de la escuela una forma de vida en comunidad. En nuestra escuela, aprendemos juntos resolviendo las tareas que tenemos encomendadas, y que configuran lo que llamamos el curriculum democrático, básico y común.

3. Todos los miembros de la comunidad y, especialmente, el profesorado hacen de la enseñanza una oportunidad para reconstruir la experiencia vital y dotarla de valor educativo compartiendo su significado y relacionándola con el conocimiento que hemos heredado.

4. Nos esforzamos por abrir permanentemente nuestro centro al entorno no sólo para ampliar las oportunidades de aprendizaje y mejorar las experiencias del alumnado sino para lograr que toda la comunidad se sienta corresponsable de la educación.

5. Una escuela, concebida como una forma de vida en comunidad, requiere que todos sus miembros se relacionen y convivan de una manera justa, sin otras diferencias que aquellas que puedan beneficiar a los más necesitados y preservando los principios que le otorgan su identidad.

6. Creemos que todo ser humano tiene derecho a definir su proyecto de vida, su relación con los demás, y la sociedad en la que desea vivir desde una visión de lo que es bueno, lo que es verdadero y lo que es bello y mediante el dominio de unas competencias básicas que consideramos como los aprendizajes imprescindibles para la ciudadanía.

7. Cuidamos nuestra escuela y tratamos de hacerla cada día un lugar más seguro, estimulante y saludable, conscientes como somos de que el medio escolar es un poderoso agente educativo.

8. Las prácticas y métodos de enseñanza que se utilizan en el centro están en consonancia con las características educativas de nuestros alumnos, están basadas en la confianza sobre sus posibilidades de aprendizaje y tratan de facilitar el éxito escolar para todos mejorando continuamente su eficacia.

9. La participación de toda la comunidad en la organización y gestión del centro, así como la deliberación cuidadosa y responsable de las decisiones que se adoptan, y la evaluación permanente de los procesos y resultados obtenidos constituyen un impulso permanente para la mejora.

10. El compromiso educativo enfatiza la preocupación por el desarrollo de habilidades personales y sociales, el desarrollo de la afectividad y el mundo emocional, unido al disfrute del tiempo de ocio personal y familiar, lo que favorece una propuesta de trabajo generosa y atractiva que una lo personal con lo social, el ocio y el quehacer cotidiano, de forma que se desarrollen y vivan en espacios y tiempos complementarios.

Anexo-Guía: Fases del proceso de elaboración de un Proyecto Educativo

Una propuesta de trabajo para reformular el proyecto educativo desde las consecuencias por la integración de las competencias en los elementos curriculares. Modelo de proceso

La iniciada escalada en numerosas comunidades autónomas para reelaborar los proyectos educativos sin una ordenación de las consecuencias del nuevo curriculum, está conduciendo a numerosos centros educativos a completar la tarea rellenado formularios o índices entregados como guías estructuradas alejadas de una reflexión sobre la propia práctica. Hemos vuelto a denunciar la posible pérdida de una nueva ocasión de mejora si no se ligan estos esfuerzos a procesos participativos, que ayuden a todo el centro a reflexionar juntos sobre lo que de nuevo está en juego. La apuesta por emplazar a los centros a completar en tres o seis meses la renovación de documentos tan complejos e importantes como el proyecto curricular o el proyecto educativo, no hacen sino invitar a equipos directivos y coordinadores pedagógicos a rellenar, pegar y cortar varias partes aisladas de un documento burocratizado que termina siendo falso, y además de entretener en acciones de pérdida de tiempo, nada enriquecedor para la vida del centro. Apostamos por un Modelo reflexivo, con un proceso guiado, que necesita de apoyo y formación en centros, que nos permita repensar la práctica diaria y los cinco niveles de integración curricular que hemos descrito anteriormente. Sólo a partir de esta reflexión y la complementaria sobre las consecuencias organizativas es posible iniciar una nueva puesta a punto de los documentos prescriptivos.

La necesidad de reflexionar junto a los servicios de apoyo del sistema educativo, asesorías de CEP e Inspección, junto a equipos de orientación y equipos directivos, permitiría compartir una visión del proceso y de esta forma cerrar el paso a asesoramientos contradictorios y en muchos casos enfrentados.

Esta sería una posible guía base para desarrollar el proceso de reelaboración del proyecto curricular y el proyecto educativo, que a la vez contrastamos con experiencias en comarcas y zonas educativas, acompañando el trabajo de reflexiones y asesoramiento en y desde el centro. La propuesta aproximada que se ejemplifica junto a un posible cronograma está siendo puesta en práctica en diferentes zonas y comunidades autónomas durante el presente curso escolar 2009-10 y dará lugar a una publicación de experiencias de proyectos educativos en la nueva edición Atlántida, para lo que utilizaremos las guías que se adjuntan y las pautas del artículo presentado por Nieves Alcalá y Victor Hernández en el siguiente capítulo del libro.

Será desde la experiencia del propio proceso y el modelo-guía cuando logremos definir las consecuencias de la nueva presencia de las competencias básicas en cada uno de las decisiones y de los documentos que integran el Proyecto Educativo, liderado por el también renovado proyecto curricular.

Guía para el desarrollo de la propuesta curricular en CCBB:
Propuesta-cronograma para reelaborar el Proyecto curricular y el proyecto educativo

A la hora de establecer unas pautas para orientar el proceso de elaboración, comenzamos por recordar la necesidad de contextualizar nuestras propuestas en cada uno de los centros, teniendo en cuenta las líneas que ya han avanzado y el nivel de desarrollo del propio proyecto. En cualquier caso y de forma orientativa, estas serían las fases necesarias para llevar a cabo una elaboración ordenada del plan de mejora. Las fases tienen que ver con la construcción del proyecto educativo que se verá afectado y reformulado a partir de esta y otras experiencias.

TRES FASES EN EL PROCESO PARA REELABORAR P. CURRICULAR Y P. EDUCATIVO EN CCBB:

Se propone repetirlas en ciclo, durante 2 cursos, completando documentos en el segundo.



1. FASE DE REFLEXIÓN: (aproximadamente meses de septiembre-octubre)

Para lo que solicitamos usar la documentación sobre los cinco niveles de integración curricular que tenemos desarrolladas en el DVD anexo (ver ejemplificación del libro comunicación lingüística) Se trataría de reflexionar sobre la situación actual de las competencias básicas en el centro y concretar un plan de mejora para 09-10 (recordemos que sería un plan a dos años)

1.1. Lo que ya funciona bien, lo que tenemos integrado

- Analizar de forma pausada los 5 niveles de desarrollo de las competencias en el curriculum, que desarrollamos en el anexo DVD. Se trata ahora sólo de reconocer dentro de los aspectos descritos en los 5 niveles, los apartados en los que cada centro ha avanzado ya y por tanto podrá profundizar y entender mejor con el asesoramiento oportuno y la documentación taller que anunciamos en el articulo inicial del presente libro y que hemos desarrollado en el DVD y el libro de comunicación. A recordar: (1) una mayor integración de todos los elementos que conforman el proyecto curricular de centro, (2) una modificación sustancial de las tareas actuales, (3) una mejor integración de las propias competencias en la metodología del aula y el centro, (4) una mejor integración entre el currículum formal, informal y no formal, y (5) una mayor integración de las competencias en el modo de evaluar las tareas sociales, eje de la actividad del centro.

- Definir lo que nos está funcionando bien en el centro y la comunidad con respecto a los cinco niveles citados.

- De forma complementaria, contemplar las consecuencias organizativas para el centro que hemos presentado , para la coordinación y desarrollo del plan. A recordar: 1) una mayor flexibilidad en los agrupamientos, facilitando el desarrollo de proyectos e itinerarios personalizados, (2) una mayor apertura del centro al entorno y, especialmente, a la colaboración con las familias y las organizaciones locales, y (3) una eficaz utilizando de las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales de aprendizaje.

1.2. Lo que deberíamos mejorar, nuestro sueño de centro ideal en competencias integradas

- Identificar los aspectos a mejorar tanto en los cinco niveles del marco, como en las condiciones y las estrategias organizativas. Se trataría de definir el centro que nos gustaría conseguir para este primer año, en cada uno de los dos apartados.

2. COMPROMISO (aproximadamente meses de octubre-noviembre)

2.1. Debate y Acuerdo del claustro y Consejo Escolar junto al APA, de apartados a mejorar en el presente curso sobre los 5 niveles curriculares de integración de las competencias, condiciones para el éxito, estrategias y aspectos organizativos.

2.2. El plan de formación y autoformación, correspondiente a cada apartado de mejora y las estrategias para intercambio de experiencias en un portal digital común

2.3. Reparto de responsabilidades y tareas sobre el acuerdo/compromiso, y criterios de valoración y evaluación del acuerdo-compromiso y el plan de mejora

2.4. Información y difusión del plan a toda la comunidad comunicativa: concreción del nivel de implicación al resto de miembros, con recogida de aportaciones

2.5. Cierre del acuerdo en departamentos, ciclos, AMPA y Consejo Escolar, tras la fase de reflexión e informativa.

3. DESARROLLO (de octubre a junio)

3.1. Desarrollo de los acuerdos/compromisos líneas del Plan de mejora: cronograma

3.2. Evaluación trimestral de la experiencia a partir de los criterios fijados previamente. Valoración tanto del proceso y el papel de sus miembros, así como del rendimiento del alumnado a partir de los instrumentos que se establezcan tanto a nivel externo como interno

3.3. Intercambio de experiencias en CCAA y a nivel estatal, valoración de la evolución del plan de mejora y el proyecto general.

3.4. Concreción de documentos LOE prescriptivos, y reparto de responsabilidades para su elaboración. Consideramos que este trabajo debe realizarse a partir de la experiencia de un primer curso en el que se haya podido realizar un primer trabajo de la fase de reflexión y un debate sobre la segunda fase de compromiso con desarrollo de tareas. Sólo después de haber vivido estas dos fases y sus experiencias concretas- si no deseamos favorecer la competencia de pegar-recortar-, creemos que resultará real y práctico, con la experiencia acumulada, iniciar la concreción de documentos que la propia LOE demanda y que sin duda es necesario reformular: P. curricular, P. Educativo, Plan de Acción Tutorial. … a partir de lo que ya tiene el centro

3.5. Aprobación y difusión de documentos elaborados en el proyecto, junto a experiencias de éxito, como referentes para información y formación al conjunto de centros del plan piloto y a los del resto del sistema educativo. Ver anexo de documentos posible con pautas, según normativa de cada comunidad.

EJEMPLIFICACIÓN ÍNDICE DEL PEC (Nieves Alcalá, Victor Hernández)

1. Presentación ……

2. Principios, valores, objetivos y prioridades de actuación……

   2.1. Principios educativos ……

   2.2. Objetivos…..……

   2.3. Prioridades……..……

   2.4. Acciones generales y responsables…..……

   2.5. Evaluación del grado de consecución: indicadores ……

3. Características generales del entorno…..……

   3.1. Características del entorno, alumnado, familias y profesorado .....

   3.2. Características del centro…..



3.2.1. Etapas que se imparten…….....

3.2.1.1. Oferta de enseñanzas……..

3.2.1.2. Oferta idiomática…..…….....

3.2.2. Horario general del Centro y criterios de elaboración…..…….....

3.2.2.1. Organización grupal…..…….....

3.2.2.2. Organización espacial…..…….....

3.2.2.3. Organización temporal…..…….....

3.3. Características del entorno…….....……...

3.4. Características del alumnado…….....……

3.4.1. Características socio-familiares…..……

3.4.2. Dificultades y problemas más frecuentes…..……

3.4.3. Opinión del alumnado…..…….....…….....

3.5. Características del profesorado…….....

4. CONCRECIÓN CURRICULAR……

4.1. Contribución de las áreas y materias a las CCBB…..……...

4.2. Orientaciones generales para lograr el desarrollo de las CCBB……..……

4.2.1. Metodológicas…..……

4.2.2. Curriculares…..……

4.2.3. Organizativas y de recursos…..…….....

4.2.4. Otras…..…….....

4.3. Criterios para trabajar la educación en valores desde la transversalidad……

4.4. Criterios de evaluación y de promoción, por Etapas, Ciclos o cursos……

4.5. Procedimientos e instrumentos de evaluación…..……

4.6. Mecanismos de evaluación del proceso de EA y la práctica docente……..

4.7. Plan de recuperación (alumnado repetidor o que promociona con ptes)……

4.8. Coordinación entre etapas.....

5. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y COMPLEMENTARIAS: CRITERIOS.....

6. PROYECTOS EN QUE PARTICIPA EL CENTRO.....

6.1. Criterios de participación en proyectos.....

6.2. Descripción de los mismos.....

7. PLAN DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....

8. PLAN DE CONVIVENCIA.....

8.1. Marco general de convivencia.....

8.2. Derechos y deberes.....

8.3. Conductas contrarias a la convivencia.....

8.4. Directrices para la asunción de compromisos educativos para la convivencia.....

8.5. Protocolos de actuación en caso de conflictos.....

8.5.1. Procedimiento conciliador.....

8.5.2. Procedimiento sancionador .....

8.5.2.1. Medidas reparadoras.....

9. PLAN LECTOR Y ORGANIZACIÓN DE LA BIBLIOTECA.....

10. PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL.....

10.1. Orientaciones en el proceso de aprendizaje.....

10.2. Coordinación de los equipos educativos.....

10.3. Participación del alumnado en la evaluación.....

10.4. Relación con las familias: comunicación, coordinación.....

10.5. Compromisos y actividades a compartir entre el centro y las familias.....

11. PLAN DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL.....

12. PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....

12.1. Criterios generales para la atención a la diversidad.....



12.1.1. Metodológicos.....
12.1.2. Curriculares.....
12.1.3. Organizativos y de recursos.....
12.1.4. Otros.....
12.2. Atención al alumnado de NEAE.....
13. PLAN DE INTEGRACIÓN DE LAS TIC.....
14. PLAN DE ADAPTACIÓN DEL ALUMNADO NUEVO.....
15. PARTICIPACIÓN DE TODOS LOS SECTORES.....

La ejemplificación del índice que mostramos está desarrollada en el DVD dentro del material elaborado por Nieves Alcalá y Victor Hernández, integrantes del seminario Atlántida de La Laguna, que proponemos sea utilizado en el desarrollo del plan de reflexión que hemos presentado en la guía. Su trabajo tiene en cuenta la normativa de Canarias pero puede ser contextualizado en otras comunidades. Atlántida apuesta por una proceso continuado y asesorado en los centros, en relación con su práctica para apoyar la reelaboración de los documentos LOE que se describen. Recalcamos la necesidad de no agobiar con tareas burocráticas a los centros y promover procesos guiados desde la propia práctica para no obligar a realizar más documentos administrativos alejados de la realidad.

Referencias

APPLE, M. Y BEANE, J. (1997). *Escuelas democráticas.* Madrid: Morata

BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

COMISIÓN EUROPEA (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo.* Bruselas. Dirección General de Educación y Cultura (Grupo de Trabajo B "Competencias Clave").

DEWEY, J. (1997). *Mi credo pedagógico*. León: Universidad de León

(CONTINUA DVD...)



Miembros del equipo del CEP de La Laguna, sede principal de Atlántida.

Capítulo 6: Pautas para la elaboración del Proyecto Educativo de Centro

EL PROYECTO EDUCATIVO:

Una oportunidad para mejorar nuestras escuelas

Nieves Alcalá (Directora del CEP de La Gomera)
Víctor Hernández (Profesor Didáctica, Universidad de La Laguna)

"La educación es un proceso de vida y no una preparación para la vida. (…) La escuela tiene que representar la vida presente: tan real y vital para el niño como la que lleva en su hogar, en el vecindario, o en el patio de recreo" (Dewey, 1997: 39).

Reconstruir el Proyecto Educativo para dar sentido a nuestra práctica

Nuestros centros educativos, ante el reto de ofrecer cada vez una mejor educación, necesitan comprometerse colectivamente en un proyecto compartido que garantice una adecuada dirección y pautas para lograr unidad de acción. Alcanzar acuerdos en el seno de nuestras comunidades escolares y construir un proyecto educativo constituye un ejercicio de análisis de la realidad y de toma de decisiones para la planificación del currículo como vía para alcanzar la mejora, a través de un proceso de trabajo continuo con la implicación y compromiso de todos y todas los que formamos la comunidad educativa.

La diferencia que todos, profesorado, alumnado y padres y madres encontramos entre los centros o entre las aulas de un mismo centro, suelen ser tan grandes que, a veces, resulta difícil creer que se trate de ambientes para los aprendizajes, creados y gestionados como parte de un mismo proyecto educativo. La única explicación razonable para esas diferencias es justamente ésta: no existe un proyecto educativo que soporte y dé coherencia a esa multiplicidad de ambientes educativos.

Construir el proyecto educativo nos puede permitir valorar lo que, como centro, hemos conseguido y renovar nuestra práctica. Entenderlo meramente como la elaboración de un documento de carácter burocrático es una opción estéril que reporta más bien poco. Nada conseguiremos si esta oportunidad la percibimos como una tarea impuesta por la Administración y el nuevo marco normativo que configura la LOE. Al contrario, interpretarla como una ocasión para poner en común y compartir nuestra visión educativa y pedagógica y la misión de nuestras escuelas constituye una mejor y más provechosa alternativa.

En un trabajo recientemente, publicado el profesor Pérez Gómez, se mostraba a favor de una escuela educativa (Pérez Gómez, 2006), algo que podría resultar sorprendente (¿acaso no es toda escuela, por el hecho de serlo, educativa?) si no fuera porque, tanto para él como para Dewey, el valor educativo (sea de la escuela, del currículo, o de una determinada práctica) es variable, tanto puede



perderse como adquirirse y, para Pérez Gómez, nuestra escuela, la escuela que hemos heredado, ha perdido buena parte de su valor educativo. El proyecto educativo del centro refleja no sólo qué institución escolar queremos sino, lo que es más importante, qué educación queremos ofrecer: cuáles son los aprendizajes imprescindibles que queremos proporcionar a nuestro alumnado, qué sistema de relaciones deseamos lograr, y con qué recursos contamos. Es la oportunidad para tomar decisiones sobre nuestro propio trabajo y dar sentido a nuestra práctica educativa.

La necesidad de una escuela educativa, o como le gusta decir a Darling-Hammond (2001) la necesidad de buenas escuelas para todos, es una necesidad reconocida y aceptada por todos los miembros del Proyecto Atlántida, pero no lo es menos la necesidad de ampliar y mejorar la función educativa de todos los agentes sociales (familia, municipios, organizaciones sociales, etc.) La educación democrática es, por encima de todo, un compromiso de toda la sociedad con la educación, es la búsqueda de una sociedad educadora.

Mejorar la escuela actual puede ser necesario, pero no es suficiente: necesitamos que toda la sociedad asuma que la educación (en cualquiera de sus manifestaciones formal, no formal e informal) es un deber moral. No falta quien formula esta nueva necesidad como un nuevo contrato moral del profesorado (Martínez, 2001) o un nuevo compromiso educativo (LOE, 2006). Para nosotros, sigue siendo la misma búsqueda: la búsqueda de una educación democrática. El sentido auténtico de la enseñanza no es otro que crear ambientes educativos en los que los estudiantes puedan encontrar las mejores oportunidades para el aprendizaje. Al gestionar conscientemente las aulas de un centro educativo, tanto el profesorado como el alumnado y los padres y las madres adquieren una mayor conciencia de su propio proceder y pueden valorar, con mayor conocimiento de causa, la respuesta educativa que el centro está ofreciendo a los alumnos y alumnas.

Consecuencias de la incorporación de las competencias básicas a los centros educativos

Las competencias básicas representan el mayor acuerdo alcanzado hasta el momento sobre los aprendizajes imprescindibles para que un ciudadano/a europeo pueda definir un proyecto de vida propio y participar activamente en la construcción de una sociedad justa. Las competencias básicas representan la cultura imprescindible para la ciudadanía. Así pues, todos los agentes educativos (padres, profesores, administraciones públicas, servicios de apoyo a la escuela, etc.) tenemos ante nosotros un reto de gran trascendencia: lograr que las competencias básicas sean adquiridas por todos y cada uno de los estudiantes. O lo que es lo mismo, tenemos ante nosotros el reto del éxito escolar. Dicho de otra forma, el éxito en la adquisición de las competencias básicas compromete a toda la comunidad educativa y, por tanto, constituye uno de los compromisos más importantes en el proyecto educativo de cualquier centro.

A nuestro juicio, la incorporación de las competencias básicas a los proyectos educativos de centro podría tener dos tipos de consecuencias: consecuencias en el currículo y consecuencias en la organización. Tanto una como otra consecuencia deben estar en consonancia entre sí y deben quedar definidas en el marco del proyecto educativo de centro.

Las consecuencias más importantes en el currículo serían dos: una modificación sustancial de las tareas actuales y una mejor integración entre el currículum formal, informal y no formal. Para saber qué tareas habría que modificar, sería necesario que todo el profesorado analizara la relación entre las tareas que actualmente ofrece a su alumnado y la contribución de cada una de ellas a la adquisición de las competencias básicas. Además, es precisa una mirada reflexiva y crítica para descubrir si esas tareas que proponemos tienen relevancia social o sólo pertenecen al contexto escolar. Para facilitar la integración del currículum formal, informal y no formal sería necesario un desarrollo del compromiso educativo entre el centro, la familia y el entorno.

Las consecuencias organizativas más importantes serían: una mayor flexibilidad en los agrupamientos, facilitando el desarrollo de proyectos e itinerarios personalizados; una mayor apertura del centro al entorno y, especialmente, a la colaboración con las familias y las organizaciones locales; y una organización eficaz utilizando las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales de aprendizaje. Todas estas medidas tienen una finalidad común: ampliar las oportunidades educativas, aumentando el tiempo efectivo para la resolución de las tareas.

La importancia del Proyecto Educativo para los centros escolares

La importancia del Proyecto Educativo radica en las funciones que desempeña para la institución escolar. Éstas podemos resumirlas en las siguientes:

1	2	3	4
Es la "constitución" del centro y tiene carácter vinculante	Hace explícito el tipo de educación que se quiere ofrecer	Define y organiza las funciones y la forma de hacerlas	Da coherencia a los restantes documentos del centro

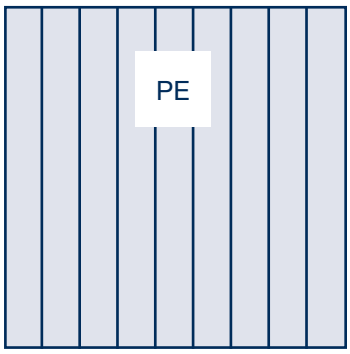
(CONTINUA DVD...)

¿Cómo podemos hacerlo?

Para elaborar el Proyecto Educativo existen varias estrategias. Elegir una u otra no supone sólo tomar una decisión operativa, sino ideológica: detrás de ella subyace la concepción de lo que entendemos por un proyecto.

Para nosotros, es **"un conjunto organizado, coherente, compartido e integrado de metas, objetivos y acciones que, con los recursos necesarios y definido para un periodo de tiempo determinado, aspira al éxito escolar, abordando y enfrentando las causas de algunos problemas y necesidades detectadas".**

Para su elaboración, hay dos posibilidades:

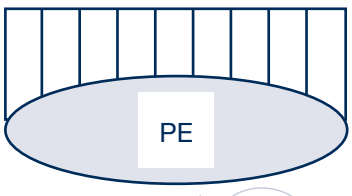


Modelo 1:

Proyecto educativo como suma de planes parciales. El centro que opte por este modelo sólo tendrá que actualizar sus planes parciales. La propia "confección" del proyecto dificulta la coherencia entre los planes y no permite una reflexión conjunta y global.

Modelo 2:

Proyecto educativo como mínimo común de todos los planes parciales



Es todo aquello que contribuye a:

- La coherencia de las acciones
- La continuidad



- La constitución de una comunidad

El Modelo 2 está permanentemente sometido a dos tensiones:

- Externa: cumplir con las exigencias del sistema
- Interna: derivada de los profesores que entienden que la explicitación del Proyecto Educativo (compromisos) es una limitación a su libertad.
- La ventaja de este modelo es que favorece la autonomía: ésta es una característica del sistema que mejora la respuesta a las exigencias de su entorno.
- La elaboración del Proyecto Educativo según este modelo constituye un aprendizaje del uso consciente y responsable de la autonomía. Los centros tienen que saber que tienen un cierto control sobre los cambios.
- Sólo podemos utilizarlo cuando haya confianza en el uso de la autonomía.

Muchos centros optarán por el Modelo 1, para evitarse las dos tensiones y lo que logran es:

- Dejar que el profesorado haga lo que le plazca: no existen acuerdos vinculantes,
- "Obedecer" a la administración: elaborar los documentos, tenerlos escritos.



Una vez elaborado el Proyecto Educativo por cualquiera de los dos caminos, no hay diferencia formal en el documento; pero, al optar por el modelo 1 se ha perdido una gran oportunidad para la mejora, para crear comunidad, ya que de eso se trata y no sólo de actualizar documentos.

Nosotros optamos, claramente, por el Modelo 2 y, para su desarrollo, existen varias posibilidades, entre las que optamos por la Gestión Estratégica Situada.

En este proceso hay dos polos: la situación actual y la deseada.

El paso de una a otra se debe realizarse partiendo de ideas aportadas entre todas las personas involucradas, y determinando objetivos, que se organizarán mediante un proceso de planificación. Esto unido a la reflexión, permitirá llegar a acuerdos que orienten la acción.

Este esquema es común a muchos procesos; pero la diferencia de la gestión estratégica es que, en lugar de seguir el sentido habitual, de la situación actual a la deseada, propone hacerlo al revés.

¿Por qué? Quienes hemos tenido experiencia de haber participado en la elaboración y/o dinamización de un Proyecto Educativo, hemos podido constatar algunas dificultades que conlleva el proceso "tradicional" de elaboración, y que resumimos a continuación:

1. En la mayoría de los casos, se parte de la situación inicial, de la actual y, a nuestro entender, este punto de partida "ancla" mucho el proceso, llegándose al caso de que parece que no se puede hacer otra cosa que lo que se ha venido haciendo, sirva o no sirva.

2. También se utilizan muchas encuestas para la recogida de información y, si bien pueden tener su utilidad, hay que tener cuidado de que no compliquen el proceso, por los siguientes motivos:

   - La elaboración de las encuestas debe ser cuidadosa, para que cumplan el objetivo previsto.

   - Hay muchos aspectos que pueden quedar fuera, porque es difícil recogerlos en preguntas cerradas y hacerlas abiertas dificutaría mucho el vaciado.

   - Hay que emplear recursos temporales y humanos en el diseño, elaboración, distribución, cumplimentación y vaciado y eso ralentiza el problema y supone una carga considerable de trabajo, tiempo y energías que van a necesitarse en las siguientes fases. Además, la dilatación del proceso hace perder la visión de conjunto y desanima, al no obtenerse feed-back cercano sobre el mismo y demorarse la materialización de los acuerdos y productos.

   - Algunas personas, agobiadas por la falta de tiempo, lo dejan para el final la cumplimentación de estos cuestionarios y puede que los rellenen deprisa, sin reflexionar adecuadamente.

   - En la mayoría de los casos, es un trabajo individual, sin interacción.

   - En ocasiones, se reúnen varias personas, pero lo que hacen es copiar unas de otras, sin pensar de forma autónoma.

   - También se da el fenómeno de la fragilidad de la memoria global a medio plazo y objetiva, es decir, muchos acontecimientos recientes cobran más peso, no porque tengan mayor importancia, sino porque están más presentes y condicionan las respuestas.

   - Las encuestas las rellenan tanto las personas que llevan mucho tiempo en el centro como las recién llegadas y éstas no conocen mucho sobre la historia de la institución y, a veces, les ha llegado información mediatizada por el criterio de quien se la transmitió.

3. Puede ocurrir que el proceso se alargue y vaya generando cierto abandono o desánimo en los participantes, que al final, se conforman con terminar, con ofrecer un producto cerrado que justifique el tiempo empleado y que pueda responder a los requerimientos de la Administración. No hay que olvidar que la elabación del PE debe compaginarse con todas las tareas docentes y de gestión del centro, y que muchas veces consumen toda la energía disponible.

4. Partiendo de “lo que hay”, es difícil conseguir una visión común, hacer un análisis de cada elemento que tenga relación con la vida del centro, entroncar propuestas novedosas y llegar a acuerdos.

5. Si partimos de la situación actual y, como es lógico, queremos buscar mejoras, la mayor parte de las veces se hace centrando la atención en los puntos débiles y esta focalización nos puede hacer adoptar una visión pesimista y derrotista que enturbie todo el proceso. Además, se corre el riesgo de que produzcan desagradables situaciones de falsa atribución diferida, porque los equipos directivos, cuyos miembros parecen ser las de los aspectos que no funcionan las es una forma de evaluar su gestión.

6. Los modelos tradicionales suelen ser reactivos, no prevén a medio y largo plazo, sino que abordan los problemas cuando surgen, la mayor parte de las veces, en “caliente”, de forma urgente, sin dar tiempo a la participación y haciéndolo de modo “atropellado”. Esto trae como consecuencia que se tomen decisiones erróneas, que sean pocas personas las que interven-



gan en este proceso y que las respuestas no sean aplicables a otras situaciones futura, porque suelen tratar las situaciones de forma aislada.



7. Además, este modelo no promueve la reflexión, la participación y el aprendizaje, porque no da tiempo para desarrollar el proceso.

8. Por último, en estas circunstancias, puede darse una tendencia, por la premura que requiere la respuesta, a buscar modelos externos, recetas, y a aplicarlas sin más. Y esta medida va cercenando la capacidad de desarrollo de la propia institución.

En tanto que gestión estratégica situada se anticipa a los problemas y se entronca en el contexto.



1.1. Este modelo presenta ciertas ventajas:

- Permite tener una visión común
- Presenta un enfoque proactivo para el cambio
- Promueve la creatividad y la innovación
- Es flexible y permanente, se adapta a nuevas situaciones
- Optimiza el uso de recursos
- Es sensible a las necesidades de alumnado, profesorado y familia.
- Mejora la participación de los distintos actores
- Orienta las acciones e ilumina las decisiones, manteniendo la coherencia de la organización.

(Continúa en doc en word del DVD, y todo el texto en portal innova.usal.es, grupo Atlántida)

¿En qué consiste la gestión estratégica y cuáles son las fases?

Como se ha dicho anteriormente, el punto de partida no es la situación actual, sino la que queremos lograr. Dibujar ese futuro deseado y cerciorarnos de que compartimos esa visión es el primer punto de encuentro y el anclaje que necesitamos para establecer y llegar a compartir y asumir los compromisos necesarios.

Eso no quiere decir que nos alejemos de nuestra realidad para aferrarnos a una utopía, sino que, vislumbrando nuestra meta, el faro que marca el rumbo, es más fácil encontrar los motivos y la energía necesarios para plantear los cambios precisos.

Las fases del proceso son, esencialmente, las siguientes:

1ª Sensibilización
2ª Creación del grupo dinamizador
3ª Proceso de elaboración
4ª Presentación del primer borrador
5ª Consenso del Consejo Escolar

1. SENSIBILIZACIÓN

El punto de partida debe ser crear, en la comunidad educativa, la necesidad de hincar el proceso de construcción conjunta del Proyecto Educativo.

En los apartados precedentes, se han recogido suficientes argumentos para apoyar esta necesidad y validar la propuesta.

Como propuesta de actividades para llevar a cabo esta fase, podemos incluir:

- Hacer una presentación a la comunidad: una visión reflexiva del momento que nos ha tocado vivir y la necesidad de afrontarlo con garantías.
- Lectura de textos que inviten a la reflexión y posterior puesta en común.
- Cuestionarios sencillos con preguntas abiertas sobre el grado de satisfacción de la comunidad con relación a cómo se están haciendo las cosas en el centro.
- Lluvia de ideas sobre los aspectos que más nos preocupan en el centro.

La utilización de una u otra iniciativa dependerá de muchos factores: grado de implicación y compromiso de la comunidad, nivel de innovación y proactividad, cohesión, historia institucional, tamaño, estabilidad…

Dependiendo también del nivel de liderazgo del equipo directivo, esta fase puede realizarse con los recursos humanos del centro o contar con una persona, externa, que dinamice el proceso.

En esta fase, si no se ha realizado antes, es importante observar e identificar personas, que no pertenezcan al equipo directivo, y que manifiesten creatividad, compromiso, ilusión, ganas de cambio… y que integrarían el grupo dinamizador, que será el motor para este viaje.

2. CREACIÓN DEL GRUPO DINAMIZADOR

Este grupo tiene la importante misión de evitar que el proceso decaiga, de movilizar a las personas y los recursos y de hacer posible llegar a la meta prevista.

Estará integrado por el equipo directivo y un número determinado de personas, en función de las características del centro, y tendrán que prever reuniones periódicas de planificación y valoración. Esto permitirá repartir el trabajo, de forma que esta tarea no recaiga en unos pocos, objetivar el análisis y lograr que las propuestas sean más ricas y plurales.

Además, funcionará como **gestor del conocimiento:** en cada una de las fases del proceso, se van a llevar a cabo una serie de tareas y se obtendrá un conjunto de productos (reflexiones, ideas,



propuestas…) Es importante que haya alguna persona responsable de recoger todas esas producciones y devolverlas al grupo.

La importancia de visualizar el resultado del trabajo radica en la necesidad de:

- Experimentar y compartir la sensación de progreso y de logro, ver la productividad de las sesiones de trabajo.

- Tener presentes todas las decisiones, ideas y propuestas realizadas, para cimentar el siguiente paso y dotar de coherencia al camino.

3. PROCESO DE ELABORACIÓN

3.1. FORMULACIÓN DE LAS METAS

1. **¿A dónde queremos llegar?**

2. **¿Por qué queremos llegar allí?**

3. **Identificar el objetivo y comprometernos con él**

Como se ha dicho anteriormente, vamos a empezar visualizando el futuro. Para ello, propondremos a los participantes que sueñen, sin cortapisas ni limitaciones. Es importante que este proceso sea libre, para que genere ilusión.

Y, para empezar a movilizar la participación, daremos protagonismo a los participantes. La técnica a utilizar es la LLUVIA DE IDEAS

Los organizaremos en pequeños grupos (el número ideal de personas en cada grupo, para asegurar la participación de todas ellas y la pluralidad de puntos de vista, es de 3 o 4). En cada uno, asignaremos roles, que rotarán en las siguientes etapas del proceso: nombraremos un secretario/a, un moderador/a y un portavoz (este último puede ser, también, la misma persona que haga de secretaria) y explicaremos las funciones de cada uno:

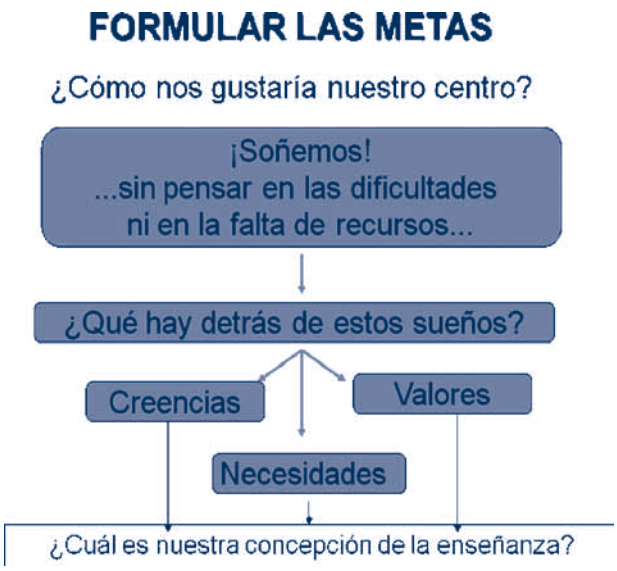
- El/la secretario/a, tomará nota

- El/la moderador/a cuidará de que todos participen, que respeten el tiempo establecido y que se mantenga un volumen de voz adecuado para evitar interferencias

- El portavoz participará en la puesta en común.

Le pediremos a cada grupo que, primero de forma individual, piensen en cómo sería su centro ideal, que lo visualicen e identifiquen sus características con una palabra-clave o un adjetivo. Y, luego, que compartan esa visión.

Esta visión del futuro deseado tiene una doble importancia: por un lado, permite proyectar, en una imagen concreta y definida, la concepción de la enseñanza que subyace y compartirla; y, por otra, focaliza en aspectos positivos, permitiendo que todos aquellos susceptibles de mejora sean vistos como mejorados. Permite abandonar la cultura de la queja y pasar a la de la transformación, como proponía Paulo Freire.



Para ayudar en esta recogida, se les proporcionará una ficha como la que figura en a continuación, en la que lo anotarán. En ella identificarán a su centro ideal con adjetivos o palabras-clave; pero es importante que expliquen qué quieren decir, para tener la certeza de que todas las personas compartimos el mismo significado (no es extraño que atribuyamos diferente significado a los términos, de ahí la necesidad de clarificar)

La tabla sería como la siguiente:

(CONTINUA EN DVD)

Una vez que hemos visto el futuro, el faro hacia el que nos queremos dirigir, es hora de ver cuál es el punto de partida.

Para ello, daremos el siguiente paso:

Adjetivo o palabra-clave	Significa que...

3.2. PLANIFICAR UNA ESTRATEGIA

1. **Identificar las dificultades y las fortalezas, las oportunidades y las amenazas**
2. **Establecer los objetivos estratégicos**
3. **Definir la estrategia ¿cómo hacerlo?**
4. **Determinar el plan operativo**

1. IDENTIFICAR LAS DIFICULTADES Y LAS FORTALEZAS, LAS OPORTUNIDADES Y LAS AMENAZAS

Empezaremos por el análisis FODA. El hecho de cambiar el orden habitual (DAFO), siguiendo la propuesta, que compartimos, de Nélida Zaitegui, es debido a la intención de empezar por los elementos positivos (Fortalezas y Oportunidades) y dejar para el final los negativos (Debilidades y Amenazas).

1.2. CONTEXTO

ANÁLISIS INTERNO	ANÁLISIS EXTERNO
FORTALEZAS Para impulsarlas	OPORTUNIDADES Para aprovecharlas
DEBILIDADES Para superarlas	AMENAZAS Para evitarlas

Volveremos a organizar pequeños grupos y cada uno tendrá que aportar elementos a los 4 aspectos del análisis. O bien, hacemos 4 grupos y cada uno se centra en un aspecto.

Al final, haremos otra puesta en común: escribiremos, en tarjetones grandes, lo que se vaya recogiendo de cada uno de los aspectos analizados.

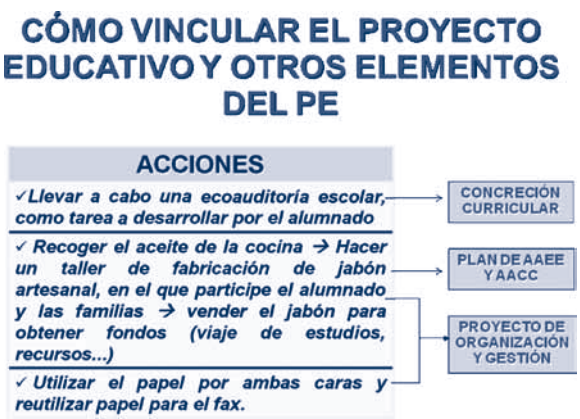
La siguiente tarea será hacer propuestas para minimizar o afrontar los aspectos negativos. Analizaremos los positivos para identificar qué prácticas o circunstancias nos han llevado a ellos, para mantenerlas.

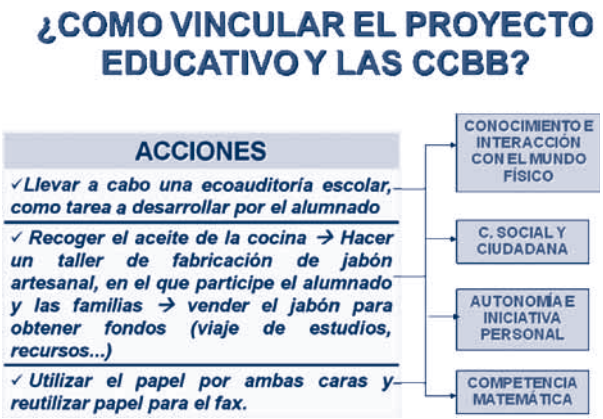
2. ESTABLECER LOS OBJETIVOS ESTRATÉGICOS

Retomaremos la tabla con las metas y su significado. Ahora se trata de identificar los objetivos que tendremos que perseguir para lograrlas. Las metas son para la institución; pero los objetivos son para los miembros de la misma.

En este primer momento, se trata de hacer un acercamiento, de recoger todo lo que podamos; pero no pretendemos terminar el proceso, sino que queda abierta esta fase para que siga enriqueciéndose. La tabla puede quedar expuesta en algún lugar del centro, además de haber sido repartida a todos los participantes, para que se siga enriqueciendo. Lo importante de este momento es identificar y definir objetivos estratégicos.

(CONTINÚA EN DVD)





En cuanto a las CCBB, tendremos que analizar cada una de las propuestas con el fin asegurarnos de que inciden en su desarrollo. No sólo para las actividades de aula, sino también para las complementarias y extraescolares, así como las formas de relación de la comunidad, la organización y

gestión… Todos los ámbitos de la vida académica y social deben cumplir su función y, para asegurarnos, es necesario que revisemos el diseño y su puesta en práctica

3. DETERMINAR EL PLAN OPERATIVO

Ahora, continuando con la estrategia, hemos de planificar la acción: establecer responsabilidades, tiempos y recursos necesarios. Es importante que todos los miembros de la comunidad se responsabilicen y se comprometan en alguna de las acciones. Y sería interesante que fuera de forma voluntaria y mejor en parejas o pequeño grupo que individual. Nadie mejor que uno mismo sabe para lo que está mejor capacitado y qué le apetece hacer. Para ello podemos utilizar una tabla como la siguiente:

Acciones	Responsables	Recursos	Temporalización	Evaluación

Es importante involucrar al alumnado y familias en este proceso, para que lo enriquezcan y para que se vinculen con él. Para terminar, recogeremos estas acciones en sus documentos correspondientes, definiendo cómo han de desarrollarse, estableciendo, en su caso, los protocolos necesarios y la forma de hacer las cosas para aseguramos de que esas acciones permiten el desarrollo de las CCBB.

DOCUMENTOS COMPONEN EL PROYECTO EDUCATIVO
SEÑAS DE IDENTIDAD, ANÁLISIS DEL CONTEXTO Y METAS
CONCRECIÓN CURRICULAR (PRIMARIA Y SECUNDARIA)
PROPUESTA PEDAGÓGICA DE INFANTIL

OTROS DOCUMENTOS INSTITUCIONALES
PROGRAMACIÓN GENERAL ANUAL
NORMAS DE ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO)
PROYECTO DE GESTIÓN

Para ello, sugerimos iniciar la actividad en grupo, ubicando las acciones y objetivos en su nivel correspondiente. Pondremos un tarjetón con el nombre de cada uno de los documentos y los participantes irán escribiendo objetivos y/o acciones en otros tarjetones y colocándolos debajo del título correspondiente.





Esta actividad permite que el profesorado clarifique en qué documento, plan o epígrafe debemos colocar cada uno de los aspectos programados. No se pretende llevar a cabo este procedimiento para todas las acciones, sino que se trata de un "entrenamiento" para establecer estas conexiones. Para continuar, proponemos una ficha como la que figura en el anexo.

(Continúa en doc en word del DVD, y todo el texto en portal innova.usal.es, grupo Atlántida)

… supone un nuevo reto para el profesorado que lleva aparejado ciertas inquietudes e incertidumbres, y ante el que surgen una serie de sentimientos, creencias y actitudes que se convierten en resistencias al cambio, obstaculizando el proceso.

(Maria Cristo Alonso y Cristo Hdez.)

Capítulo 7: Un estudio sobre las resistencias al cambio en el currículo por competencias

Mª del Cristo Alonso Martín y Cristo M. Hernández Gómez
Técnicos del Programa de Centros de Atención Preferente
(DGPE, Consejería de Educación del Gobierno de Canarias)

Resumen

Desarrollar las competencias básicas demanda centrar el proceso de enseñanza en el alumnado y requiere introducir en el aula toda una serie de elementos didácticos que potencien la autonomía en el aprendizaje, las actitudes colaborativas, la búsqueda y procesamiento de la información, la movilización de variadas operaciones cognitivas, etc. Todo ello insta a un cambio metodológico que impulse al profesorado hacia un proceso de formación en centros, bajo la premisa de que las competencias básicas precisan de un trabajo conjunto de los docentes, puesto que es el elemento curricular común a todas las áreas y materias.

Esto supone un nuevo reto para el profesorado que lleva aparejado ciertas inquietudes e incertidumbres y ante el que surgen una serie de sentimientos, creencias y actitudes que se convierten en resistencias al cambio, obstaculizando el proceso. Este trabajo supone una reflexión en torno a las resistencias que fueron detectadas por un grupo de profesores y profesoras en su papel de dinamizadores pedagógicos en determinados centros, y una propuesta de alternativas superadoras, en unos casos ya ensayadas con un grado de éxito aceptable y en otros, en proceso de aplicación.

1. INTRODUCCIÓN

El nuevo marco legislativo ha supuesto la introducción de las competencias básicas como uno más de los elementos curriculares. Con ello se persigue la concreción de las capacidades en el "hacer", en el "desempeño del alumnado", lo que, sin duda, tiene repercusiones muy significativas en la práctica docente. Se abre así, un nuevo escenario educativo en el que el cambio metodológico como vía para la mejora de la calidad de la Educación Obligatoria resulta imprescindible.

Los denominados centros de atención preferente de la Comunidad Autónoma de Canarias están, por definición, desarrollando su labor educativa en un entorno socialmente desfavorecido. La población escolar inmersa en esta realidad social necesita, más que ninguna, el acceso a una educación de calidad para poder insertarse en una sociedad demandante "gente preparada" en las mismas condiciones que otra que ha nacido "en cunas más favorables" y cuenta con más recursos y apoyos emocionales, sociales y culturales.

El programa de Centros de Atención Preferente tiene como finalidad favorecer los cambios necesarios para garantizar esa educación de calidad, cuya expresión más evidente es la transformación del aula en un espacio para "aprender haciendo", como elemento indispensable, en torno al que gira gran parte de sus acciones.

Se dota de una estructura organizativa que permite la formación del profesorado en el centro desde la reflexión y la acción sobre la práctica docente, como motor del cambio metodológico, en un proceso permanente de retroalimentación.

Desde nuestro papel de técnicos y coordinadores trabajamos con un representante de cada centro que recibe la formación y que es el responsable, a su vez, de transmitirla y dinamizar el proceso con el profesorado de su claustro.

Esta tarea requiere, asimismo, de nuestra formación permanente, razón por la cual hemos participado con un grupo de innovación pedagógica vinculado al Proyecto Atlántida, en un seminario que, durante los tres últimos cursos, ha tratado de profundizar en el conocimiento de las competencias



básicas como nuevo elemento curricular. Precisamente, es en el marco de este seminario en el que ha decidido abordarse el presente trabajo, en la medida en que la implantación de las mencionadas competencias supone una necesaria transformación de las prácticas docentes más comunes.

Los cambios no son fáciles y generan miedos e inseguridad que se manifiestan en resistencias ante las propuestas externas. Esta realidad frena la transmisión y dificulta el trabajo que han de hacer los representantes de los centros como dinamizadores pedagógicos.

Es por ello que este trabajo indaga sobre algunas de las principales resistencias detectadas en el profesorado a la hora de introducir cambios en su práctica, para poder actuar sobre ellas de forma positiva, desbloqueando los posicionamientos y las actitudes que frenan esta transformación.

2. METODOLOGÍA.

Con más frecuencia de lo deseable se le imputa a la profesión docente un carácter conservador, en este sentido se habla de un profesorado cómodo en sus prácticas habituales, y reacio a la innovación, ofreciendo una imagen negativa de la "resistencia" como sinónimo de inmovilismo y anquilosamiento. En este trabajo se intenta afrontar el tema desde otra perspectiva, pues estamos convencidos de que cualquier cambio estructural ha de estar sustentado en el convencimiento, hay que verlo y sentirlo como necesario y hay que asumirlo como una vía de mejora real y eficaz.

Si un "cambio", sea cual sea su naturaleza, para serlo de verdad debe reunir los ingredientes antes citados, entonces necesariamente irá acompañado de unas situaciones previas de conflicto cognitivo y social en el que, necesariamente, tendrán que surgir las "resistencias", de aquéllos y aquéllas que necesitan convencerse, persuadirse, de que se propone algo mejor que lo que se tiene. De hecho, el convencimiento es el factor que marca la diferencia cualitativa entre un cambio formal y una transformación de fondo.

Desde este punto de vista, resistencia y cambio constituyen un binomio indisociable, por lo que no hay duda de que para ejercer el asesoramiento, conocer y manejar las actitudes de resistencia se convierte en una vía eficaz a la hora de promover la transformación.

Con esta finalidad y desde un posicionamiento que entiende la "resistencia" como una actitud razonable que debe promover la reflexión, se diseña un proceso de recogida de información adecuado para evidenciar cuáles son las actitudes reticentes al cambio metodológico que de forma más común se dan entre el profesorado que integra los centros de atención preferente

Con la idea de dar cabida a un amplio espectro de consideraciones se optó por la "narración" como instrumento para llevar a cabo esta recogida de los datos. De este modo, se pidió a cada representante de los 44 Centros de Atención Preferente de las Islas Occidentales que relataran por escrito las dificultades y obstáculos que manifestaban sus compañeros y compañeras de claustro ante nuevas propuestas de trabajo y de estrategias didácticas para abordar el cambio metodológico.

El relato como forma de acceso a la información constituye, en sí mismo, una propuesta abierta, flexible, que permite indagar en los valores, actitudes y creencias de quienes lo producen. Tiene un alto valor porque no sólo se describen las rutinas, las situaciones educativas, sino también los significados que cada uno confiere a tales aspectos. En definitiva, se trata de una aproximación humanística al problema que nos ocupa.

La tarea se explicó de manera conjunta a todo el profesorado, tanto de primaria como de secundaria. Se les pidió que fueran explícitos y que contaran su experiencia en detalle, aportando incluso, si así lo consideraban, expresiones literales que les parecieran de interés. No se trataba de hacer un trabajo con un sólido soporte cuantitativo de alta significación estadística, en cuyo caso los instrumentos debían ser otros, sino de configurar un primer panorama en torno a las resistencias que facilitara el acercamiento a este fenómeno, desprovisto de tópicos y, sobre todo, apoyado en la experiencia colectiva de quienes han desempeñado el papel de dinamizadores pedagógicos en los centros docentes.

Para procesar toda la información, la primera tarea consistió en identificar en cada una de las narraciones individuales todas las expresiones que aludían a algún tipo de resistencia.

De este modo, se reconocieron pronunciamientos que hacían referencia a sentimientos encontrados, a la falta de preparación, a la existencia de disyunción entre áreas/materias y Competencias Básicas, a elementos de organización y coordinación, alusiones al tiempo, a la carga de trabajo, a los continuos cambios de Ley, a las demandas de la administración, al papel de los distintos agentes educativos, etc.

Con todo este cúmulo de información variopinta se procedió a una primera clasificación de las resistencias, agrupándolas en los siguientes campos:

a) Personales. Se recogen bajo esta categoría aquellas expresiones que hacen referencia al ámbito privado, al individuo como tal, a los sentimientos y emociones que suscita en los profesionales el ejercicio de sus funciones docentes.

b) De grupo. Ésta es una categoría donde se incluyeron las que hacen alusión al trabajo en equipo del profesorado, a la colaboración y participación de y con los demás.

c) Relativos a la organización. Es obvio que bajo esta categoría quedaron consignadas todas las expresiones que valoraban los elementos o las estructuras organizativas de los centros docentes, ya fueran las existentes o las anheladas.

d) El centro como espacio físico. Se incluyen en este campo las referencias a las condiciones e infraestructura del centro escolar.

e) Profesionales. Esta categoría está integrada por las expresiones referidas al ámbito público y se relacionan con la autoeficacia y la competencia docente.

f) relativas al alumnado. En este campo se agruparon las que expresan, desde la óptica del profesorado, las dificultades que presenta el alumnado cuando se implementa en el aula un cambio metodológico.

g) Por último, en el mismo sentido que el anterior, se agruparon en dos campos, el de las familias y el de la administración, respectivamente, aquellas expresiones que manifiestan cómo ambas instancias pueden suponer obstáculos al cambio.

De forma tradicional, y probablemente también de manera más intuitiva que reflexiva, se ha sostenido que existen dos culturas diferentes que separan al profesorado de primaria del de secundaria, con la intención de valorar su incidencia en estas cuestiones se han diferenciado las expresiones aportadas por unos y otros.

3. EXPOSICIÓN DE DATOS

El relatar las situaciones que se encuentran los docentes cuando se enfrentan a una propuesta de cambio metodológico no constituyó una tarea ardua y, sin ninguna dificultad, se fueron acumulando una retahíla de resistencias que casi hacen plantearse la viabilidad de la transformación deseada como una mera utopía. En líneas generales, valgan como modelo de las opiniones vertidas ejemplos como los siguientes, en los que, con frecuencia, ante propuestas nuevas, se oyen expresiones del tipo: “ya lo sabía, no me dices nada nuevo, o ya me va bien cómo lo hago…”; El “no estudié pedagogía, ni psicología, soy científico” es otra de las argumentaciones al uso, junto con afirmaciones como: “No soy yo quién debe cambiar, sino ellos los que deben estudiar” o “¿y es que lo que yo venía haciendo hasta ahora no vale para nada? ¿He estado perdiendo el tiempo?”; “Esto se ha hecho desde siempre, lo que ocurre es que lo han llamado de otra forma”.

Del alumnado se tienen opiniones como: “no están acostumbrados a que sean los protagonistas, les resulta más cómodo actuar pasivamente, no tiene las suficientes herramientas sociales para actuar de esta forma…” e incluso, de las familias se dice que “demandan del profesorado que sea o actúe de forma tradicional…”.

En la tabla 1 se recogen todas las expresiones alusivas a las resistencias del profesorado frente al cambio metodológico, indicando las ocasiones en que se repite la misma resistencia y diferenciando entre las expuestas por el profesorado de primaria y secundaria respectivamente. Para facilitar su análisis, tal como se dijo en el apartado anterior, fueron agrupadas en 7 categorías que hacen referencia al ámbito en el que éstas se manifiestan: personales, profesionales, relativas al grupo, a la organización, al alumnado, a las familias y a la administración:



TABLA 1

RESISTENCIAS	
PERSONALES	
PRIMARIA	SECUNDARIA
- "Cualquier tiempo pasado fue mejor" - Rendimiento menor - No se cree en las nuevas estrategias, dan mucho trabajo y no son buenos los resultados. - No saber con claridad cuáles son nuestras obligaciones y deberes. - Descontento con la administración. - Nos reunimos para organizar otras cosas. - "Maestros que bostezan, que corrigen, que leen las revistas que por las salas de profesores circulan, etc." - Gasto de energía en los traslados casa-centro - profesorado que cree venir de vuelta. - "Para aprender es indispensable que el alumnado esté sentado, en silencio, oyendo (¡cómo si oyeran!)". - trabajar en grupo no permite evaluar el nivel de conocimientos del alumnado. - inseguridad ante lo que no se domina y que puede implicar más trabajo.(5) - ¿qué es lo que he estado haciendo hasta ahora? ¿No vale para nada? Esto lo hemos hecho siempre pero con otro nombre (5) - "No tengo tiempo" (2) - Me queda poco tiempo para jubilarme - Rechazo a "pensar y analizar lo que mecánicamente hacemos a diario"	- Inseguridad ante lo que no se domina y que puede implicar más trabajo.(4) - Sentimiento de "apaga fuegos" - Dificultades para llegar a acuerdos - Quedarse en el centro por la tarde - ¿qué es lo que he estado haciendo hasta ahora? ¿No vale para nada? Esto lo hemos hecho siempre pero con otro nombre (7) - Es el alumnado el que debe adaptarse - "No tengo tiempo" (2) - Me queda poco tiempo para jubilarme. - Falta de interés - "Dedico más tiempo y no me lo pagan" - "Voy a cumplir" - Rechazo a "pensar y analizar lo que mecánicamente hacemos - Se necesita esfuerzo - "Se nos exige mucho y no vemos resultados" - "¿Cómo voy a hacer una tarea en grupo si mi materia no se ofrece para ello? ¿Cómo vamos a poner en grupo a chicos tan mayores para trabajar" - No se ve la necesidad del cambio - "La forma clásica" favorece la adquisición de los conceptos. Con el aprendizaje significativo el alumno no se forma lo suficiente y no adquiere los conocimientos necesarios. - ¿Debo ser yo quién proponga el cambio, quién lo empuje? - Estoy muy atrasada - Es que ese tema no se relaciona con lo que tengo programado - El silencio, la inhibición - En mi área no se puede - "lo que hay que aguantar a cierta edad" a pesar de su responsabilidad como jefes de departamentos.
DE GRUPO	
- falta de afinidades personales - Continuo cambio de claustro	- Los minadores que comentan por los pasillos, es más de lo mismo, no se va a mejorar y minan a los que quieren
RELATIVAS A LA ORGANIZACIÓN - Centros muy burocratizados	- el horario no propicia la coordinación y la formación permanente (2) - lo administrativo solapa lo metodológico - la ausencia de coordinación y trabajo de equipo que provoca la dispersión del profesorado y la no implicación. - Centros muy burocratizados
RELATIVAS AL CENTRO COMO ESPACIO FÍSICO	
- Espacios reducidos que dificultan el cambio	- Condiciones físicas del aula - Mal funcionamiento de recursos informáticos
PROFESIONALES	
- Rechazo a lo que viene de la administración - Se demanda a la administración que indique cómo hacerlo - Cuando se trabaja en grupo unos se copian de otros - Saber lo que se evalúa - El libro de texto como guía de la intervención (l) - Miedo a no poder controlar la clase - Miedo a no conseguir los objetivos - Falta de cultura colaborativa - En mi clase se trabaja como yo quiero - Cumplir la programación	- poca disponibilidad al cambio. - Lo metodológico no es lo importante - Desconocimiento = rechazo - Falta de liderazgo pedagógico (cualidades) - No estudié pedagogía ni psicología, soy científico - Cada maestrillo tiene su librillo - En mi clase se trabaja como yo quiero - Cumplir la programación - Distintas formas de entender la educación - No se acepta que el compañero pueda enseñarnos algo.

RESISTENCIAS	
RELATIVAS AL ALUMNADO	
PRIMARIA	SECUNDARIA
FAMILIARES	- No saben que son los protagonistas - No tienen herramienta sociales - El problema está en los hábitos de trabajo y la falta de base - Cuando los chicos no quieren no hay nada qué hacer, por lo que es más fácil seguir haciendo lo de siempre. - Los niños no saben esto, no saben lo otro, no… ¿y nosotros? - El éxito del cambio metodológico radica en la madurez del alumnado.
RELATIVAS A LA ADMINISTRACIÓN	- Acostumbrados a la forma "tradicional" de actuar el profesorado
- Falta de claridad en los documentos legales	- Inestabilidad legislativa. Reformas educativas (l) - La convocatoria de oposiciones durante el curso. - Los cambios propuestos se contradicen con la calificación. - Constitución de la CCP por jefes de departamentos que no dan clase en la ESO y poco interesados por las cuestiones metodológicas.

El análisis de la tabla 1 permite comprobar que, de las 112 expresiones registradas, la mayor parte hacen referencia a las resistencias que tienen relación con los ámbitos personal y profesional. El primero agrupa al 58% de las expresiones y, a pesar de ser las dominantes tanto en primaria como en secundaria, en ésta última etapa constituyen un 14 % más. En el segundo campo se recoge un 17% del total de las resistencias. Estos muestran, respectivamente, la forma que tiene cada docente de afrontar su práctica.

Las restantes categorías representan elementos "externos" a la persona que ejerce la práctica docente y, en muchos casos, depende de decisiones ajenas, de grupo, institucionales e incluso externas al ámbito estrictamente profesional, para afectar a la esfera familiar y social. En estas categorías son muy pocas las expresiones emitidas por las personas que han efectuado las narraciones.

Algunos de los relatos pueden resultar muy ilustrativos para configurar una imagen de las creencias de los docentes y su postura frente a la demanda del cambio en las estrategias de enseñanza en el aula que propugna la LOE. Así, por ejemplo la dinamizadora pedagógica de un instituto cuenta su experiencia como sigue:

"Después de la formación regreso a casa con un montón de ideas y las cosas muy claras. Todo empieza a cambiar cuando llego al centro, al día siguiente, y me meto en mi departamento a coordinar la reunión del equipo de nivel. Empiezo con mucha alegría exponiendo el orden del día e introduciendo a mis compañeros en lo que es necesario hacer para ir diseñando tareas que desarrollen las competencias básicas, y ahí es donde empiezan los problemas. Las caras de algunos/as empiezan a borrar la sonrisa y por sus bocas salen las primeras palabras de: << ¿cómo voy a hacer una tarea en grupo si mi materia no se ofrece a ello?>>, <<pues, que tostón, ¿cómo vamos a poner a trabajar en grupos a chicos/as tan mayores?>>

Otra dinamizadora, también de secundaria, relata su experiencia así:

"Todo empieza en el momento en que se utilizan estas dos palabras: reflexión y metodología. Cada vez que se nombran se nos ponen los pelos de punta a mucho de nosotros, quizás porque significa pensar y analizar lo que mecánicamente hacemos a diario y eso necesita de un tiempo, de ganas y esfuerzo. Y al final del día, muy pocos son los que tienen tiempo, ganas y energía. Pero estas no son las únicas vías de resistencia. Uno de los argumentos que se usan y que me son de difícil discusión es el de : <<con el poco tiempo que me queda para jubilarme, ¿tu crees que voy a cambiar ahora?>>. Este suele ir unido al de: << ¡pero si esto es lo que hemos estado haciendo nosotros siempre!>>…aún existen otras como " con lo que me pagan, no voy a hacer ni un minuto más para la Consejería".

Dentro de un centro de educación infantil y primaria, la dinamizadora, explica que las relaciones entre iguales, haciendo referencia al claustro, no son siempre fáciles y que aunque se comparte un espacio y un horario, cada uno es diferente desde su formación, sus intereses, su motivación y su experiencia profesional. Considera que las claves para el cambio están en la motivación y la formación y por tanto, es ahí donde ve las mayores resistencias, que explica literalmente cuando habla de los diferentes docentes, diciendo que hay profesorado:



"que gasta una gran parte de su energía en trasladarse al lugar de trabajo; con tantos años de experiencia que cree estar de vuelta de todo; desmotivado por estar en un puesto de trabajo donde no se encuentra a gusto y considera que su horario laboral es de nueve a dos; profesorado que mide la formación recibida por horas contabilizadas para los méritos de concursos u oposición; profesorado que se agarra a los libros de texto como tablas de sabiduría y cuyo horizonte no va más allá de los cinco temas por trimestre; profesorado que entiende que para aprender es indispensable que el alumnado esté sentado, en silencio y escuchando (¡como si oyeran!); profesorado que cree que mientras más ejercicios, fotocopias y cartillas se rellenen, más se sabe. Luego están los maestros y maestras que enseña de verdad, donde menos, dentro de un aula".

Entre las reflexiones de otra docente de educación primaria entresacamos textualmente:

"en nuestro centro nos encontramos con las siguientes respuestas: <<estoy de paso>>; <<llevo muchos años de servicio>>; <<siempre lo he hecho así>>; <<esto es más de lo mismo>>. La verdad es que no se donde han perdido la fe en la educación o si es en su propia labor donde se desvaneció. A la hora de analizar el rendimiento hay para todos: las familias, el contexto, <<los alumnos han llegado a su techo>> (cito textualmente),…pero del análisis de su labor no hay nada; para ellos un sobresaliente, para ellos "no pueden hacer más".

Todo esto es un reflejo de la situación con la que se encuentran los docentes que día a día trabajan en los centros para conducir a sus compañeros y compañeras hacia la reflexión sobre la práctica, el intercambio de experiencias, la formación en estrategias facilitadoras del aprendizaje con la consiguiente mejora en la profesionalización docente.

Un análisis más en detalle pone de manifiesto que hay un alto grado de heterogeneidad entre las distintas resistencias, incluso cuando han sido clasificadas en un mismo ámbito, hasta el punto que precisan de tratamientos diferenciados para solventarlas. Por esta razón se hizo necesaria una segunda clasificación que atendía a factores como: la formación profesional, la organización, los sentimientos, la evitación y las creencias.

El miedo a lo desconocido y la creencia de que cualquier cambio necesita una dedicación de tiempo añadido hace que muchas de las resistencias se centren en lo personal y en este sentido, cada uno reacciona de forma diferente pero con patrones similares, debido al aprendizaje profesional docente, lo que supone que la mayoría de respuestas sean parecidas ante el mismo fenómeno.

De hecho, algunas personas afrontan los cambios como un nuevo reto y una forma de crecimiento personal, mientras que para otras suponen angustia e inseguridad, apareciendo el fenómeno de la negación y la inhibición como mecanismo de autodefensa.

En esta nueva clasificación hemos introducido como campos las expresiones de los docentes que se hacen desde "lo que sienten" (sentimientos), desde "lo que piensan" (creencias) y desde "el posicionamiento" (evitación) que adoptan ante la situación del cambio. Aparecen también dos bloques, el de formación y el de organización, con expresiones que hacen referencia a la necesidad de renovación ante los cambios educativos y a la de introducir modificaciones en la organización de los centros y de la propia administración, para favorecerlos.

En de los relatos se reflejan estas situaciones en los siguientes términos:

"…los centros están muy burocratizados, hay muchos papeles que rellenar y muchos formalismos que no sabemos ni para qué sirven, ni si alguien los lee,…;Y con este panorama han llegado las competencias básicas y uno se plantea:<<¿sabemos qué son?¿cómo las trabajamos?¿cómo las desarrollamos?>>. Muchos de mis compañeros dan por hecho que sí saben y que haciendo lo mismo de siempre ya las está trabajando, por ejemplo, le pregunto a un compañero de ciencias cómo trabaja la competencia matemáticas y me contesta sin titubeos: <<está inherente en mi currículo>>; ¿y la competencia lingüística?, <<todos leemos,¿no?>>;¿y la digital?, esta pregunta da un poco de miedo hacerla porque la respuesta es clara: <<¿cómo nos piden que trabajemos si sólo tenemos un aula con pocos ordenadores y siempre está ocupada?>>. Creo que existe la sensación de que se nos exige mucho y no vemos resultados."

Parece que las respuestas a los obstáculos en estos dos campos últimos se pueden dar aplicando un buen plan de formación y optimizando y organizando las tareas inherentes a cualquier institución u organización. Sin embargo, para desmontar las resistencias agrupadas en lo otros tres campos, sentimientos, evitación y creencias, se necesita convencer y persuadir de que lo que se propone es algo mejor que lo que se tiene, puesto que como ya hemos dicho, el convencimiento es el factor que marca la diferencia entre un cambio formal y una transformación de fondo. El resultado de esta nueva clasificación se expresa en la tabla 2.

(Continúa en doc en word del DVD, y todo el texto en portal innova.usal.es, grupo Atlántida)

SEGUNDA PARTE: Las competencias en el currículo informal (familia)

CAPÍTULO 8: Marco General del trabajo de competencias con familia

CAPÍTULO 9: Experiencias de talleres con grupos de FAPA, AMPA y asambleas de familia

1. La experiencia con las FAMPA de Canarias: Mercedes Hernández (La Palma); Silvia Galván, Pedro Glez. y Carlos Gomez (Gran Canaria); y Araceli Castañeda (El Hierro)
2. Otras colaboraciones: Torreperogil (Jaén), Cartaya (Huelva), Provencio (Cuenca)

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

(Proyecto Atlántida)

Capítulo 8: Marco General de competencias con familia

Paz Sanchez y Teresa Acosta.
Colaboran CEAPA y FAPAS, Cabildos de Hierro, Lanzarote y Gran Canaria; D.G. Promoción de Canarias y ayuntamientos.

LOE: Una ley atrevida en su enunciado:

"Los centros promoverán compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignen las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado" (LOE, 121)" "DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS" Un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo, debiendo ser desarrolladas para el final de la enseñanza obligatoria y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje a lo largo de la vida" (Comisión Europea, 2004). Para Atlántida es la FORMA en que el conocimiento se pone en acción para resolver tareas prácticas. ***Es por tanto conocimiento en acción y el secreto son el tipo de tareas que el alumnado desarrolla en las aulas, en casa, en la calle, para conseguirlo.***

La Unión Europea (2005; Comisión Europea, 2004) ha establecido un marco de referencia europeo con *ocho competencias clave*: comunicación en la lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica; espíritu emprendedor; y expresión cultural. En España, en los Decretos de Enseñanzas Mínimas (2006a) se establece en los anexos una guía orientativa de dichas competencias. En nuestro caso, se siguen, de modo reelaborado y adaptado, como también ha hecho Francia, el marco de referencia europeo de "Competencias clave del aprendizaje a lo largo de la vida" (C. Europea, 2004). Las competencias no son un nuevo elemento como los objetivos y los contenidos; todo sigue igual en el currículo que debe aprenderse en las aulas, pero ahora se pide que se categorice, secuencie todo lo que hay en libros de textos, documentos o Decretos de currículo, para concretar los niveles de competencia sobre *cuál es la cultura imprescindible* que ayuda a conseguirlas, *la cultura común de la ciudadanía*… Se trata de seleccionar objetivos, contenidos y criterios de evaluación, que se vienen trabajando en cada asignatura, y ver cuáles son los que más ayudan a conseguir esas ocho competencias básicas que se han propuesto, que impida la exclusión social/educativa y nos otorgue valor de ciudadanía responsable y libre. Se trata de que todo alumnado consiga esa cultura básica en la educación obligatoria, a la que debe dedicarse un tiempo especial, sin olvidar que otra cultura *posible,* más ambiciosa pueda ser aprendida por otra parte del alumnado. Tendríamos varios niveles de competencia en el currículo, con dos claves: *el imprescindible,* común y básico desarrollado en las competencias, y el currículo *posible* para el alumnado que pueda. El imprescindible o democrático/común -para Atlántida- permitiría *titular y graduar,* el otro aumentaría el currículo del alumnado que pueda acceder a conseguirlo. Atlántida ya planteó que si un porcentaje de alumnado no pudiera conseguir el imprescindible, se certifique al final de secundaria cuántas y cuáles son las competencias que sí se han conseguido de forma que ese alumnado sea ayudado a conseguir su graduación con variada oferta postobligatoria (adultos, tutorías de jóvenes…).



Cuadro 1: *Competencias básicas en enseñanzas mínimas* (MEC, 2006a)

1. Competencia en comunicación lingüística Utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta: saber leer y escribir, hábitos, expresión oral de ideas…
2. Competencia matemática Habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida social y con el mundo laboral: razonar con números, espacios…sobre vida diaria
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico Habilidad para interactuar con el mundo físico, en sus aspectos naturales y en los generados por la acción humana, posibilitando la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a su mejora y preservación. Comprende, asímismo, habilidades para actuar y comprender con autonomía e iniciativa en ámbitos muy diversos (salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc.). La vivienda, El barrio, el municipio, el entorno, el medioambiente…
4. Tratamiento de la información y competencia digital Habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento para informarse, aprender y comunicarse. Prensa, Internet, email, imagen y sonido…
5. Competencia social y ciudadana Comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. El ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás. Derechos Humanos, ONGDS, Constitución, Derechos y deberes, respeto, tolerancia…
6. Competencia cultural y artística Conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. El conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de recursos la expresión artística: el pasado y el futuro, tradición y vanguardia: equilibrio…
7. Competencia para aprender a aprender Habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera eficaz y autónoma de acuerdo con los propios objetivos y necesidades. Supone, por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y estrategias para conseguirlas; por otro, disponer de un sentimiento de competencia personal. Saber buscar información, organizarla y analizarla, realizar síntesis y difundir las conclusiones
8. Autonomía e iniciativa personal Adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales (responsabilidad, perseverancia, conocimiento de sí y autoestima, etc.); por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las propias opciones y planes, responsabilizándose de ellos. Voluntariado, viajes personales, proyectos en casa, barrio…

(el taller continua en DVD)

Los centros promoverán compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignen las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado.

(LOE , art. 121)

Tarea final: Valoración de la propuesta LOE y taller de competencias

Finalmente, teniendo en cuenta la respuesta que el grupo ha dado a cada una de las cuestiones anteriores que valoración harían de la propuesta realizada por la LOE y el trabajo a realizar en talleres. Consideramos que la propuesta LOE representa…. Y el plan para los talleres….

ASPECTOS INTERESANTES	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS

Atendiendo a los aspectos seleccionados, nuestra valoración final es (marcar una X):

☐ La incorporación de las competencias básicas en el currículo de los centros educativos **NO** representa una mejora del sistema educativo anterior.

☐ La incorporación de las competencias básicas en el currículo de los centros educativos **SI** representa una mejora del sistema educativo anterior.

☐ …

Estrategia para la Valoración de la propuesta de taller familia y centro/comunidad

Se trata de recoger puntos de vista variados, desde perspectivas complementarias que desarrollen un plan de mejora y se alejen de victimismos inmovilistas y de intuiciones y sensaciones poco rigurosas

Los seis sombreros, técnica para analizar un tema

Sombrero blanco Información datos	Rojo, sentimientos sensaciones	Negro, dudas, temores	Amarillo, positivo constructivo	Verde, creatividad	Azul, control y seguimiento
Responsable y coordina					

CONCLUSIONES DE VALORACIONES (envía al email de Atlántida y de FAPA)



PROPUESTA DE CONTINUIDAD DEL TALLER

La propuesta del taller con sus tareas no puede desarrollarse en una sesión o dos. Proponemos presentar el taller y ensayar las tareas, para que luego se continúe. Se propone dar continuidad al taller inicial de familia de forma que puedan desarrollarse varias sesiones de profundización en el trabajo hasta conseguir la mayor parte de ellas, en la medida de lo posible. La propuesta es ambiciosa, se trata de seleccionar lo posible en cada caso:

- Tareas propias de la escuela E
- Tareas propias de familia F
- Tareas del ámbito social C
- Tareas relacionadas entre los tres sectores E-F-C
- Final: Proyectos de comunicación lingüística, global…

Propuesta de trabajo en las diferentes sesiones:

1. Sesión inicial: presentación taller y ensayo actividades generales

2. Sesión 1ª de trabajo: profundización actividades, tareas 1, 2, 3, 4, 5

3. Sesión 2ª de trabajo: profundizar en las actividades, tareas 6 y 7
   Y entrenar el eje tarea social. Ejercicio y actividad, ejemplos

4. Sesión 3ª de trabajo: Iniciar proyectos tipo consumo TV, comunicación

5. Sesión de puesta en común: entrega de material borrador elaborado, actividades y proyectos. Valoración y Plan de continuación curso siguiente.

El grupo inicial de la presentación puede convertirse en el grupo que trabaje en sesiones periódicas (cada mes, una sesión, orientativamente) coordinados por un monitor a escoger dentro del propio grupo con la ayuda técnica posible, o en su caso puede trabajar de forma autónoma en cada una de las organizaciones, APAS, Programas educativos… y volver a una sesión de puesta en común para el intercambio de ideas y la entrega de actividades en formato digital, siguiendo el esquema de la tarea 6 y/o 7

El Proyecto Atlántida, en colaboración con ayuntamientos, Ministerio de Educación, Consejerías y ayuntamientos y grupos de FAPA, se compromete a integrar las actividades bien planificadas en el nuevo material a editar en cada verano: agenda nueva, calendario… reconociendo el trabajo de todos los grupos colaboradores con su autoría.

Gracias por colaborar, y ánimo

Capítulo 9: Experiencias de talleres con familia

9.1. Las experiencias con las FAMPA de Canarias

9.1.1. Experiencia FAPA Benahoare, La Palma

Federación Autónoma Insular de Asociaciones de Padres de Alumnos.
Mercedes Hernández Castillo
BENAHOARE

RGTRO.PROV.5 Rgtro.APAS 8- CIF 38038071 C/Doctor Santos Abreu, 48- Apartado, 209
Teléfono, 420690 – fax 413600
38700 SANTA CRUZ DE LA PALMA

RESUMEN TRABAJOS REALIZADOS SOBRE FAMILIA
FEDERACIÓN BENAHOARE
CURSO 2008/2009

Título del Proyecto

COMPETENCIAS BÁSICAS. CULTURA IMPRESCINDIBLE PARA LA FAMILIA
PRESENTACIÓN DIARIO DE FAMILIA-AMPA

Organiza

Federación Autónoma Insular de Asociaciones de Padres de Alumnos "Benahoare"
Correo electrónico: faipalma@terra.es
Persona de contacto: Norberto A. Hernández Rodríguez, teléfono 661298228

PROYECTO ATLÁNTIDA, APOYO

Persona de contacto: Florencio Luengo

DIRIGIDO A

Son destinatarios de los aspectos recogidos en el presente Proyecto, los Centros Educativos Públicos e IES que se relacionan a continuación:

En el curso 2008-2009

- IES CÁNDIDO MARANTE EXPÓSITO
- IES VILLA DE MAZO
- IES ALONSO PÉRES DÍAZ
- IES LAS BREÑAS
- IES PUNTAGORDA
- IES LUIS COVIELLAS CUEVAS
- CEIP PUNTALLANA

- CEIP JOSÉ LUIS ALBENDEA
- CEIP TAGOJA
- CEIP JOSÉ PÉREZ VIDAL
- CEIP MANUEL GALVÁN DE LAS CASAS
- CEIP APB
- IES EUSEBIO BARRETO
- IES PÉREZ PULIDO
- IES VIRGEN DE LAS NIEVES

ASISTENCIA DE LOS CURSOS

– ES CÁNDIDO MARANTE EXPÓSITO	18
– IES VILLA DE MAZO	25
– IES ALONSO PÉRES DÍAZ	20
– IES LAS BREÑAS	28
– IES PUNTAGORDA	16
– IES LUIS COVIELLAS CUEVAS	32
– CEIP PUNTALLANA	19
– CEIP JOSÉ LUIS ALBENDEA	22
– CEIP TAGOJA	18
– CEIP JOSÉ PÉREZ VIDAL	25
– CEIP MANUEL GALVÁN DE LAS CASAS	26
– CEIP APB	31
– IES EUSEBIO BARRETO	27
– IES PÉREZ PULIDO	34
– IES VIRGEN DE LAS NIEVES	29

REALIZACIÓN DE LOS TALLERES

Talleres de tres horas de duración en los que se realizaba una primera parte teórica o a modo de presentación los que se planteaban de las siguientes cuestiones:

PRIMERA PARTE

- ¿Qué dice La Ley en torno a las Competencias Básicas?
- ¿Qué es una competencia?
- ¿Qué es una competencia básica?
- ¿Cuáles son las 8 competencias? Importancia
- Curriculo formal; informal, no formal = CLAVE ÉXITO ESCOLAR
- DIARIO DE FAMILIA-AMPA

SEGUNDA PARTE

CONCLUSIONES TOMADAS DE LA REALIZACIÓN DE LOS TALLERES

Tarea 1. Identificando las formas de participación en mi Centro Educativo

TIPOS	EJEMPLIFICACIÓN
TIPO 1	Participación en cuidado y mantenimiento de huertos escolares Participación en cuidados de crías de animales en los Centros (ejemplo CEIP Anselmo Pérez de Brito y CEIP Tagoja) Participación en salidas y organización de actividades fuera del Centro Realización de talleres de costura para niños/as: pegar botones, subir vueltos, etc… Participación y conciencia la importancvia de una alimentación sana: desayunos Reciclaje material escolar para otros alumnos más pequeños
TIPO 2	Tutorías Celebración y organización actos: Carnaval, Semana Santa, Navidad, San Martín, Día de la Cruz Convivencias en Parques Recreativos de padres con profesores de diferentes tutorías Celebración Día del Profesor (2 de noviembre de 2009)
TIPO 3	Cuidado del material y muebles escolares Correcto uso de los servicios sanitarios Devolver a casa en mochila los residuos del desayuno Organización de tareas de casa (habitación, deberes…)
TIPO 4	Participación familiar en las fiestas del Municipio (Día de la Cruz) Recolecta familiar de ropa, medicamentos en campaña de Navidad u otras Recogida de pinillo en bosques de pino cuando se acerca el verano Asistencia a eventos de recaudación para ONG, Asociaciones, etc.… Cambio de papelera en las casas para residuos Compra de folios reciclados Aprovechar el revés de los folios para notas de la compra, etc.… Elaboración de jabones naturales con aceite utilizado No utilización de aerosoles Elaboración de juguetes (tambores, coches) con latas de aceite, botellas de jabón para campañas de recogidas de juguetes…
TIPO 5	Participación en Consejos Escolares

Tarea 2. Valorando las formas de participación en mí Centro Educativo

TIPOS	ESCALA DE VALORACIÓN			
	Casi Nunca	Algunas Veces	Bastantes Veces	Casi Siempre
TIPO 1				X
TIPO 2			X	
TIPO 3			X	
TIPO 4				X
TIPO 5		X		



Tarea 3. Identificando el currículo familiar

Describir algunas actividades que se desarrollan en el ámbito familiar y que puedan tener un valor educativo

Actividad 1	Recoger y limpiar habitaciones Preparar la ropa para día siguiente del Colegio Cuidar las flores y animales del hogar Tirar la basura por las noches Llevar ropa a cesta de la lavadora Cortar uñas de manos y pies: aseo personal Selección actividades para el verano Limpiar mochila en vacaciones
Actividad 2	Rellenar documentación matrícula escolar Rellenar documentación para ayuda de libros Elección libro a leer en vacaciones de verano Asistencia a Feria del Libro Participación en talleres de títeres Ir a obras de teatro celebradas en el Circo de Marte previa consulta de la cartelera a principios de cada mes Jugar a los mimos y contarnos secretos Jugar al veo veo Jugar a palabras encadenadas Aprender preposiciones, verbos, etc. cantando Ver las noticias juntos y comentarlas Aprender direcciones de todos mis familiares (mi casa y abuelos) Leer el prospecto de las medicinas que me tomo Atender a las explicaciones de seguridad que realizan azafatas de los aviones Identificar señales de tráfico Respetar semáforos Conocer las profesiones de nosotros como padres y visitar nuestro centro de trabajo y explicar nuestras actividades, funciones, horarios, etc.
Actividad 3	Ir a la compra, previa realización de la lista Hacer presupuesto para vacaciones Pedir presupuestos en verano para material escolar Desgranar judías en temporada y colocarlas, seleccionarlas y calcular beneficios Administración de la paga semanal Correcta utilización de todos los modos de la lavadora: poca ropa, centrifugado, temperatura, tiempo Aprender a sembrar, semillas, cálculo de guano, veneno en su caso y coordinar fechas de riego Memorizar teléfonos de mis padres Memorizar teléfono de emergencia Conocer los períodos de recaudación, basura, agua, luz, alcantarillado Conocer los ingresos y gastos familiares y reflexionar Saber como funciona el pago en los parking, revisar devolución Identificar nº de transportes urbanos y su dirección
Actividad 4	Ir de vacaciones a través de internet Visitar museos Pedir borrador de la declaración de la renta Aprender a reservar billetes, coche de alquiler Saber como se realiza el auto- cheking en los aeropuertos
Actividad 5	Traer a casa residuos del desayuno para clasificarlo en casa Limpiar freidoras y reciclar aceite para elaboración de jabones naturales Seleccionar ropa para campaña de Navidad No utilizar aerosoles- ¿por qué? Apagar las luces cuando salgo de mi habitación y abrir persianas para aprovechar la luz del día Guardar pilas para llevarlas todos juntas a punto de recogida Guardar frascos de mermeladas, mayonesa para utilizarlas como lapiceros, etc.… Guardar tarritos de yogures para semilleros
Actividad 6	Escuchar música tradicional canaria y conocer los bailes populares de La Palma

Actividad 7	Conocer cuando sube y baja la marea y su porqué Conocer las fases lunares Conocer los tipos de frutas de cada temporada ¿Qué alimentos lleva nuestro potaje?
Actividad 8	Pintar la Bandera de Canarias Dibujar las Islas Conocer los diferentes elementos para pintar y dibujar: ceras, lápices de colores, rotuladores, ceras manley, pinceles Conocer a pintores canarios y visitar exposiciones. Reflexiones acerca de nuestras sensaciones Hacer frutas con plastilina Con bandas de yeso hacemos la máscara de nuestros padres Conocer la gama de colores, ¿Cómo hacemos el azul?

(Continua en el DVD)

Finalmente, teniendo en cuenta la respuesta que el grupo ha dado a cada una de las cuestiones anteriores qué valoración harían de la propuesta realizada por la Unión Europea y el MEC en la LOE Consideramos que la propuesta del MEC presenta

ASPECTOS INTERESANTES ASPECTOS POSITIVOS ASPECTOS NEGATIVOS

Atendiendo a los aspectos seleccionados, nuestra valoración final es (marcar con una X):

La incorporación de las competencias básicas en el currículo de los centros educativos NO representa una mejora del sistema educativo anterior

La incorporación de las competencias básicas en el currículo de los centros educativos SÍ representa una mejora del sistema educativo anterior, si se contemplan algunos elementos importantes: …x

Algunas condiciones que consideres fundamentales para el SÍ
- Importancia y reconocimiento de la participación de las familias en los Centros Educativos

PROYECTOS REALIZADOS ENTRE ESCUELA-FAMILIA Y COMUNIDAD

CONVENIO DE ACOMPAÑANTES DE BIBLIOTECAS ENTRE FAPA BENAHOARE – CEP DE PROFESORES – CABILDO INSULAR DE LA PALMA

PLAN DE ELABORACIÓN DE JABONES NATURALES PARA USO DOMÉSTICO- CABILDO INSULAR DE LA PALMA- FAPA BENAHOARE- CEP DE PROFESORES

TÍTERES EN EDUCACIÓN AMBIENTAL- CABILDO INSULAR DE LA PALMA- FAPA BENAHOARE – CEP DE PROFESORES

IMÁGENES DE ACTIVIDADES REALIZADAS POR LAS AMPAS-CENTROS DE LA ISLA

Se adjunta en DVD anexo, pdf con imágenes



9.1.2.-Experiencia Cabildo de Gran Canaria con apoyo FAPA Galdós

Coordinan: Silvia Galván, Pedro González, Carlos Gómez

Se han constituido tres grupos de talleres en la isla, coordinados por los docentes de Atlántida citados, con el apoyo de El Cabildo de Gran Canaria y la FAPA Galdós. A pesar del escaso tiempo, estos son algunos de los materiales elaborados a partir de la documentación marco.

Tarea 1: Identificando las formas de participación en mi centro educativo	**GRUPO:**
Tipo 1: crianza y cuidado	1.1. Juegos: ajedrez, fútbol, voleibol
	1.2. Concienciación de la situación en países pobres
	1.3. Fomento de conductas saludables y/o hábitos alimenticios – normas en consumo de golosinas
	1.4. Comedor escolar - Comisión de comedor
Tipo 2: comunicación escuela-familia	2.1. Reuniones a lo largo del curso – aportación muy escasa - reuniones colectivas
	2.2. Información general y particular desde tutorías
	2.3. Conocimiento mutuo
	2.4. Participación en convivencia – información y participación
	2.5. Participación de las familias en los horarios del centro (propuesta)
	2.6. Escuela de padres
	2.7. Tutorías de mañanas /tardes (alternando semanalmente)
Tipo 3: aprendizaje en el hogar	3.1. Orientación
	3.1. Horarios
	3.3. Normas
	3.4. Valores
	3.5. Autonomía personal a la hora de las preinscripciones-formularios, etc (propuesta)
	3.6. Enseñar a las familias hábitos de estudio (propuesta)
Tipo 4: colaboración con la comunidad	4.1. ONG
	4.2. Participación en campañas sociocomunitarias
	4.3. Participación de las familias en la elección de fiestas
	4.4. Recabar opinión de las familias para la realización de actividades (propuesta)
	4.5. Talleres en los que se promueve la participación de las familias
Tipo 5: decisiones administrativas	5.1. Nueva: Coordinación con Servicios Sociales, Ayuntamientos, Consejería y Familias y participación conjunta en la búsqueda de solución a problemas.
	5.2. Participación de las familias en la organización de entradas y salidas (propuesta)

Tarea 2: Valorando las formas de participación en mi centro educativo					
TIPOS		**ESCALA DE VALORACIÓN**			
		1 (casi nunca)	**2 (algunas veces)**	**3 (bastantes veces)**	**4 (casi siempre)**
Tipo 1: crianza y cuidado	1.1	**XXXXX**	**X**		**X**
	1.2	**XX**	**X**	**XXXX**	
	1.3		**XXXX**	**XXXXX**	**XXXXXX**
	1.4	**XXX**			**XXXXX**
Tipo 2: comunicación escuela-familia	2.1	**XXXXX**	**XXXXXXX**		
	2.2			**XX**	**XXXX**
	2.3	**XXXXXX**			**X**
	2.4	**XXXXXX**			
	2.5	**X**			
	2.6	**XXX**	**XX**		**X**
	2.7.	**XXXXX**			**X**

Tipo 3: aprendizaje en el hogar	3.1	**XXX**	**XXX**		**X**
	3.2		**X**		**XXXXXX**
	3.3				**XXXXXX**
	3.4				**XXXXXX**
	3.5	**X**			**X**
	3.6				
Tipo 4: colaboración con la comunidad	4.1		**XXXXXX**		
	4.2	**X**	**XXXXX**		
	4.3	**XX**	**XXX**		**X**
	4.4.				
	4.5.	**XXXXX**	**X**		
Tipo 5: decisiones administrativas	5.1	**XXXXX**	**X**		**X**
	5.2	**X**			
	5.3				
	5.4				

Tarea 3 y 4: Identificando el currículum familiar y la CCBB a la que contribuye		**GRUPO: B**
Describir algunas de las actividades que se desarrollan en el ámbito familiar y que puedan tener un valor educativo		
Actividad 1	Establecer horarios: tele, juegos, estudios, descansos, amigos, salidas,…	CCBB 4, 7 y 8
Actividad 2	Establecer valores humanos: compartir, organizar en función de necesidades	CCBB 3, 5 y 8
Actividad 3	Establecer el respeto mutuo	CCBB 5, 7 y 8
Actividad 4	Valor de la negociación	CCBB 1, 5, 7 Y 8
Actividad 5	Valor del cariño: abrazos, besos, miradas, confianza, palabras	CCBB 5, 7 y 8
Actividad 6	Ayudar en tareas escolares: acompañar, supervisar	CCBB 6, 7 y 8
Actividad 7	Valorar de forma crítica lo que la sociedad ofrece: **consumismo**: escuchar y razonar	CCBB 5 y 8
Actividad 8	Empatía: ponerse en su lugar	CCBB 3, 5, 7 y 8
Actividad 9	Jugar y disfrutar: juegos de mesa,… actividades culturales, documentales	CCBB 5, 7 y 8
Actividad 10	Tareas de casa: hacer la cama, recoger, colocar la ropa,…	CCBB 8
Actividad 11	Hábitos de higiene: cuidado de los dientes, ducharse, vestirse	CCBB 8
Actividad 12	Hábitos alimenticios: controlar las “chucherías”, modales en la mesa	CCBB 5
Actividad 13	Valorar el esfuerzo, sin recompensa material	CCBB 5 y 8
Actividad 14	Ver juntos las noticias: comentarlas	CCBB 1 y 4
Actividad 15	Hacer notar la importancia de la familia: visitar con frecuencia a familiares (abuelos, tíos,…)	CCBB 5 y 6
Actividad 16	Fomentar la lectura , siendo los padres y madres quienes den ejemplo	CCBB 1, 6 y 7
Actividad 17	En las discusiones: escuchar al otro (que lo vean en la familia, en la pareja)	CCBB 1, 5 y 8
Actividad 18	Jugar respetando normas	CCBB 2, 3, 5 y 6



TAREA 7: Propiniendo La Adquisición de Compromisos Comunes: Familia-Escuela

COMPROMISO FAMILIAR		TEMPORALIZACIÓN días/semanas		COMPROMISO ESCOLAR	
PROYECTO COMÚN	ACTIVIDADES/TAREAS	COMPETENCIAS BÁSICAS		ACTIVIDADES TAREAS	COMPETENCIAS BÁSICAS
LA COCINA: UN LUGAR PARA ADQUIRIR AUTONOMÍA	- Hacer una de las comidas del día, procurando que coincida toda la familia. - Utilizar recetas, viendo cantidades de los condimentos - Hacer la lista de la compra - Ir a hacer la compra. - Que los hijos sean quienes hagan la distribución de tareas entre los demás miembros para que colaboren.	1 2 3 4 5 7 8	A LO LARGO DE 1 MES, UNA VEZ POR SEMANA O FIN DE SEMANA A LO LARGO DEL CURSO HACERLO COINCIDIR CON DIFERENTES EVENTOS, por ejemplo, EL DÍA DE CANARIAS, NAVIDAD, CARNAVALES,...		

TAREA 7: Proponer Adquisición Compromisos Comunes: Familia-Escuela

COMPROMISO FAMILIAR		TEMPORALIZACIÓN		COMPROMISO ESCOLAR	
PROYECTO COMÚN	ACTIVIDADES/TAREAS	COMPETENCIAS BÁSICAS		ACTIVIDADES TAREAS	COMPETENCIAS BÁSICAS
Reciclando nuestra vida	- Buscar información sobre cuáles eran los juguetes con los que jugaban abuelos, padres y aprender a construirlos. - Inculcar valores sobre el NO CONSUMISMO - Distribuir y clasificar en casa los materiales que tiramos para reciclarlos.	3 4 5 6 7 8	Coincidir con eventos o celebraciones: -Navidades -Día de Canarias -Cumpleaños de compañeros/as, profesor/a, madre/padre, otros familiares,...		

9.1.3. Experiencias iniciales en la isla de El Hierro

Coordina: Araceli Castañeda, Inspectora de la isla.

Como parte de un plan de formación con familia, promovido por la D General de Promoción Educativa, con el apoyo de la FAPA de El Hierro, los tres ayuntamientos, los claustros y el Cabildo Insular, se han desarrollado los talleres del documento marco Atlántida, con las AMPAS de los colegios, creando grupo en cada uno de los tres ayuntamientos: Valverde, El Pinar y Frontera. Destaca

por lo original esta propuesta de tareas comunes, además de las previas que ya hemos visto desarrolladas en otros lugares. El interés de la experiencia de El Hierro, se centra en el proyecto comunitario de todos los sectores que iniciamos en septiembre y describimos al final del documento-libro.

TAREA O CENTO DE INTERÉS: GRANDES LECTORES Y ESCRITORES

ESCUELA	FAMILIA	COMUNIDAD
1- Literatura 2- Organizar concursos de lectura y escritura 3- Leer textos y responder preguntas, ampliando información. 4- Lectura de textos en los que se manifieste la forma de hablar de la isla. 5- Preparar textos teatrales: representarlos, hacer carteles,… 6- Trabajar el lenguaje literario. 7- Concurso de libros para leer. 8- Redacción de cuentos, dibujos,… para participar en la revista municipal.	1- Leer cuentos 2- Leer cuentos, libros, revistas, periódicos,… 3- Tener diccionarios, enciclopedias,… para su uso. 4- Investigar en la familia y el entorno el uso de palabras propias de nuestra habla. 5- Ayudar con los ensayos y el vesturario. 6- Leer poesías con ellos y ayudar a elaborar trabajos. 7- Leer por la noche con ellos. 8- Aportar datos, fechas, fotografías, anécdotas.	1- Hacer una biblioteca pública. 2- Actividades para fomentar la lectura: cuentacuentos, recitales de poesía, concursos,… 3- Tener biblioteca. 4- Facilitar libros y otros textos publicados sobre el habla de nuestra isla. 5- Difundir la información y asistir a la representación. 6- Convocar concursos, traer escritores,… 7- Exposición de libros. 8- Editar la revista municipal.

TAREA COMÚN: MUNICIPIO LIMPIO

ESCUELA	FAMILIA	COMUNIDAD
1. Cuerpo humano. Higiene. 2. Estudiar la importancia de la limpieza, tanto personal como del centro. 3. Juegos de limpieza de zonas comunes. 4. El reciclaje. 5. Trabajar el medio ambiente.	1. Aseo personal. 2. Participar en la limpieza de casa. 3. Organizar tareas de limpieza. 4. Contribuir a separar la basura. 5. Ir un día a la playa y mantenerla limpia.	1. Baños públicos y papeleras. 2. Formar grupos de trabajo por zonas: jardines, parques, plazas,… 3. Limpieza del pueblo. 4. Poner contenedores diferenciados. 5. Hacer limpieza de fondos marinos.

(Continúa en doc en word del DVD, y todo el texto en portal innova.usal.es, grupo Atlántida)

9.2.. Otras colaboraciones: Asamblea escuela, familia, comunidad: Torreperogil

9.2.1.-Asamblea escuela-familia-comunidad: Torreperogil,Jaén.

La propuesta de trabajo desde el Comité de Ciudadanía Escuela, familia, comunidad, se ha centrado en analizar la situación del municipio para elaborar un diagnóstico que permita un plan de mejora corresponsable. Estas han sido algunas de las iniciativas del curso 2008-09

Coordina: Pablo Yáñez

NUDO TEMÁTICO: "FALTA DE PLANIFICACIÓN; IMPROVISACIÓN, ANARQUIA EN TORREPEROGIL"

PASOS DE PEATONES MAL SEÑALIZADOS

Se deberían ver mejor, por tanto revisión de todos los que hay, sirva como ejemplo el que hay en el Paseo del Prado que esta con doble señalización y por estar en una zona de mucho transito de niños debería ser elevado. (Ayuntamiento)

NO ESPACIO PARA APARCAR

Concienciación sobre el uso del coche

- FAMILIA: Charla a los padres para concienciar sobre el uso del coche, uso de cinturones de seguridad, respeto de señales, etc…
- ESCUELA: Potenciar la formación de los niños para que tenga su repercusión en la familia. Ej. Poner en práctica, una vez por semana o mes, la regulación del tráfico a la entrada al colegio supervisado por la policía municipal. Esto haría también que aumentara la cooperación de la policía municipal.
- AYUNTAMIENTO:
  1.-Funcionamiento del uso de la grúa municipal
  2.-Folletos informativos sobre el uso del vehículo
  3.-Habilitar mas zonas de aparcamiento en el centro del pueblo el aparcamiento existente es insuficiente.

LA POLICÍA NO COOPERA EN PREVENCIÓN/EDUCACIÓN VIAL

- Que la policía junto a los jóvenes de ESO y niños de 5º y 6º de primaria regulara el tráfico de vez en cuando a la salida y entrada del colegio.
- Que diera charlas informativas a los padres y madres de prevención y educación vial.
- Que se afane más en la regulación del tráfico. Ayuntamiento
- Que haya mas presencia de la policía en las entradas y salidas al colegio pero en todas no solo en algunas.

JARDINES POCO CUIDADOS

- FAMILIA: dar pautas de conductas de civismo que han de tener nuestros hijos e hijas: uso de papeleras, respeto de plantas, respeto de jardines etc…
- ESCUELA: dentro de la asignatura correspondiente dedicar un tiempo a la semana al cuidado del parque más cercano. (Limpieza de papeles, observación y cuidado de plantas, letreros informativos para que se haga un buen uso del parque etc.)
- AYUNTAMIENTO:
  - Mantenimiento de los jardines mas periféricos, falta personal dedicado a estos jardines.
  - Que se recupere en la oferta de actividades extraescolares el taller de medio ambiente.

AGRICULTURA DETERIORA EL MEDIO AMBIENTE

- FAMILIA: enseñar a cuidar el medio ambiente a nuestros hijos e hijas. ***Encargar el reciclaje a ellos***. Taller para saber qué podemos hacer los padres y madres en nuestro quehacer diario para contribuir a la preservación del medio ambiente.
- ESCUELA: que se proyectara algún documental o video a los niños para que vieran como se degrada el medio ambiente y como todos nosotros diariamente contribuimos a ello.
- AYUNTAMIENTO: charla sobre el uso de fitosanitarios y pesticidas, tratamiento de envases etc. para todos los ciudadanos y ciudadanas que quieran saber de este tema.

NUDO TEMÁTICO: FALTA DE CONCIENCIA DE LO PÚBLICO

1.1"Excrementos de perros en calles y jardines"

- Campañas de sensibilización por el Ayuntamiento
- Multas (Policía Municipal)
- Propiciar zonas para ese fin, con papeleras, bolsas (Ayuntamiento)

1.2 "No se respeta el horario de la basura"

- Campañas de sensibilización desde el Ayuntamiento
- Multa
- Las asociaciones de vecinos deben tomar parte, por ejemplo: poniendo el contenedor en la puerta del infractor, colocando carteles con su nombre en los contenedores

1.3 "Mal uso del paseo de Santiago por el botellón"

- Creación de un grupo de voluntarios/as jóvenes, que participen en el botellón, pero que al mismo tiempo concienciencien sobre el uso correcto del alcohol, recogida de basura, horarios,….
- Más vigilancia por la Policía Municipal

1.4 "Se recicla todavía poco"

- Hacer más hincapié desde la escuela
- Hacer más hincapié desde la familia
- Facilitar contenedores tanto en la calle como en los comercios, centros públicos y su correcto mantenimiento. (Ayuntamiento)

1.5 "Poco cuidado del agua como un bien escaso"

- Campañas de sensibilización desde la escuela
- Campañas de sensibilización desde la familia, poniendo controladores de agua a los grifos cisternas de bajo consumo…
- Campañas de sensibilización e información desde el Ayuntamiento
- Control de la empresa desde el Ayuntamiento, exigiendo el arreglo de fugas, mejoras de la red…
- Cortes de agua coordinados para enseñarles a los más jóvenes la importancia que tiene el agua, durante cortos espacios de tiempo.



NUDO TEMÁTICO:

1.1.1 "EGOÍSMO: NOS PREOCUPAMOS SOLO DE LO PROPIO"

1.1.1.1 CONSECUENCIA 1: Excrementos de perro en calles y jardines

¿Qué podemos hacer desde?...

• El perro es uno más de la familia.	• Apoyo a las iniciativas municipales y familiares mediante realización de carteles para colocar en el pueblo (manifestaciones o actos reivindicativos).	• Realizar campañas de concienciación periódicas (trimestrales).y constantes (repetitivas).
• Llegar a considerar que la responsabilidad del cuidado, alimentación y sacar a los animales es de todos, por lo que debe compartirse.	• Salir a la localidad para señalizar las cagadas (estilo señales CSI) y realizar un mapa de cagadas del pueblo.	• Editar folletos informativos y repartirlos a cada ciudadano/a con perro en la calle.
•Confeccionar un cuadrante de tareas para repartir diaria, semanal o mensualmente entre cada uno de los miembros de la familia.	• Crear eslóganes, frases, etc. Y llevar a las casas para concienciar a las familias.	• Reparto de material específico para recogida de excrementos a las personas que tengan perro.
• Con respecto a vecinos/vecinas incumplidores, denunciar al Ayto. a los infractores de la norma municipal.		• Censar a todos los perros de Torreperogil.
		• Denunciar y sancionar a los infractores de la norma, una vez apercibidos.

(Continúa en doc en word del DVD, y todo el texto en portal innova.usal.es, grupo Atlántida)

9.2.2. AYUNTAMIENTO DE CARTAYA: Comité de Ciudadanía

Raquel García Angulo y Francisco Paéz

El trabajo del Comité de Ciudadanía, que ha trabajado ligado al CEP de Huelva, con el profesorado de Cartaya, el plan de formación en competencias, ha iniciado con familia un trabajo de elaboración de materiales, apoyados por Atlántida. Describimos algún ejemplo con análisis de tres centros de la localidad y su mayor o menor implicación con tareas sociales

CEIP……DE CARTAYA

Tarea 1: Identificando las formas de participación en mí centro educativo

- Tipo 1: crianza y cuidado
- Tipo 2: comunicación familia-escuela
- Tipo 3: aprendizaje en el hogar
- Tipo 4: colaboración con la comunidad
- Tipo 5: decisiones administrativas

TIPOS	EJEMPLIFICACIÓN
Tipo 1	Control de Esfínteres, no biberón, no chupete
Tipo 2	Libreta de mensajes, notas en la mochila, tutoría inicial, tutoría lunes por la tarde, recogida de las notas
Tipo 3	Técnicas de estudio, colaboración en las tareas domésticas, decálogo de convivencia
Tipo 4	Reciclaje, plantación de árboles
Tipo 5	Consejo Escolar, comisión de convivencia y comisión de economía

Tarea 2: Valorando las formas de participación en mí centro educativo

TIPOS	ESCALA DE VALORACIÓN			
	1 (casi nunca)	2 (algunas veces)	3 (bastantes veces)	4 (casi siempre)
Tipo 1				X
Tipo 2	X	X		
Tipo 3				
Tipo 4		X		
Tipo 5	X	X		

(CONTINÚA EN DVD)



9.2.3.-FEDERACIÓN AMPAS de Cuenca: El Provencio

FAMPA “LUCAS AGUIRRE” E-mail: fapacuenca@hotmail.com

Dentro del programa de formación de padres y madres que lleva a cabo la Federación, el día 25 de Abril se realizó una Jornada de trabajo sobre **COMPETENCIAS BÁSICAS** en la localidad de El Provencio **(Cuenca).**

Quienes participamos en dicha jornada, hemos aceptado la propuesta realizada por el ponente Don Florencio Luengo de continuar trabajando el tema **COMPETENCIAS BÁSICAS.**

Lo que se expone a continuación es el resultado del trabajo realizado durante cuatro sesiones por un grupo de personas pertenecientes a diferentes entidades de la localidad de El Provencio (Cuenca): AMPA “Félix Lorca” del colegio Infanta Cristina, AMPA “Tierno Galván”, del S.E.S.O. adscrito al I.E.S. de Las Pedroñeras (Cuenca), profesorado de Educación Infantil, profesorado de personas adultas y docentes recientemente diplomadas interesadas en el tema, además de responsables y colaboradoras de la Federación Provincial de AMPAs de Cuenca.

Tareas 1 y 2: “Identificando las formas de participación en mi centro educativo” y “Valorando las formas de participación en mi centro educativo”.

TIPO 1: Tareas que se realizan de crianza y cuidado de los hij@s /niñ@s.



TIPO 2: Comunicación familia-escuela.

TIPO 3: Aprendizaje en el hogar.

TIPO 4: Colaboración con la comunidad.

TIPO 5: Decisiones administrativas.

TIPOS	EJEMPLIFICACIÓN	VALORACIÓN
1,2,3,4 Y 5	Taller de familia.	(2) Algunas veces
1,2,3, y 4	Convivencia con los demás.	(3) Bastantes veces
1,3 y 2	Taller de cocina / cocina divertida.	(2) Algunas veces
1,2 y 3	Higiene.	(4) Casi siempre
3, 1 y 4	Primeros auxilios (básicos).	(1) Casi nunca
3, 1, 4 y 2	Prevención de riesgos en el hogar.	(4) Casi siempre
1, 2,3, y 4	Trabajar valores conjuntamente.	(2) Algunas veces
1,3,2 y 4	Desmitificar el consumismo.	(1) Casi nunca
1,2,3, y 4	Educación sexual.	(1) Casi nunca
1, 2, 3,4 Y 5	Trastornos alimenticios.	(1) Casi nunca
5	Archivar papeles, rellenar impresos.	(1) Casi nunca

(CONTINUA EN DVD)

Tarea 6 a:"Definiendo tareas para una agenda escuela/familia/comunidad": acciones que relacionen los tres sectores (una por cada día de la semana).

DÍA	TAREA	COMPETENCIAS
LUNES	E: avances tecnológicos (herramientas, útiles, utensilios). F: aportar información y visita. C: organización de exposición, biblioteca.	1.3.4.6.7
MARTES	E: el universo, los planetas, etc. F: observar las fases lunares, las estrellas. C: planetario móvil.	1.3.4
MIÉRCOLES	E: trabajar hábitos de vida sana. F: fomentar hábitos saludables (ir al cole en bici). C: organización de una bicicleteada o carreras de bicicletas.	5.3.7.8
JUEVES	E: confeccionar un periódico digital. F: aportar noticias o documentación. C: publicar dicho periódico en la página web del ayuntamiento.	1.4.5.6
VIERNES	E: ronda de cuentos interculturales en su lengua materna. F: preparación del cuento tradicional. C: edición y difusión del libro de cuento.	1.6.5.7
SÁBADO	E: valoración del patrimonio histórico y artístico de los pueblos de la comarca. F: organizar una ruta histórica. C: realización de las visitas turísticas.	1.6.7
DOMINGO	E. el libro viajero (cuento). F: introducción del contenido. C: transferencia a otros colegios de la zona y/o a otros niveles educativos.	6.1.3.7

Tarea 6 b: Entrena la construcción de tarea social desde el ejercicio y la actividad.

<table>
<tr><th colspan="4">TAREA SOCIAL</th></tr>
<tr><td colspan="4">Valorar y respetar las diferentes ideologías políticas, a través de la realización de un trabajo práctico con motivo de las elecciones al parlamento europeo.</td></tr>
<tr><th colspan="4">ACTIVIDADES</th></tr>
<tr><td colspan="1">Realizar las entrevistas.</td><td colspan="1">Redactar el trabajo práctico con los resultados obtenidos en las encuestas.</td><td colspan="2">Representar juegos de roles (partidos políticos).</td></tr>
<tr><th colspan="4">EJERCICIOS</th></tr>
<tr><td>Tipos de preguntas.</td><td>Estructuración de la entrevista.</td><td>Lluvia de ideas para obtener el título más apropiado para el informe.</td><td>Trabajo de conceptos relacionados con el orden jerárquico de las estructuras políticas (ayuntamiento, provincia, comunidad autónoma, nación, continente).</td></tr>
</table>

Tarea 7: Elaboración de un proyecto “HUERTO ESCOLAR BIOLÓGICO”.

- Es un proyecto ya existente, que nuestro grupo de trabajo surgido en las Jornadas sobre CCBB ha enriquecido con aportaciones y lo ha estructurado conforme a los parámetros sugeridos en el material soporte que se nos ha entregado en dichas Jornadas.

CENTRO: CIP “Infanta Cristina” El Provencio (Cuenca). TEL: 967 165 272.
e-mail: 16001995.cp@edu.jccm.es

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO:

CONTEXTUALIZACION

A pesar de estar en un medio rural, cada vez es mayor la desvinculación que tienen nuestros/as hijos/as con los ciclos de la vida y la naturaleza, con la sabiduría de nuestros mayores y nuestra cultura.

La idea del Huerto Escolar Biológico se acaricia desde hace cuatro años, cuando una profesora del Ciclo de Educación Infantil del Colegio Infanta Cristina (Virtudes Molinero) junto a una familia ve la necesidad de que los niños y niñas de nuestro pueblo puedan tener contacto con el espacio del Huerto como proyección de las aulas, pensándolo como un espacio creativo, vivo y de aprendizaje desde la vivencia.

Después de tres años manteniendo para Educación Infantil el pequeño huerto, se involucra a la Dirección del Colegio junto al resto de profesorado para que a partir de este año 2009 se reestructure el espacio del Huerto, se amplíe y se prolongue para los chicos/as de primaria. Para ello se ha pedido una subvención de la Junta de I+D.

No se trata sin más de una parcela en la que se cultiven tomates y lechugas, sino que se entiende como un espacio dentro del Centro en el cual se abordará una serie de contenidos encaminados a desarrollar las capacidades de los alumnos. Además cada actividad sugerirá otras de prolongación del trabajo en el aula, de manera que el huerto no acabe sólo en la parcela y los días de sol.

El Huerto Escolar deberá hacer sentir al alumnado desde el principio, será presentado con una serie de actividades de motivación y ambientación hacia el huerto para que los alumnos/as lo sientan como algo suyo, algo en lo que están implicados desde su nacimiento.

Teniendo en cuenta el grado de implicación del personal docente del centro podremos trabajar la transversalidad en diferentes materias como puedan ser Lengua, Plástica, Matemáticas, Conocimiento



del Medio, … y dependiendo de las instalaciones del centro: Laboratorio, Aula de pretecnología y posibilidad de salidas Medioambientales.

ÁREAS IMPLICADAS:

- Alumnado de Infantil y Primaria.
- Profesorado de infantil y Primaria.
- Familias de alumnos/as.
- Comunidad: Ayuntamiento, personas de la localidad, comercios.

COORDINACIÓN DEL PROYECTO:

- Equipo Directivo del Centro Educativo.
- Ana Gómez. TEL: 620 954 840 – e-mail: ana@demeter-rural.com

PROYECTO, CENTRO DE INTERÉS, OBJETIVO	TAREA SOCIAL	ACTIVIDADES/EJERCICIOS/ METODOLOGÍA	COMPETENCIAS	CONTENIDOS	CONTEXTO (E.F.C.)
Descubrir la importancia de la conservación de nuestro medio y vínculos sociales derivados de nuestra alimentación, a través de un huerto escolar biológico.	BLOQUE 1: Organización de la información y determinación de las necesidades para la puesta en marcha del proyecto.	Buscar información sobre los cultivos que se adapten a nuestro clima (Internet, familia, medios gráficos, etc.).	1.4.7.3	A través de las distintas actividades propuestas, se trabajarán todos los contenidos de las diversas áreas/ asignaturas del currículum de una forma globalizada ya adaptada a los diferentes cursos y ciclos.	Todas las actividades están enfocadas desde el ámbito escolar de tal manera que permiten la participación continua de la familia y su proyección hacia la comunidad.
		Seleccionar los cultivos más idóneos, determinar época de siembra, riego, marco de plantación.	7.1		
		Visitar viveros y otros huertos. Comprar semillas, plantas, herramientas.	1.2.3.8		
	BLOQUE 2: Implementación del huerto	Diseñar la zona del huerto (orientación, espacio par las plantas, herramientas, zona de ocio, etc.).	3.2.7.6		
		Crear un banco de semillas autóctonas: contactar con gente del pueblo, redes sociales, administración, etc.	3.1.5.8		
		Hacer una estación meteorológica: recogida de datos de lluvia caída y temperatura (publicarlo en tablón fuera del colegio y en la web de la localidad).	3.4.2.7		
		Hacer un espantapájaros (previo trabajo de conceptos como fauna útil, los insectos y sus hábitos y hábitats…)	6.3.1.8		
		Trabajar el origen de las hortícolas (música, ubicación geográfica, historia).	6.5.3.7		
	BLOQUE 3: Descubrimiento de manera concreta y práctica de los beneficios en diferentes aspectos que el huerto puede brindar.	Hacer un mercadillo con los productos obtenidos.	1.2.7.3.8		
		Elaboración de recetas de cocina y recetarios y degustación.	1.2.4.7.5		
		Recogida de las propias semillas del huerto y almacenado para su posterior siembra.	3.4.7.1		

TERCERA PARTE: Las competencias en el currículo no formal (comunidad)

CAPÍTULO 10: Marco General CCBB y comunidad.
Competencias para la vida

CAPÍTULO 11: Experiencias de competencias con ayuntamientos:
Cabildo de Gran Canaria

Las competencias, al definir de un modo nuevo las intenciones educativas, amplían las fronteras de la educación poniendo a nuestro alcance la posibilidad de diseñar unas nuevas condiciones para el aprendizaje así como nuevas prácticas educativas.… Es preciso transformar con Sthenhouse las ideas en curriculum

(José Moya)

Capítulo 10: Marco General. CCBB y comunidad: competencias para la vida

Carlos Gómez y Carlos Quesada

1. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

La incorporación de las competencias básicas al currículo de la enseñanza obligatoria que ha establecido la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) supone, además del acuerdo más importante alcanzado hasta ahora en el marco de la Unión Europea sobre el perfil de una persona educada, la mayor oportunidad que han tenido, hasta el momento, las administraciones públicas de colaborar activamente en la consecución del éxito escolar.

La concepción del currículo, que se propone en la Ley Orgánica de Educación (2006) es, sustancialmente, la misma que se hizo en la LOGSE y que se mantuvo en la LOCE, salvo la novedad ya mencionada.

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 (Art. 6).

Las competencias básicas han sido definidas como un conjunto de aprendizajes que permiten a las personas participar activamente en múltiples campos y contextos sociales, y contribuyen tanto a que estos tengan éxito en su vida como a buen funcionamiento de la sociedad (DeSeCo, 2004). Las competencias básicas o competencias clave son, a juicio de la Unión Europea, necesarias tanto para las personas como para la sociedad.

Una vez incorporadas al concepto de currículo definido por la LOE, han sido los reales decretos que regulan las enseñanzas mínimas comunes a todo el Estado así como en los decretos que regulan, en Canarias, las enseñanzas correspondientes tanto a la Etapa Primaria como a la Etapa Secundaria Obligatoria, las que han configurando la selección definitiva de estas competencias así como su relación con el resto de elementos prescriptivos. Según estas normas las competencias básicas son:

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

En estas normas se recogen la descripción, finalidad y aspectos distintivos de estas competencias y se pone de manifiesto, en cada una de ellas, el nivel considerado básico que debe alcanzar todo el alumnado. Se establece, además, que si bien están referidas al final de la etapa de Educación obligatoria, es preciso que su desarrollo se inicie desde el comienzo de la escolarización, de manera que su adquisición se realice de forma progresiva y coherente.

Junto a las características ya mencionadas, las normas que definen el currículo correspondiente a la enseñanza obligatoria, establece su función principal: definir los aprendizajes imprescindibles.

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

Junto a esta función de selección de los imprescindible, que podríamos definir como aquello que permitirá continuar el aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida, la incorporación de las competencias básicas a los diseños curriculares cumple tres finalidades:" haciendo desaparecer el texto "(i) integrar los diferentes aprendizajes (ii) integrar, personalmente, lo aprendido y (iii) orientar la enseñanza.



En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Consciente de esta nueva situación y de las posibilidades que ofrece, la Consejería de Educación y Juventud del Cabildo de Gran Canaria pone en marcha una nueva iniciativa: el programa **Aprender Competencias Básicas para la Vida**. Este programa está abierto tanto a la participación de todos y cada uno de los ayuntamientos de la isla, como a la colaboración con el Ministerio de Políticas Sociales, Educación y Deportes.

2. OBJETIVOS

El Programa **Aprender Competencias Básicas para la Vida** nace con el firme propósito de alcanzar los siguientes objetivos:

- Aumentar y mejorar las oportunidades de aprendizaje que los centros educativos de Gran Canaria pueden ofrecer a sus alumnos para adquirir las competencias básicas.
- Contribuir al logro de las competencias básicas de toda la población escolar, tanto de la Etapa Primaria como de la Etapa Secundaria Obligatoria, a través de un diseño y un desarrollo eficaz de las actividades extraescolares que ofrecerán los centros educativos.
- Facilitar la apertura de los centros educativos en horario no escolar para que puedan atender a todo su alumnado pero, especialmente, a aquellos que por diferentes razones necesitan de una mayor atención y de un mayor apoyo.
- Colaborar con los ayuntamientos para que puedan hacer efectiva la apertura de los centros educativos y satisfacer algunas de las necesidades educativas que presenta la población escolar de su municipio.
- Impulsar una repuesta integral de las administraciones públicas y de toda la comunidad educativa al reto del éxito escolar.
- Promover la innovación educativa a través de proyectos que puedan mejorar la capacidad de respuesta de los centros educativos integrando el currículo formal, no formal e informal alrededor de las competencias básicas.

3. DESTINATARIOS

La población escolar de la isla de Gran Canaria que está cursando la enseñanza obligatoria tanto en centros públicos como en centros concertados. El alumnado perteneciente a esta población que presente algún tipo de dificultad en el aprendizaje será considerado prioritario.

(CONTINÚA DVD)

ANEXO 2: Características y elementos que deben incluir los proyectos

1.- Datos de identificación
1.1 Título del Proyecto
1.2. Entidad que lo presenta
1.3. Responsables del proyecto
1.4. Centros educativos
1.5. Características del alumnado
2.- Planificación
2.1. Objetivos de aprendizaje
2.2. Contenidos
2.3. Metodología: tareas y actividades
2.4. Temporalización
2.5. Evaluación de los aprendizajes



FICHA MEMORIA DEL TRABAJO COMPETENCIAS PARA LA VIDA

1. DATOS BASICOS DEL PROYECTO
2. FICHA DEL PROYECTO COMPETENCIAS PARA LA VIDA
3. ANEXO DE FOTOS, POWER POINT, AUDIOS O DIFERENTES SOPORTES TIC QUE DESCRIBAN SU REALIZACIÓN, PARA INTEGRACIÓN EN DVD

1. DATOS BASICOS DEL PROYECTO

CENTRO-APA-MUNICIPIO , DIRECCIÓN Y TFNO, EMAIL:

BREVE DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO:

- Contexto del centro
- Innovación pretendida
- Areas implicadas, alumnado
- Papel de la familia y de la comunidad

FORTALEZAS Y DEBILIDADES DEL PROYECTO, PERSPECTIVAS
COORDINACIÓN DEL PROYECTO Y AUTORÍA: Nombre y apellidos, tfno y correo electrónico

2. FICHA DEL PROYECTO COMPETENCIAS BASICAS PARA LA VIDA

Una página o dos, extensible a Dina 3 (horizontal o vertical)

TITULO DEL PROYECTO Y AUTORÍA

PROYECTO O CENTRO INTERÉS	TAREA SOCIAL BASE ACTIVIDADES, EJERCICIOS…	COMPE-TENCIAS actividades y tareas	METODOLOGÍA Modelo pensamiento y métodos de enseñanza	CONTENIDOS y soportes, medios	CONTEXTOS Educativo, Personal, familiar, social-público	Producto social relevante
	TAREA 1 Actividades Ejercicios TAREA 2 Actividades Ejercicios TAREA 3… Recuerda tipos de actividades para el proceso de aprendizaje 1.-Motivación/recogida información 2.-Análisis/ Transferencia a la práctica 3.-Archivo-Documentación/ Edición-difusión					-Humano -Social -Cultural -Económico
OBSERVA-CIONES						

3.-DESCRIPCION DEL SOPORTE TIC ANEXO, CONTENIDO Y FORMA DE ACCESO

- (WEB O BLOG QUE RELACIONAN EL TRABAJO O DESCRIBEN APARTADOS…)
- BIBLIOGRAFÍA BÁSICA…



Capítulo 11: Experiencias de competencias con ayuntamientos: Cabildo de Gran Canaria

Coordina: Carlos Quesada, responsable programa competencias del Cabildo

Relación de experiencias de competencias básicas para la vida gestionadas por el Cabildo de Gran Canaria y la mayor parte de los ayuntamientos de la isla, con sus coordinadores

Tejeda	Elva Mª Ramos Quintana
Arucas	Tania Lorenzo Toledo
Arucas	Grimanesa Santa Garcia Ruiz
Arucas	Yaiza del Carmen Garcia Ruiz
Artenara	María Eugenia Suárez Quintana
Santa Lucía	Lucía Sandra Castro López
Santa Lucía	Carlos Trascasa Romero
Santa Lucía	Elena Presa Rodriguez
Santa Lucía	Mª Rosa Pérez Blanco
Agaete	Juliana María Suárez Perdomo
Agaete	MarinadelCarmen Suárez Mendoza
Agaete	Carmen Nieves Mendoza Sosa
Agaete	Chrístofer Felipe Ramírez Macías
Mogán	Sofía Pérez Guedes
Mogán	Juan Manuel Pérez López
Moya	María Candelaria Rodríguez Reyes
Moya	Laura Castellano García
Moya	Laura Ester Quevedo Martín
Moya	Carolina Carmen Cabrera Suárez
Vega de San Mateo	Cynhia Yurena Déniz Moreno
Ingenio	Leticia Díaz Santana
Ingenio	María Candelaria Cruz Florido
Ingenio	Lidia Esther Ramírez Falcón
Ingenio	Angélica Cruz Acebo
Palmas de Gran Canaria (Las)	Leila Morales Alí
Palmas de Gran Canaria (Las)	David Volpini Antúnez
Palmas de Gran Canaria (Las)	Ana Mª Aguilera Artabe
Palmas de Gran Canaria (Las)	Barbara Miranda Alarcon
Palmas de Gran Canaria (Las)	Maria Buenadicha Gomez
Palmas de Gran Canaria (Las)	Mª Carmen Elisa Bornia Bordón
Palmas de Gran Canaria (Las)	Saida Cabrera Abu
Palmas de Gran Canaria (Las)	Monica Mandado Narvaez
Palmas de Gran Canaria (Las)	Julia García Escudero
Palmas de Gran Canaria (Las)	Alejandro Rafael Hansen Guedes
Telde	IsabeldelCarmen Gil Ruiz
Telde	Dolores Ceballos Socorro
Telde	Natalia Esther Santana Santana
Telde	Olga Maria Diaz Gonzalez
Gáldar	Antonia María Bolaños Orihuela
Gáldar	Laura Bautista Medina

Gáldar	Adal Armas Ramos
Gáldar	Fayna Ruiz Medina
San Bartolomé de Tirajana	Daida Romano Moreno
San Bartolomé de Tirajana	Carlos Eduardo Gaumet Ansa
San Bartolomé de Tirajana	Alejandro Martín Franco
San Bartolomé de Tirajana	Estefania Vega Rodriguez
Agüimes	Ramon Trujillo Rodríguez
Agüimes	Amalia Esther Alemán Gonzalez
Valsequillo	Ana Isabel Lopez Rodríguez
Valsequillo	Jesus Yeray Martel Caballero
Santa Brígida	Nereida del Pino Lorenzo Guerra
Santa Brígida	Jesus Lorenzo Hernández
Santa Brígida	Joaquin Manuel Pons Pérez
Santa Brígida	Benita Raquel Morales Ravelo
Santa Brígida	Wilfredo Pérez Alemán
Santa Brígida	Monica Trinidad De Altube Aguiar
Santa Brígida	Jose Javier Cabrera Santana
Santa Brígida	Fatima Auxiliadora Alonso Vega
Santa Brígida	Laura Cobos Herrero
Santa Brígida	Juan José Mendoza Torres
Santa Brígida	Carlos Javier Quintero Ramírez
San Nicolás de Tolentino	Jose Carlos Halley Cubas Suárez
Firgas	Extra Ocio S.L. Gestión Integral de Servicios
Palmas de Gran Canaria (Las)	Carmelo Pennica
Telde	Susana Maria Cabrera Peña
Santa Mª de Guía	Mª Omayra Rodríguez Rodríguez
Santa Mª de Guía	Mª Yvette Bethencourt Álamo
Santa Mª de Guía	Sara Yasmina Santiago García

Una ejemplificación de las experiencias: AYUNTAMIENTO DE INGENIO

Introducción

En estas páginas vamos a explicar, brevemente, el origen y el desarrollo de nuestro proyecto, enmarcado en el *Taller de Competencias Básicas para la Vida*, realizado en la Villa de Ingenio. Lo hemos llevado a cabo con el convencimiento de que serviría para cubrir una necesidad real, de un colectivo, en ocasiones, relegado a un segundo plano. Sabemos que nuestro proyecto es modesto, pero en términos educativos ha sido muy efectivo. Para concluir, queremos señalar la ilusión, que los responsables de la Concejalía de Educación, las monitoras y los participantes han invertido en este proyecto.

1. Contexto de la Experiencia

Ingenio es un *municipio* situado al sureste de Gran Canaria; que cuenta con aproximadamente 29.500 habitantes, en continuo crecimiento. Hasta hace no muchos años la población trabajaba principalmente en el sector agrícola (cultivo y empaquetado de tomates. En la actualidad la mayoría de la población trabaja en el sector servicios, en el área de hostelería, comercio y en el sector de la construcción. Tiene una gran tradición artesanal, especialmente en labores de calado y bordados a mano. En el municipio de Ingenio se encuentra la localidad de Carrizal, es una zona de bastante viento y sol a lo largo del año, y la localidad de Ingenio. Cerca de esta localidad se encuentra el Aeropuerto de Gran Canaria. En el municipio hay una población escolar de aproximadamente 4.300 alumnos/as, distribuida en nueve colegios de Educación Infantil y Primaria, así como en dos Institutos de Educación Secundaria. Actualmente existen ocho Asociaciones de Madres y Padres, que organizan y desarrollan diversas actividades extraescolares.

En el taller de *Competencias Básicas para la Vida* han participado tanto estudiantes de Primaria como de Secundaria, pero la actividad del Taller se llevó a cabo en dos centros.

- I.E.S. Carrizal. CEIP. Profesor José S. Sánchez (INGENIO)

El I.E.S. Carrizal es uno de los dos institutos públicos que existe en este municipio de Ingenio. Es un centro preferente para motóricos. Cuenta con aproximadamente 775 alumnos/as. Tiene una jornada escolar de mañana, aunque las instalaciones deportivas están abiertas hasta las once de la noche, para su uso por los vecinos regulado a través de un convenio con el Ayuntamiento. En este instituto se imparte E.S.O. y los Bachilleratos de:

- Ciencias de la Salud.
- Humanidades y Ciencias Sociales.

El centro cuenta en la actualidad con 76 profesores/as, de los cuales 21 corresponden al cuerpo de Maestros y el resto al profesorado de Secundaria.

El CEIP. Profesor José Sánchez Sánchez, está situado en Ingenio. Es uno de los nueve centros de educación infantil y primaria con los que cuenta el municipio. Tiene una jornada escolar diurna y por las tardes cuenta con diversas actividades extraescolares que cubren las necesidades de los alumnos/as. Este proyecto ha sido realizado con *población* infanto-juvenil con necesidades educativas especiales, de diferentes tipologías y nivel competencial. Queremos aclarar que la decisión de haber elegido esta población, con características especiales, no fue arbitraria. Tener un hijo con discapacidad o con NEE, no es una tarea fácil, el mundo no está hecho a la medida de ellos, pero si además, hablamos de familias con escasos recursos económicos, estaremos hablando de una doble dificultad, de una doble barrera que deben rebasar. Es, sobre todo, a los niños y jóvenes sin recursos económicos y con características especiales, a quien este proyecto ofrece una mayor oportunidad, realmente es una necesidad palpable para ellos y para sus familias, ya que no cuentan con otras actividades extraescolares.

Se organizó a la población en cuatro grupos:

En la zona de Carrizal:

- Dos grupos de Primaria. Dos grupos de alumnos de Secundaria.

En la zona de Ingenio:

- Dos grupos de Primaria.Dos grupos de alumnos de Secundaria

2. Actividad ó Ámbito de Mejora Elegido.

La finalidad de este proyecto ha sido desarrollar acciones encaminadas a potenciar, especialmente las competencias de: *comunicación lingüística, matemáticas, autonomía e iniciativa personal y aprender a aprender*. La tarea elegida para trabajar las competencias antes expuestas, fue la creación de una revista que unánimemente decidimos denominarla como *La* Ven*tolera,* elegimos este título por dos razones*:*

- por los fuertes vientos que azotan la localidad del Carrizal.
- por el juego de palabras que se obtiene de la palabra *Ven*tolera*: Ven –tolera.*

Tanto los responsables de la Concejalía de Educación del Ayuntamiento, como las monitoras, consideramos que la revista era la actividad más adecuada, para poder conseguir los objetivos que nos habíamos planteado. Era muy importante, realizar un proyecto acorde al desarrollo de los diferentes tipos de inteligencia, en consonancia con la situación psicoevolutiva del alumnado. La revista resultó un proyecto muy flexible, ya que enmarcados siempre en la elaboración de la misma, hemos podido tratar contenidos muy diversos. Este es un aspecto especialmente importante cuando hablamos de nuestros participantes, porque teniendo en cuenta sus características intelectuales, era imprescindible que las actividades fueran variadas y motivadoras.

3. Programación

Se ha pretendido entrenar al alumnado en las líneas generales de trabajo, que son el fundamento necesario para poder participar de manera autónoma y responsable en los contextos de vida cotidianos. Se ha trabajado en base a tres bloques temáticos. Dichos bloques, que integran diferentes campos de conocimiento e interés, son los siguientes**: Identidad, Organización e Investigación.**

Con el objetivo de convertir al alumnado en el protagonista de una acción compartida con los compañeros y compañeras del aula, de las familias y otros contextos sociales (deportivos, recreativos y de ocio) y en un indagador de su propio aprendizaje. Pasamos a presentar los objetivos y contenidos trabajados, que son:

Objetivos respecto a la Identidad:

1. Desarrollar el conocimiento de las cualidades personales.
2. Desarrollar el conocimiento de las capacidades implicadas en el aprendizaje.
3. Establecer relaciones cooperativas con el grupo.
4. Conocer estrategias adecuadas para aprender.
5. Hacer sencillos cálculos basados en datos personales.

Objetivos respecto a la Organización:

1. Aprender a organizar y a planificar el trabajo personal.
2. Aprender a organizar un grupo de trabajo: reconocer funciones, repartir tareas y asumir compromisos.
3. Resolver problemas matemáticos relacionados con la medida del tiempo.

Objetivos respecto a la Investigación:

1. Aplicar las estrategias de organización y planificación aprendidas.
2. Aprender estrategias de búsqueda y gestión de la información.
3. Participar activamente en grupos de trabajo.
4. Conocer y utilizar diferentes fuentes de información.
5. Utilizar técnicas e instrumentos matemáticos para resolver situaciones propiciadas por la propia investigación.
6. Comunicar información en diversos soportes.
7. Desarrollar la capacidad de realizar una evaluación crítica del proceso de aprendizaje.

En nuestro proyecto el tema principal estaba relacionado con nuestro entorno más próximo, nuestro pueblo. Pero los contenidos trabajados para la elaboración de la revista fueron diversos, elegidos siempre por un criterio de pertinencia, se trataron principalmente los siguientes temas:

- Historia de nuestro municipio.
- Características de nuestro entorno natural: Flora y Fauna.
- Deportes y Tradiciones canarias.
- Peculiaridades del Dialecto Canario.
- Origen de las festividades.
- El consumo responsable.



- Nutrición. Recetas de cocina.
- Alternativas de ocio.
- Educación Vial.
- Expresiones artísticas: Música, Poesías, Cómics, Cuentos y Cine.
- Habilidades Sociales.

Las actividades han sido realizadas en función de los procesos cognitivos implicados y de su capacidad para potenciar tanto la motivación personal, como la adaptación a los diferentes tipos de inteligencia:

a) Procesos de reflexión, debate y negociación porque favorecen la participación activa del alumnado a lo largo de la realización de la tarea.

b) Procesos de búsqueda, selección y organización de la información porque constituyen herramientas potentes para la consecución de la autonomía del aprendizaje.

c) Procesos de diseño y realización de materiales, porque al tratarse de producciones propias, generan sentimientos altamente motivadores de cercanía y pertenencia.

d) Procesos de autocorrección y autoevaluación porque acercan al alumnado a la concepción del error como síntoma de progreso cognitivo, propiciando una disciplina de mejora.

Las sesiones, generalmente, han sido divididas en cuatro periodos cortos, que podrían establecerse genéricamente de la siguiente manera: presentación de la tarea y de su finalidad, debate y organización, realización, y evaluación.

4. Relato de la Experiencia.

Tras varias reuniones previas que realizamos con el equipo directivo de los centros implicados y la coordinación del Concejal y el Técnico de Educación del Ayuntamiento de Ingenio dimos forma al proyecto inicial propuesto.

Las monitoras de este proyecto llevaron a cabo una programación conjunta de las actividades, con el objetivo de unificar los contenidos y las competencias básicas a trabajar, que posteriormente se materializarían en la publicación de una revista.

Lo que en un principio parecía un reto y con las dificultades propias añadidas de un proyecto novedoso para este tipo de población, así como una escasa participación familiar, traducida en términos de una asistencia irregular, hecho que se subsanó posteriormente con la incorporación de nuevos alumnos, terminó siendo una experiencia enriquecedora para ambas partes.

Además, el difícil acceso a la utilización de soportes técnicos por parte del grupo se solucionó, en gran parte, por el aporte que cada monitora realizó independientemente de su horario laboral preestablecido.

Interesa aquí destacar la fuerte implicación del alumnado con la revista, desde la creación de artículos, entrevistas, cuentos, manualidades, recetas de cocina, críticas de cine, etc. todo ello salpicado con aportes propios que posteriormente sirvieron para elaborar secciones propias de la revista (Véase como ejemplo, la sección *Anecdotario* de la revista).

Es por todo ello que podemos decir que a pesar de las dificultades iniciales, el entusiasmo y las ganas de aprender mostrado por los alumnos han sido nuestra principal fuente de motivación que, unido a su espíritu de superación han conseguido que el proyecto sea hoy una realidad tangible.

Se adjunta la edición de la Revista **La Ventolera** *en formato pdf* y un Reportaje fotográfico del Taller en formato digital.

(Continúa en doc en word del DVD, y todo el texto en portal innova.usal.es, grupo Atlántida)

ANEXO DE EXPERIENCIAS COMPLEMENTARIAS

I. Trabajo de competencias, seminario Atlántida, Granada: Juan de Dios Fernández y Jesús Domingo

II. Experiencia de competencias educación adultos: María del Mar Díaz y Alberto Díaz

III. Iniciativas en la isla de La Graciosa y Lanzarote. Coordina: Celso García

IV. Iniciativas de comarca (CPR Talarrubias y zona, Badajoz): coordina Dolores Vega Rojas

V. Plan de formación en competencias básicas con CCAA o zona, ejemplo de Extremadura

VI. VI Proyecto competencias con toda la isla, El Hierro: Araceli Castañeda y Florencio Luengo, junto a equipos directivos y CEP

La diferencia que todos, profesorado, alumnado y padres y madres, encontramos entre los centros o entre las aulas de un mismo centro, suelen ser tan grandes que, a veces, resulta difícil creer que se traten de ambientes para el aprendizaje creados y gestionados como parte de un mismo proyecto educativo. La única explicación razonable para esas diferencias es justamente esta: no existe un proyecto educativo que soporte y otorgue coherencia a esa multiplicidad de ambientes educativos.

(Proyecto Atlántida)

ANEXO I: Cómo asesorar en competencias a quién no lo ha pedido y cómo ayudar a que comprueben que ya existen buenas prácticas en el trabajo que están desarrollando

Jesús Domingo Segovia y Juan de Dios Fernández Gálvez

Coordinadores del Seminario Atlántida de Granada

Dentro del DVD Atlántida se halla un CD con todas la experiencias de Granada.

El grupo de trabajo de Granada, tras una larga trayectoria individual y grupal en defensa de una educación pública de calidad para todos, se integró en el Proyecto Atlántida. Con ello nos documentamos, aportamos y bebimos de sus fuentes y fortalecimos nuestros principios. Y, desde ahí, pasamos a volcar muchos de nuestros esfuerzos en ayudar a los colegas de centro o de zona educativa a comprender qué eran las competencias básicas, qué sentido podían tener en la formación de ciudadanos y cómo podrían ayudar a hacer posible la otra escuela que queríamos. Por lo que comenzamos una campaña de experimentación en equipo, en nuestros centros de trabajo y en los diferentes lugares donde pedían nuestra mediación y asesoría. Cada uno en su ámbito de acción, desde la dirección o la tutoría, una asesoría o como orientador… y abarcando contextos bien dispares de Infantil, Primaria o Secundaria, con profesorado, familias o corporaciones municipales. Pero el recorrido, rápidamente se plagó de avisos a navegantes que queremos compartir en este documento. No es una queja, ni una panorámica para el desánimo, todo lo contrario. Desde el principio tuvimos que reflexionar, compartir y experimentar por diversas líneas de acción, con resultados también dispares, pero con aprendizajes valiosos de todas ellas. Los avisos a navegantes ayudan a estar alerta, a comprender y reconocer los peligros, retomar viajes sendas y aperos –muchos de ellos- ya en desuso y a afrontar el viaje bien orientados y pertrechados de nuevas herramientas y hojas de ruta.

Nuestro contexto de trabajo, pese a compartir principios y tener –individual y colectivamente- clara la necesidad de trabajar las competencias, no nos permite aplicar el proceso general seguido por el Proyecto Atlántica[1], pese a su innegable valía y a que es el referente más sólido que existe de difusión generalizada ya entre el profesorado. No todos los profesores y centros son conscientes de la necesidad de ocupar esfuerzos en esta línea. Es más que evidente que cada centro, zona y profesor es particular, con su cultura, identidad, historia, perspectiva…, por lo que no valen propuestas universales. Los documentos son muy buenos para iniciados, pero son demasiados estructurados y densos para los que no. El pasar rápidamente a integrar las competencias en la programación o empezar por los documentos de centro –como se ha alentado desde diversas voces- tampoco ha sido muy pertinente a nuestro juicio. Y, por último, por diversas circunstancias, tampoco podemos aplicar una planificación estructural como en otros contextos. De un lado, teníamos un silencio expectante por parte de la Administración Educativa y el trabajo previo de Atlántida no terminaba de adecuarse a la realidad de centros y profesorado. Las dudas nos surgían rápido desde los primeros momentos en los que pasábamos de la difusión a la práctica con los grupos de maestros y maestras. Por lo que se vislumbraba una compleja empresa de múltiples desarrollos, a andar por trayectorias particulares y en las que fuese hacer posible encaminarse a un mismo objetivo desde orígenes bien diversos.

Paralelamente nos llegaban indicios en otros indicadores. Se observaban síntomas de nueva burocratización que podría alejar el gran debate. También empezamos a advertir ciertos parecidos con otros caminos ya andados –y en cierto modo, quemados- con los temas transversales a partir de las

1 Confrontar el material de los CDs Atlántida, accesible desde http://innova.usal.es/courses/CL8b31



propuestas y ejemplificaciones de las Cajas Rojas. Tampoco quedó inédito percibir ciertos recelos a una vuelta a las desahuciadas programaciones en base a objetivos operativos o vislumbrar otros peligros y reparar en alertas a la mercantilización de la educación. Circunstancias que producían complejidad y rechazo inicial, pero que habría que contar con ello para reconducirlas por otros derroteros más productivos. En definitiva, hoy tenemos el profesorado que tenemos y las circunstancias actuales (poco alentadoras para el trabajo en equipo, el compromiso y la innovación), tampoco ayudan. Pese a ello, queremos hacerle llegar el mensaje a quien no quiere oírlo, no sabe o no es consciente de que con sus "buenas prácticas" ya está en camino. Así pues, el reto está en cómo poder meter en la imprescindible dinámica de reflexión y trabajo, que nos llegaba vía Atlántida[2], a profesores que ni habían pedido ni querían entrar en la dinámica de las competencias básicas por diversos motivos. O cómo incitar a aquellos otros con serias y provechosas trayectorias de buenas prácticas a reparar en ciertas llamadas de atención que podrían relanzar sus proyectos y que veían con recelo las propuestas ya elaboradas y que "creían" debían ser adoptadas. A falta de una planificación estructural y una acción coordina de los diferentes servicios de apoyo externo con los centros educativos. Las grandes proclamas y los documentos bien estructurados son un buen referente, pero en no pocas ocasiones deslumbran más que iluminan. Se ven como utópicos, imposibles o descontextualizados, por lo que son postergados en el rincón de la indiferencia, quemando –de paso- preciosas naves a la innovación. De esta manera, nuestro contexto de trabajo, pese a tener clara la necesidad de trabajar las competencias, no nos permite aplicar el proceso general seguido por Atlántica, ya que no podemos aplicar una planificación estructural y queremos hacerle llegar el mensaje a quien no quiere oírlo, no sabe o no es consciente de que con sus "buenas prácticas" ya está en camino.

Ante esta realidad profesional de cada uno hemos desarrollado diferentes estrategias para "hacer más posible la adquisición de competencias por nuestro alumnado". Somos conscientes de que no existen recetas externas infalibles y cada centro debe andar su camino, ahora bien, cuidando mucho estar atentos a no caer en la sobrecarga del profesorado, no perder la oportunidad de embarcar en esta nueva travesía a las familias como compañeros importantes y necesarios, y no caer en la tentación de la programación burocrática. Con todo ello se han mostrado útiles, en primer lugar, las propuestas que desde ADEME[3] ya se preconizaron sobre el asesoramiento colaborativo, constructivista y desde una visión estratégica de procesos, en la que lo importante es "trabajar con, en lugar de "intervenir en"; colaborar en el desarrollo y no aplicar; ser mediador y facilitador de procesos, y equilibrar – como abogado del diablo y reflejo crítico de la realidad – las iniciativas innovadoras locales en un marco objetivo comúnmente aceptado como válido, pero centrándose en resaltar la competencia de la familia y del profesorado y partiendo de la información pertinente, que no es otra que la que proviene de ellos y vuelve a ellos reelaborada.

Y, más concretamente –y a ello se dedica el bloque del Seminario Atlántida de Granada[4] en el DVD adjunto- presentando y fundamentando algunas iniciativas y ejemplificaciones prácticas, que hemos ido construyendo y utilizando en realidades profesionales diversas y que muestran un abanico por desarrollar de diferentes estrategias para "hacer más posible la adquisición de competencias por nuestro alumnado" y nuestro desarrollo profesional e institucional- desde: 1) documentos y procesos de sensibilización; 2) materiales y propuestas de talleres, tareas y buenas prácticas; 3) principios básicos de metodología docente y, finalmente, 4) propuestas y líneas estratégicas para desdramatizar la programación por competencias para llegar a una reconstrucción del currículum desde el trabajo por competencias, para lo que la programación ayuda.

2 Cfr. Bolívar, A. y Moya, J. (coords.) (2007). Las competencias básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía. Madrid: Proyecto Atlántida.

3 Consultar la obra colectiva: Domingo, J. (coord.) (2001). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución.* Barcelona, Octaedro.

4 Con propuestas y experiencias que provienen de: IES "Cerro de los Infantes" (Pinos Puente), IES "Isabel la Católica" (Guadarhortuna), IES "Giner de los Ríos" (Fuente Vaqueros), CCEIP "Luisa de Marillac" (Granada), CEIP "Federico García Lorca" (Fuente Vaqueros), CEIP Ramón y Cajal (Los Ogíjares), CEIP "Vicente Alexandre" Granada), y desde la actuación de un orientador de EOE (Atarfe) y de varias asesorías del CEP (Motril) o de los miembros del seminario.

1. *Sensibilización desde diferentes posiciones y tipos de centros y puestos de trabajo. Y mostramos algunas propuestas emergentes desde la dirección, la orientación, la asesoría o el trabajo diario del profesorado.*

   La clave de esta fase es desdramatizar, oír y comprender más que hablar y presentar, devolverles sus inquietudes, realidades y dudas con sus propias palabras. Al tiempo que poner en valor las buenas prácticas cotidianas… de manera que se vaya accediendo a esta perspectiva de manera significativa y con una perspectiva constructivista. Invitando a trabajar colaborativamente para repensar y reconstruir sus prácticas profesionales sin partir de recetas externas dadas… Son múltiples caminos para un mismo fin[5]. No son caminos únicos ni recetas a aplicar.

2. *Mostrar la potencialidad y pertinencia de experiencias y buenas prácticas que aproximan al trabajo por competencias.*

   Una vez perdido el miedo, hay que ponerse en marcha. Analizando las prácticas reales y su impacto en el "buen aprendizaje", no en propuestas excelentes externas ni en volcar los esfuerzos en una "nueva" programación. Para ello, se parte siempre de la reflexión: ¿Qué estoy haciendo cotidianamente y si tiene algo que ver con la nueva propuesta?¿qué he de seguir haciendo?¿qué he de modificar o incorporar?... Para intentar acabar en una revisión general y una reformulación para una nueva práctica. Y, mostrar ejemplos cotidianos, creíbles, no infalibles, sino reales (con sus luces y limitaciones), para ayudar a atreverse a tomar la decisión y empezar a andar el camino. El fin es ayudarles a descubrir nuevos espacios y aliados en tareas cotidianas de especial potencialidad. Son múltiples y flexibles propuestas ya desarrollados por ellos y colegas próximos que pueden ir adaptándose y adoptándose en función de la realidad, posibilidad, grado de compromiso y capacidad…

3. *Incidir en la importancia de la metodología y la evaluación como verdaderos vehiculizadores de las competencias, más allá de las programaciones, los objetivos y las intenciones.*

   Hay maneras de hacer, de trabajar, de mediar, de aprender… que ayudan a ser competentes, mientras que otras vías más académicas pueden lograr alcanzar los contenidos curriculares, pero dejan serias dudas sobre su transferencia al campo de las competencias. En este punto partimos de algunas ideas claves:

   - El saber y ser competentes ocupa lugar y tiempo, luego hay que trabajarlo o potenciarlo específicamente, centrándose muy especialmente en lo imprescindible y darle oportunidad para la transferencia y la aplicación a problemas y situaciones reales cotidianas;

   - Ello trasciende de la clase, por lo que hay que integrar escenarios de manera no académica ni escolarizada, sino desde la naturalidad y el sentido común. La tutoría puede ser un motor importante para descubrir con las familias el potencial curricular para hacer a sus hijos más competentes de hablar en casa; planificar juntos un cumpleaños no consumista, encargarse de la compra ajustándose a un presupuesto, comentar una noticia o película o asistir "cívica y críticamente" a un partido de fútbol para observar los comportamientos del público…

   - La evaluación marca el desarrollo curricular, luego debe ser elemento importante en ella la visión formativa para el logro de las competencias;

   - Es el alumnado el que debe ser competente, luego son ellos los que tienen que trabajar y hacer su camino, con la mediación de padres y profesores;

5 Cfr. Las diferentes experiencias que muestran caminos, tareas y procesos seguidos por diferentes centros educativos participantes en el Seminario Atlántida de Granada



- Hay muchos caminos y niveles de logro de la competencia, luego se facilita la atención a la diversidad y desde ella también se pueden trabajar estas competencias[6] (hay que buscar el mayor potencial curricular de cada contexto, metodología, tarea, medio…);

- Y, como el cambio es lento y costoso, sabemos que hay que andar el camino paso a paso, sin prisa ni pausa, con prudencia, perseverancia y tino para emplear los esfuerzos en cuestiones imprescindibles y pertinentes, sin descaminarse por derroteros banales, con un acompañamiento "crítico" que no desposea a centros, familias y profesorado del proceso y su contenido.

4. *Ayudarles a identificar qué tipo de programación por competencias realizan y se le dan ejemplos y propuestas para hacerla más operativa y cercana a su realidad.*

Si tradicionalmente programar ha venido siendo un proceso forzado, formal, individual, teórico, aburrido y de poca utilidad para generar documentos vaciados de contenido, incidir y exigir la programación por competencias puede convertirse en un arma de doble filo. Por ello nos posicionamos en afirmar que la simple programación de competencias no lleva a cambiar ni a la acción. Lo que importa es que se trabajen las competencias, la programación puede ayudar, pero no es necesariamente ni lo principal ni el primer paso a dar. No entendemos que sea "programar por" competencias, es "programar para" trabajar la adquisición de las competencias.

Una vez aclarado este punto, es necesario denunciar que existen *diferentes niveles de compromiso al afrontar la programación*[7]:
1) Adornar la programación;
2) Integrar las competencias en la propuesta curricular y en las tareas de clase;
3) Enriquecimiento de la programación y reconstruir el currículum desde las competencias básicas.

Es importante conocer este extremo para actuar en consecuencia. Ahora bien, la clave no está en dónde se está, ni de dónde se parte, sino querer y atreverse a andar el camino con "otros" para llegar a ubicarse en un proceso de autorrevisión y desarrollo "como comunidad de aprendizaje" propio del tercer nivel. (Continúa en DVD)

FICHA BASE DEL SEMINARIO Y DEL DVD MATERIALES GRANADA

1.-DATOS BASICOS DEL PROYECTO DEL SEMINARIO

1.1.-NOMBRES Y APELLIDOS DE MIEMBROS,

Miembros del Equipo:

Jesús Domingo Segovia (Universidad de Granada) y Juan de Dios Fernández Gálvez (Orientador del EOE de Atarfe) **(Coordinadores)**

Ana Margarita Aranda Rosales, Benito López Calahorro y María Luisa Toledano Estepa (IES Cerro de los Infantes. Pinos Puente); Beatriz Pedrosa Vico (Dinamizadora Experiencia de Baza); José Antonio Comino Ballesteros y Yolanda Toral López (Asesores del CEP de Motril); José Antonio Martín Pérez (IES Isabel la Católica. Guadahortuna); José Mª González López. (FAPA Alhambra, Granada); Mª

6 El Seminario Atlántida de Granada venimos trabajando un material de reflexiones y experiencias sobre "Competencias Básicas y Educación Especial" que ilustra este punto. En el DVD se muestran algunas pistas.

7 Cfr. La propuesta de Yolanda Toral y otros asesores del CEP de Motril (Granada) sobre "Reconstruir el currículum en torno a los aprendizajes básicos".

Aurora Martín Rodríguez (CEIP Federico García Lorca. Fuente Vaqueros); Magdalena Vera Suances (IES Ginés de los Ríos. Fuente Vaqueros); Patrocinio Fernández Rodríguez (CEIP Ramón y Cajal. Los Ogíjares); Pilar González Moreno (CC EIP Luisa de Marillac, Granada) y Antonio Luzón, Antonio Bolívar y José Antonio Pareja Fdez. de la Regera (Universidad de Granada)

Además colaboran en este material:

Carolina C. Velasco García (PT del Aula Específica de Autismo del CEIP Vicente Alexandre. Granada) y Diego Ojeda Álvarez, Aureliano Medina Salcedo y Mª Carmen Jiménez Martínez (CEP de Motril)

1.2.- DIRECCIÓN Y TFNO, EMAIL DE CONTACTO

E-mail: atlantidagranada@gmail.com

Sede: Despacho 213. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus de Cartuja, s/nº, 18071 GRANADA

Tlfno: 958243741

1.3.- LÍNEA BÁSICA DE TRABAJO DEL SEMINARIO

La línea básica de trabajo del seminario Atlántida de Granada consiste en apoyar, documentar y poner en valor, intercambiar, reconstruir y fortalecer buenas prácticas en la formación de ciudadanos, dentro de un modelo de "educación pública" en el seno de familias, escuelas y comunidades democráticas. Este trabajo cotidiano de búsqueda, análisis, visitas y debate en los centros de trabajo se completa con una reflexión colectiva, la elaboración propia de materiales y el intercambio y comunicación permanente presencial y en red. Así, hemos ido construyendo una base amplia de documentación y experiencias que sirven de ejemplificaciones para mostrar la posibilidad de que esta escuela es posible aquí y ahora, destacando potencialidades, ofreciendo avisos a navegantes y, por último, sensibilizando y estimulando el sentido común profesional como primer motor desde el que garantizar los aprendizajes imprescindibles para todos sin hipotecar el futuro, apoyadas en el eje escuela-familia y comunidad y en la colaboración profesional y democrática. Así pues, funcionamos como centro de recursos y grupo de apoyo a colegas, familias y entidades locales.

1.4.- PRIORIDADES, TEMÁTICAS DE CARA AL PRÓXIMO CURSO

Trabajar sobre experiencias sobre competencias básicas y Educación Especial. El grupo se encuentra dentro de un denso proyecto de documentación, argumentación, reflexión y descripción de una serie de "buenas prácticas" desarrolladas en experiencias de trabajo en contextos de compensatoria y de desigualdad por cuestiones socio-económicas y culturales, así como en chicos y aulas específicas de Educación Especial. Pero nos interesa no sólo lo escolar, sino que, junto a este contexto se integra lo familiar, social y comunitario. Y se revisa la incidencia de la escuela sobre el desarrollo de competencias básicas después de haber pasado por la etapa obligatoria para repensar qué se puede y debe hacer en Atención a la Diversidad Educativa y a la Educación Especial.



2.-DOCUMENTACION ELABORADA, FICHA DESCRIPTIVA ARCHIVOS Y DOC

Se presentan experiencias y talleres de:

- IES “Cerro de los Infantes” (Pinos Puente)
- IES “Isabel la Católica” (Guadarhortuna)
- IES “Giner de los Ríos” (Fuente Vaqueros)
- CCEIP “Luisa de Marillac” (Granada)
- Orientador de EOE (Atarfe)
- Asesorías del CEP (Motril)
- CEIP “Ramón y Cajal” (Los Ogíjares)
- CEIP “Federico García Lorca” (Fuente Vaqueros)
- Aula Específica de Autismo del CEIP “Vicente Alexandre” (Granada)

“Somos conscientes de que no existen recetas externas infalibles y cada centro debe andar su camino, ahora bien, cuidando mucho estar atentos a no caer en la sobrecarga del profesorado, no perder la oportunidad de embarcar en esta nueva travesía a las familias como compañeros importantes y necesarios, y no caer en la tentación de la programación burocrática.”

(Juan de D. Fdez. y Jesús Domingo)

Materiales del Seminario Atlántida de Granada		
El material se encuentra en parte en el DVD que forma parte de esta carpeta y en su integridad en un DVD editado por Atlántida Granada y en la web del Proyecto Atlántida en el portal Innova: http://innova.usal.es/courses/CL8b31 Para contactar con el Seminario o los centros particulares utilizar el siguiente e-mail: atlantidagranada@gmail.com		
Materiales y experiencias de sensibilización		
Experiencias, materiales y documentos	***Autoría***	***Descripción Básica***
Sensibilización hacia las competencias básicas	Juan de Dios Fernández (EOE de Atarfe)	PowerPoint de trabajo para sensibilizar qué son y cómo enfocar las competencias básicas con tranquilidad, sentido común y carácter práctico.
Reconstruir el currículum en base a los aprendizajes básicos	Yolanda Toral y otros asesores del CEP de Motril	Documento que, con múltiples enlaces y materiales anexos, responde a cuestiones como por ejemplo: ¿Cómo se encajan las competencias en la práctica docente, en el día a día? ¿Cómo abordar la programación? ¿Qué estrategias didácticas y metodológicas?¿Se pueden trabajar competencias desde los libros de texto? ¿Cómo hemos de evaluar las competencias? ¿Cómo empastar la idea de las competencias con las rutinas diarias?...
Introducción a las competencias básicas_	Juan de Dios Fernández (EOE de Atarfe)	Documento útil, tras haber leído algo sobre competencias, para enfocarlas con tranquilidad, sentido común y carácter práctico. Y ofrece pistas para reflexionar sobre el valor de futuro de la formación que damos, sobre el "para qué" de nuestras rutinas diarias, el uso de los libros de texto, el hacer tantas actividades y reflexionar tan poco sobre ellas.
Información básica sobre competencias desde el análisis de la realidad	Juan de Díos Fernández y Jesús Domingo	Completo PowerPoint, con diferentes enlaces para informar y trabajar qué son y cómo enfocar las competencias básicas con tranquilidad, sentido común y carácter práctico.
Taller familias y competencias básicas	Jesús Domingo	PowerPoint que recoge el desarrollo de un taller de sensibilización con padres sobre qué son las competencias básicas y cómo pueden ellos colaborar en su desarrollo
Cómo asesorar en competencias a quién no lo ha pedido y cómo ayudar a que comprueben que las buenas prácticas ya las estaban desarrollando	Jesús Domingo y Juan de Díos Fernández	PowerPoint y Documento Base de los que parten el DVD y organizan todo el material.
Competencias básicas y Educación Especial	Jesús Domingo	Documento que justifica y sitúa -a modo de adelanto de los materiales que está preparando el seminario de Granada- la pertinencia y necesidad de repensar la Educación Especial tras la llegada de las competencias básicas.
Materiales y experiencias prácticas. A las competencias desde...*Material organizado por carpetas que tienen su propia estructura y dinámica de navegación, además de poder acceder a cada documento, PowerPoint o material en particular*		



Ejemplos de experiencias, materiales y documentos	
– Replantearse la metodología – Taller de reciclaje de tareas – Taller de montaje de tareas – Ejemplos tareas – Competencias en un aula de autismo – Taller de matemáticas. El precio de la independencia – Hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje más próximo a las competencias básicas – Propuestas de trabajo en diversas competencias	– Taller permanente de corresponsabilidad: yo comparto – Escribir una receta – Preparar un viaje – Análisis de una factura o recibo – Una tarea globalizadora en Secundaria – Desde la biblioteca escolar – Análisis de una noticia – Una feliz catástrofe

Experiencias, materiales y documentos	*Autoría*	*Descripción Básica*
El trabajo en Infantil- Compensatoria	Pilar Gómez, CCEIP "Luisa de Marillac" (Granada)	Carpeta de materiales que contiene: Descripción de una experiencia sobre cómo "Replantearse la metodología" en E. Infantil, para el logro de la competencia comunicativa y el resto; Descripción de la experiencia educativa del centro educativo en un contexto de desestructuración y desigualdad; PowerPoint que presenta el centro y su experiencia
Un Proyecto de atención a la diversidad en un IES	IES "Giner de los Ríos" (Fuente Vaqueros)	Carpeta de materiales que contiene doce PowerPoint utilizados para mostrar la experiencia de integración y de sensibilización y trabajo sobre competencias básicas en un instituto en un contexto de compensatoria. Así como describir el proceso en el que van integrando las nuevas ideas y conceptos (sobre competencias básicas) en su proyecto educativo de formación de ciudadanos y atención a la diversidad.
Un Proyecto de Comunidad de Aprendizaje y de Compensación educativa en un IES	IES "Cerro de los Infantes" (Pinos Puente)	Carpeta de materiales que contiene una serie de documentos y PowerPoint que presenta la experiencia de compensación, de comunidad de aprendizaje y de trabajo de competencias básicas del IES, así como ejemplos de talleres de matemáticas y de un proyecto integrador/globalizador sobre jóvenes autónomos.
El trabajo innovador y cotidiano en un IES rural	IES "Isabel la Católica" (Guadahortuna)	Carpeta de materiales que contiene una serie de documentos y experiencias organizados desde un PowerPoint inicial que presenta la experiencia del centro educativo, el proceso de sensibilización y trabajo desde la dirección del centro para llegar a un proyecto educativo común en el que sean importantes el trabajo de las competencias básicas. Muestra también experiencias de cómo desarrollar tareas globalizadoras de especial potencialidad en el desarrollo de competencias básicas y con participación de varias áreas. Ofrece además diversos materiales, documentos y fichas que les han ayudado en su proceso de desarrollo.
Un proyecto de coeduación en un CEIP: Taller de corresponsabilidad "Yo comparto"	Aurora, CEIP "Federico García Lorca" (Fuente Vaqueros)	Carpeta de materiales que contiene un PowerPoint general y organizador que presenta el proyecto y su desarrollo, así como una serie de materiales y documentos prácticos que muestran resultados prácticos: receta, cuestionario, justificación, contrato, actividades…
El trabajo de asesoría desde un centro de profesorado	Yolanda Toral y otros asesores del CEP de Motril	Carpeta de materiales que contiene un documento base general y organizador, con una serie de enlaces a otros documentos, fichas, talleres, carpetas, PowerPoint, ejemplificaciones de tareas… Son todos ellos materiales prácticos desarrollados en los diferentes proyectos de formación en centros en los que participan, así como del material que le suministran para apoyarlos.

La actuación dentro de un Equipo de orientación	Juan de Dios Fernández (EOE de Atarfe)	Carpeta de materiales que contiene un PowerPoint general y organizador, con una serie de enlaces a otros documentos, fichas, talleres que muestran claves y dan herramientas y documentos de apoyo para sensibilizar, estimular y asesorar en el trabajo de competencias básicas. Algunos documentos a reseñar versan sobre: Agenda escolar para toda una localidad (trabajo tutoría, familias y comunidad), Hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje más próximo a las competencias básicas (10 reglas sobre metodología); Las competencias: una herramienta para la mejora en las aulas y en las casas; competencias y orientación, propuesta para programar en competencias; Sensibilización en competencias...
La biblioteca Escolar en un CEIP_	Patrocinio Fernández, CEIP "Ramón y Cajal" (Ogíjares)	Documento que presenta el desarrollo de un proyecto de biblioteca escolar como motor del desarrollo de competencias básicas.
Un aula específica de Autismo	Carolina C. Velasco, CEIP "Vicente Aleixandre" (Granada)	PowerPoint que presenta una experiencia de desarrollo de competencias básicas en diferentes ámbitos y situaciones cotidianas de aula y de la vida. Supone un replanteo serio desde las competencias para la vida del sentido y posibilidades de la Educación Espacial específica. Junto a esta presentación ofrece una serie de documentos y materiales, presentación aula, objetivos…

Ejemplos de Programación

Ejemplos de Programación: Experiencia, materiales y documentos

Estos materiales están extraídos de los contenidos de las carpetas del bloque anterior por centros y experiencias y son sólo un botón de muestra de las diversas y útiles propuestas y documentación que se ofrece de manera aclaratoria en las mismas.

- Tipos de programación
- Ejemplos de revisión de programaciones
- Pasos para elaborar tareas recopiladoras de aprendizajes y comprobar su paso a competencias
- Programar hacia las competencias
- Reconstruir el currículum en torno a los aprendizajes básicos
- Plantillas para tareas
- Propuesta. Cómo programar para adquirir competencias
- Programar por competencias desde el sentido común profesional
- Agenda familia- escuela (acción tutorial, valores y competencias)
- Programación de acción tutorial, que integra proyecto escuela espacio de paz, plan de igualdad entre hombres y mujeres y plan de convivencia
- La programación de competencias y familia
- Desde la realidad a la programación por competencias

Descripción Básica

En este bloque de propuestas se encuentran PowerPoint, fichas, ejemplificaciones de programaciones y documentos que viene a presentar, ubicar, desmitificar y justificar la necesidad de la programación, pero desde el sentido común profesional y como parte importante, pero no necesariamente la primera y principal, del proceso de desarrollo curricular.
Aparecen descripciones de los diferentes modos de entender la programación y la integración de las competencias en la misma (adornar, integrar y enriquecimiento y reconstrucción curricular), así como diferentes vías (no necesariamente las únicas ni priorizadas, sino alternativas reales) para llegar a programar para el desarrollo de competencias.
Se adjuntan fichas, modelos, programaciones y orientaciones para acercar la programación de tareas cotidianas y globalizadoras y la integración de las competencias básicas en la misma de manera funcional y nuclear.
También aparecen ejemplos de programaciones estratégicas de comunidad en las que integrar acción tutorial, acción de familias y comunidad y los diferentes programas estratégicos que se llevan a cabo en los centros educativos (Proyecto Escuela espacio de paz, Plan de Igualdad entre hombres y mujeres, Plan de Convivencia y Plan de Orientación y Acción Tutorial…). Asimismo se ofrecen indicaciones de programación para llevar a cabo acciones y propuestas en diferentes ámbitos de trabajo e integración de las competencias básicas.



ANEXO II: Experiencia de competencias básicas en la educación de personas adultas, Tenerife

Mª del Mar Díaz Mirabal y Alberto Díaz García-Tuñón

Diseño de un Bloque del ámbito Social de la FBPI de la Educación de Personas Adultas.
Materia: Desarrollo Personal y Participación Social

El Bloque tiene como objetivo la reflexión sobre la "Violencia de Género", tanto en el ámbito privado como en el público, partiendo siempre del entorno más próximo al alumnado para llegar a conclusiones generales.

El planteamiento del presente Proyecto surge con la necesidad de que el Bloque diseñado sirva de modelo al profesorado de EPA para la revisión o realización de los bloques que conforman el curriculum, siguiendo la Resolución de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos, de 30 julio de 2008, por la que se dictan instrucciones para la aplicación del currículo de Formación Básica de Personas Adultas en la Comunidad Autónoma de Canarias. Los autores Mª del Mar y Alberto han formado parte de los seminarios Atlántida.

PERIODOS	NIVELES	TRAMOS
Formación Básica Postinicial (FBPI)	NIVEL II NIVEL I	IV TITULACIÓN III AVANZADO II CONSOLIDACIÓN I ELEMENTAL
Formación Básica Inicial (FBI)		INICIAL 2 INICIAL 1

ÁMBITOS	MATERIAS
Comunicación	Lengua Castellana y Literatura Lengua Extranjera: Inglés
Científico-Tecnológico	Matemáticas Conocimiento Natural Tecnología e Informática
Social	Conocimiento Social Desarrollo Personal y Participación Social Trabajo y Sociedad

BREVE DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO REALIZADO:

Centrado en la materia de "Desarrollo Personal y Participación Social" del Ámbito Social de la FBPI de la Educación de Personas Adultas, está dirigido al alumnado del Nivel II, Tramo III (Avanzado), con una duración de 30 horas (tres créditos)

El Bloque tiene como objetivo la reflexión sobre la "Violencia de Género" tanto en el ámbito privado como en el público, partiendo siempre del entorno más próximo al alumnado para llegar a conclusiones generales. A través de él planteamos a los docentes un Bloque totalmente programado y temporalizado en el que se vea, de forma sencilla, el planteamiento de tareas para el desarrollo de las CCBB y la implementación de las mismas con la realización de diversas actividades que nos llevarán a un producto final. De esta manera se plantean dos Tareas:

TAREA 1:

Hombres y mujeres… ¿iguales?

Competencia principal trabajada: competencia social y ciudadana

Competencias relacionadas: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, tratamiento de la información y competencia digital, Competencia cultural y artística, autonomía e iniciativa personal

Temporalización: 15 horas

TAREA 2:

Violencia de género… ¿por qué?

Competencia principal trabajada: competencia social y ciudadana

Competencias relacionadas: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, tratamiento de la información y competencia digital, competencia cultural y artística, autonomía e iniciativa personal

Temporalización: 15 horas

Cada actividad y producto tiene su evaluación y rúbricas correspondientes que sirven de guía en todo momento, tanto al profesorado como al alumnado, de aquellos aspectos a tener en cuenta para la evolución en la consecución de los objetivos planteados.

Objetivos y criterios de evaluación deben ser de conocimiento del alumnado desde el comienzo de la realización del Bloque.

Diseño del material: Mª del Mar Díaz Mirabal

Tfno: 922270473/ 677467659

EMAIL: mdiamir@gobiernodecanarias.org

Rúbricas: Mª del Mar Díaz Mirabal

Alberto Díaz García-Tuñón



FICHA DEL PROYECTO COMPETENCIAS BASICAS PARA LA VIDA, ADULTOS

PROYECTO O CENTRO INTERÉS	TAREA SOCIAL BASE ACTIVIDADES, EJERCICIOS…	COMPETENCIAS actividades y tareas	METODOLOGÍA	CONTENIDO soportes, medios	CONTEXTOS	Producto social relevante
VIOLENCIA DE GÉNERO:	TAREA1: Hombres y mujeres… ¿iguales? Actividades: 1. Lectura “Contrato de Maestra” Respuesta Cuestionario Debate 2. Diario e observación familiar 3. Lectura y debate sobre situaciones cotidianas en el hogar 4. Lectura periódicos de oferta de empleo y categorización según género y edad **Producto Final:** PowerPoint: recogida y análisis de datos TAREA2: **Violencia de género… ¿por qué?** 1.Visionado de vídeos y lectura de textos sobre las causas de la violencia de género y posibles soluciones 2.Cinefórum: debate y recogida de conclusiones “Te doy mis ojos” **Producto Final:** Realización Mural y exposición en el Centro En todas las actividades se fomenta: 1.-Motivación/recogida información 2.-Análisis/ Transferencia a la práctica 3.-Archivo-Documentación/ Edición-difusión	***Competencia social y ciudadana*** ***Competencia en comunicación lingüística*** ***Competencia matemática*** ***Tratamiento de la información y competencia digital*** ***Competencia para aprender a aprender*** ***Autonomía e iniciativa personal*** ***Competencia culturaly artística***	Eminentemente práctico y de carácter inductivo	Internet Diario de observación Periódicos	Escolar Familiar Público	Reflexionar sobre los distintos roles individuales en grupos específicos Ser conscientes de las oportunidades y obstáculos, en distintas situaciones, sociales, según el género de la persona

DESCRIPCION DEL SOPORTE TIC ANEXO, CONTENIDO Y FORMA DE ACCESO

Archivo con documentos en PDF en que se presentan las diversas actividades a desarrollar en DVD

Visionado de videos:

Un estudio revela el 80% de las mujeres que no denuncian la violencia de género quieren seguir conviviendo con su pareja. | fe
María Antonia Caro Las causas de la violencia de género

youtube - un juego contra el machismo
youtube - canal 6 navarra analiza la violencia machista
YouTube - Violencia de GÃ©nero Pélicula: “Te doy mis ojos”

ANEXO III: Experiencias en La Graciosa-Lanzarote

Trabajos coordinados por Atlántida con el Programa de Participación de El Cabildo de Lanzarote, el Comité de Ciudadanía de La Graciosa y la FAPA de la isla, con apoyo de la Oficina Insular y el ayuntamiento de Teguise

1.-PROYECTO: Tradición y Vanguardia musicales en La Graciosa

Celso Garcia Blanco

1.- DATOS BÁSICOS DEL PROYECTO

En este proyecto se ha tratado de rescatar, difundir y perpetuar los temas musicales propios del folklore autóctono de la isla. Para esto se llevó a cabo una recopilación de letras y temas musicales que se llevarían a cabo desde 3 principales núcleos: alumnado, padres y madres (familiares y graciosero en general) y profesores. En la isla hay un taller extraescolar de música folklórica que abarca todas las edades. Éste es actualmente impartido por Antonio Jorge Toledo, experto en la materia y conocedor de la técnica del timple, guitarra y laúd al que se le debe gran parte de la recopilación.

La tarea en cuestión se basó en aunar la práctica de la asignatura de música en secundaria con la práctica musical del taller del citado profesor. El resultado por tanto es una mezcla de instrumentos folklóricos y letras propias de la isla con acompañamiento de los instrumentos correspondientes al material escolar (xilófonos, metalófonos, tambores y percusión variada). De esta forma los alumnos de Educación Secundaria (que no suelen ser conocedores del folklore y tampoco suelen profesar una gran devoción por el) experimentan un acercamiento a las piezas en cuestión, descubriendo sus características y motivando a los demás miembros de la agrupación compuesta por alumnos de primaria y educación infantil con los que se ensayó frecuentemente en horario escolar y extraescolar tanto dentro del Centro como fuera.

Una muestra de este trabajo fue expuesta en el salón de actos del colegio el Día de Canarias como parte de los festejos de este día. La agrupación final total (compuesta por unos 20 intérpretes desde educación infantil hasta 3º de ESO) iba ataviada con el traje típico e interpretó el "Zorondongo graciosero". Ésta actuación fue grabada en vídeo y posteriormente en audio, documentos que están adjuntos en el sitio web www.chinijodigital.blogspot.com para su consulta. Éste es el blog del colegio donde los propios alumnos y su profesor responsable se ocupan de publicar, editar y seleccionar información variada sobre las inquietudes de la Comunidad Escolar.

Además se ha realizado una partitura (adjunta en ANEXOS) de dicha pieza para asegurar su supervivencia cultural a lo largo de los tiempos. Frecuentemente se tiende a modificar y/o alterar indebidamente estas piezas, con este documento nos aseguraremos de que la tradición se respeta en la medida de lo posible, haciendo así perdurar un elemento tan fundamental como el propio acervo músico-cultural.

1.2-DATOS BASICOS DEL ENTORNO

EL **C.E.O. Ignacio Aldecoa** se ubica en el sur de la Graciosa y recibe alumnado que procede de la propia isla y del municipio de Teguise. Por lo tanto, se puede decir que los domicilios de nuestro alumnado presentan un núcleo compacto que facilita el acceso al colegio sin necesidad de transporte escolar o largos desplazamientos.

Hasta la década de los 60, la economía de la zona se basaba en el sector primario (agricultura y pesca). Esta situación cambió rápidamente en las dos décadas siguientes con la puesta en marcha de grandes proyectos turísticos, de manera que el municipio de Teguise se convirtió en un gran polo de atracción económica y de mano de obra, provocando grandes corrientes de inmigración. En esta época la población del municipio experimenta un espectacular incremento y Caleta de Sebo se convierte en principal núcleo de población. La rapidez del proceso de crecimiento y el carácter dinámico de las condiciones laborales explican el asentamiento de la población, a la vez que otra parte sea bastante itinerante y provisional.

De lo expuesto se deduce que en lo que a las actividades económicas se refiere, el sector relacionado directa o indirectamente con el turismo tenga una preponderancia absoluta en la zona. El nivel de paro es bajo, sin embargo, en muchos casos se trata de empleos en condiciones precarias.

Desde el punto de vista cultural, la situación del municipio es bastante precaria. Partimos de familias con un nivel cultural bajo o muy bajo en la mayor parte de los casos. La oferta cultural es escasa y este hecho se agrava por la distancia del municipio a lo que podríamos denominar núcleos culturales de la isla. Tampoco se cuenta con la infraestructura necesaria para la organización de actividades culturales, por lo que debe recaer en los centros escolares la responsabilidad de ser focos dinamizadores y aglutinadores de la cultura de la zona.

La E.S.O. la forman 21 alumnos/as divididos en 1º E.S.O. (6 alumnos/as), en 2º E.S.O. (8alumnos/as) y en 3º E.S.O. (8 alumnos/as). A pesar de la *ratio* extraordinariamente reducida el rendimiento escolar es muy bajo, con muchos repetidores. Se observan las siguientes dificultades: problemas emocionales, pobreza de vocabulario, falta de expresión y comunicación oral, escasa motivación, poca responsabilidad y valoración del esfuerzo, falta de normas de conducta básicas, hábitos de trabajo y de apoyo familiar. Este último factor es también decisivo en el desarrollo de los alumnos. La implicación de las familias en el proceso escolar y en actividades extraescolares como esta es muy baja, lo que dificulta nuestra labor.

Las pretensiones generales del presente proyecto son:

- Aunar entorno, familia y alumnado y hacer que colaboren entre sí.
- Rescatar, practicar y perpetuar piezas del folklore graciosero.
- Mejorar la creatividad y la implicación cultural de los implicados.
- Sensibilizar sobre la cultura artístico-musical en general.

Las labores llevadas a cabo para la preparación, montaje e interpretación de estas obras fueron un muy variado compendio que aglutinaba las enseñanzas artísticas, la interacción con el entorno, el respeto mutuo, la educación lingüística, manejo de tecnologías de búsqueda de información, grabación y montaje, entre otros.

FORTALEZAS DEL PROYECTO:

El gusto por la cultura popular es algo que todos los habitantes de la isla tienen en cierta manera de forma generalizada. En el caso particular de los alumnos de educación secundaria éste no es tan marcado pero actividades como esta permiten el desarrollo del gusto por el acervo cultural más arraigado.

DEBILIDADES DEL PROYECTO:

Por desgracia, la poca implicación de las familias en la Comunidad Educativa también se ve aquí reflejada. En los talleres extraescolares en los que los niños cantan y aprenden timple y piezas musicales folklóricas así como solfeo y algo de canto también suelen participar los padres y madres. No obstante, para la realización de este proyecto no hemos contado con el apoyo de ninguno de ellos que si bien no se han mantenido totalmente al margen (ya que mostraban un gran agrado por la tarea) no han participado.

PERSPECTIVAS:

El claustro de profesores del CEO Ignacio Aldecoa es muy inestable. La continuación del ejercicio recopilador queda relegada por tanto al buen hacer del Profesor Antonio Jorge Toledo (monitor del taller extraescolar citado) que quizás podrá contar con el apoyo del profesor afín del Claustro del próximo curso 2009-2010.

2.-FICHA DEL PROYECTO CON LOS ELEMENTOS DEL CURRICULUM

A continuación se detallan aspectos relacionados directamente con la compatibilización de las tareas del proyecto así como de las Competencias Básicas con las que cada una de ellas está relacionada. Todo desde la perspectiva del currículo oficial de la materia de Música

PROYECTO	TAREAS	COMPETENCIAS	CONTENIDOS	CONTEXTO	PRODUCTO SOCIAL
Música en La Graciosa: *Tradición y Vanguardia*	-**Análisis:** aplicación de un formato analítico de obras clásicas, música pop, folklóricas y extraídas del proyecto YTSO[1]	-5: Artística -1: Comunicación Lingüística -Recogidas en menor medida la 2,3 y 4	-Utilizar voz, cuerpo, objetos instrumentos y recursos tecnológicos para expresarse -Desarrollar habilidades técnicas que posibiliten la interpretación musical. -Reconocer las características del propio patrimonio cultural y contribuir a su conservación. -Utilizar fuentes de información que favorezcan el conocimiento y disfrute de la música. -Comprender el uso del lenguaje musical en comparación con otros lenguajes. -Elaborar juicios y criterios personales sobre los diferentes usos de la música. - Valorar el silencio, el sonido y la música como parte integral del medio ambiente. -Desarrollar y consolidar hábitos de respeto y disciplina como condición necesaria para el desarrollo de las actividades musicales.	-Escolar: usando música en audio y/o vídeo en conjunción o no con internet. -Doméstico: *idem ut supra*	-Fórmulas de toma de consciencia cultural -Sensibilidad artística
	-Interpretación: se tocan obras con los instrumentos del colegio (clásicas, folklóricas, pop y YTSO). Interacción con la actividad sociocultural del entorno	-5: Artística -6: Social y ciudadana -Recogida en menor medida la 1, 2, 3, 4, 7 y 8.		-Escolar: en el centro con los materiales del centro. -Entorno social/ público: junto a demás miembros y entornos de la Comunidad educativa. -Mediático: usando medios de comunicación como radio y TV	-Actuaciones: (día de Canarias, programas de radio, publicaciones en el blog…)
	-Publicación: las interpretaciones llevadas a cabo se pueden publicar en el blog del CEO[2], en YouTube y a través de la radio[3].	-4: Digital -Recogidas en menor medida la 1, 6, 7 y 8		-Escolar: publicaciones e interpretaciones internas. -Social/público: publicaciones en blog y/o periódico escolar.	-Periódico escolar -Blog del Centro
	-Batucada: usando los instrumentos del colegio se crea de forma similar a la tarea interpretativa.[4]	-5: Artística -6: Social y ciudadana		-Mismos contextos que en la tarea Interpretación	-Actuaciones: día de Canarias, programas de radio, publicaciones en el blog…

3.-ANEXOS

3.1 AUTORÍA

Este proyecto ha sido realizado por **Celso García Blanco**, profesor de Música del CEO Ignacio Aldecoa (curso 2008-09) y Jefe de Estudios del mismo quien ha llevado a cabo las siguientes tareas

- Arreglo de piezas para conjunto instrumental de percusión (Xilófonos, metalófonos, tambores y guitarra).
- Proceso de enseñanza y ensayos de las obras.
- Interpretación de las mismas en diferentes actos.



- La recopilación de letras y la labor realizada con los alumnos de Infantil y Primaria ha sido compartida entre Celso García **y Antonio J. Toledo**.

- Publicación en el Blog www.chinijodigital.blogspot.com

- Edición de material de audio y vídeo.

- Compatibilización con otras tareas músico-culturales del centro (radio, periódico, etc.)

3.2 DATOS de CONTACTO

DATOS del CENTRO:
CEO Ignacio Aldecoa
C/Nueva España, 1
Caleta de Sebo (Teguise) 35540 Las Palmas
TFNO.: 928 842 001
EMAIL: 35005262@gobiernodecanarias.org

COORDINACIÓN DEL PROYECTO Y AUTORÍA:
Celso García Blanco
TFNO.: 635558471
EMAIL: celsogarciablanco@gmail.com

3.3 MATERIAL MULTIMEDIA

Éste puede cotejarse en el montaje ubicado en la siguiente url http://chinijodigital.blogspot.com/2009/06/atlantida-zorondongo-de-la-graciosa.html y en el DVD adjunto. Otros materiales en www.youtube.com/celsogarciablanco o en http://www.harmonyfilm.com/Musicians/CelsoGarcía/tabid/85/language/es-ES/Default.aspx y http://www.youtube.com/celsogarciablanco#play/favorites/20/LSPH8ByzTME

3.4 PARTITURA del Zorondongo Graciosero

Considero muy útil este material para que esta melodía se perpetúe en la historia de la cultura de esta localidad.

Ver enlaces
http://chinijodigital.blogspot.com/2009/06/atlantida-zorondongo-de-la-graciosa.html
www.youtube.com/celsogarciablanco
http://www.harmonyfilm.com/Musicians/CelsoGarcía/tabid/85/language/es-ES/Default.aspx
http://www.youtube.com/celsogarciablanco#play/favorites/20/LSPH8ByzTME

(Continúa en DVD y portal innova)

2.-Título del Proyecto: *DÍPTICO"LA GRACIOSA Y SU ENTORNO"*

Autoría: Mª Teresa Perdomo Olivero

DATOS DEL CENTRO

CENTRO: C.E.O. IGNACIO ALDECOA
DIRECCIÓN: Nueva España, 1
LOCALIDAD: 35540, Caleta de Sebo
ALUMNOS QUE PARTICIPARÁN EN EL PROYECTO: 2º E .S.O.

CONTEXTUALIZACIÓN

EL C.E.O. Ignacio Aldecoa se ubica en Caleta de Sebo en el sur de la isla de la Graciosa y recibe alumnado que procede de la propia isla y del municipio de Teguise.

Hasta la década de los 60, la economía de la zona se basaba en el sector primario (agricultura y pesca). Esta situación cambió rápidamente en las dos décadas siguientes con la puesta en marcha de grandes proyectos turísticos, de manera que el municipio se convirtió en un gran polo de atracción económica y de mano de obra, provocando grandes corrientes de inmigración. En esta época la población del municipio experimenta un espectacular incremento y Caleta de Sebo se convierte en principal núcleo de población de la isla.

JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Este proyecto surgió de la necesidad de dar una respuesta a los problemas medioambientales que padece la isla de la Graciosa. Queríamos lograr que una actividad planteada en el aula se desarrollara en un contexto práctico. La realización del proyecto fue llevada a cabo por alumnos de 2º E.S.O. las áreas implicadas fueron *Educación para la Ciudadanía* y *Ciencias de la Naturaleza.* EL objetivo era que los alumnos reconocieran y valoraran su entorno y se implicasen en las actividades relacionadas con la conservación del medio ambiente. Además se pretendía conseguir la participación de la familia y de los habitantes de la isla.

COORDINACIÓN DEL PROYECTO Y AUTORÍA:

Mª Teresa Perdomo Olivero

Email: marisol.fyq@gmail.com



PROYECTO O CENTRO INTERÉS	TAREA SOCIAL BASE ACTIVIDADES, EJERCICIOS…	COMPETENCIAS	METODOLOGÍA	CONTENIDOS	CONTEXTOS	Producto social relevante
DÍPTICO"LA GRACIOSA Y SU ENTORNO"	**TAREA: "Elaboración de un díptico para la población y sus visitantes que recoja una normativa cívica enfocada a la conservación del entorno."** ACTIVIDAD 1: Realización de un dibujo con una frase para la portada del díptico. • Ejercicio 1: Realizar el dibujo • Ejercicio 2: Redactar el título ACTIVIDAD 2: Elaboración de un cartel • Ejercicio 1: Redactar el título • Ejercicio 2: Organización del cartel ACTIVIDAD 3: Realización de entrevistas a su entorno más próximo. • Ejercicio 1: Redactar las preguntas • Ejercicio 2: Analizar los resultados • Ejercicio 3: Realización de un informe ACTIVIDAD 4: Elaboración de una introducción para el díptico • Ejercicio 1: Lectura sobre la Isla de la Graciosa utilizando distintos recursos: libros de texto, folletos, revistas, soporte digital etc. • Ejercicio 2 : Utilizar el procesador de textos para la redacción ACTIVIDAD 5: Elaboración de la normativa • Ejercicio 1: Redacción de las normas • Ejercicio 2 : Utilizar el procesador de textos para la redacción ACTIVIDAD 6: Realización de una presentación que muestre el trabajo realizado a lo largo del trimestre • Ejercicio 1: Redacción de los títulos de las diapositivas. • Ejercicio 2: Elección de las imágenes • Ejercicio 3: Elección del sonido	CCBB: • 1. Competencia en comunicación lingüística: Utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento…… (Redacción título, preguntas, normas…, lectura y expresión) • 2. Competencia matemática: Habilidad para utilizar los números, operaciones básicas, símbolos y formas de expresión para producir e interpretar distintos tipos de información (Análisis resultados encuesta, gráfica) • 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: Habilidad para interactuar con el mundo físico, en sus aspectos naturales y en los generados por la acción humana, posibilitando la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a su mejora y conservación.(Realización de la tarea) • 4. Tratamiento de la información y competencia digital: Habilidad para procesar y comunicar información utilizando las tecnologías de la información y comunicación. (Utilización procesador de texto y de programas informáticos) • 5. Competencia social y ciudadana: Comprender la realidad social en la que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática así como comprometerse a contribuir a su mejora.(Redacción de las normas) • 6. Competencia cultural y artística: Empleo de recursos de la expresión artística. (Realización del dibujo) • 7. Competencia para aprender a aprender: Habilidades para iniciarse en el aprendizaje de manera eficaz y autónoma. (Trabajo en equipo, participación en el proyecto, desarrollo de una idea propia de trabajo por ejemplo el dibujo, las preguntas de la encuesta etc.) • 8. Autonomía e iniciativa personal: Capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las propias acciones y planes responsabilizándose de ellos. (Planificación del trabajo personal)	La metodología utilizada es activa y participativa y se utilizan distintas estrategias didácticas. Aseguramos la construcción de aprendizajes significativos (conocimientos de la isla) y funcionales (aplicación de lo aprendido en su entorno cercano), favoreciendo situaciones de aprendizajes que resulten motivadoras para el alumno (cuidar su entorno). Se realiza el planteamiento de una tarea en un contexto definido (elaboración de un díptico que recoja una serie de deberes que sirva de normativa cívica a la población y los visitantes de la Graciosa). Deberán resolver la tarea haciendo un uso adecuado de los contenidos y utilizando los recursos materiales y didácticos de los que disponen.	2. Desarrollar habilidades emocionales, comunicativas, organizativas y sociales para actuar con autonomía y responsabilidad en la vida cotidiana e implicarse en las relaciones de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo, el arbitraje y la mediación para abordar los conflictos. 3. Mostrar iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación y el rechazo a la violencia, a los estereotipos y a los prejuicios. 4. Conocer, asumir y valorar los derechos y obligaciones contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Constitución española, identificando los valores que los fundamentan y aceptándolos como criterios para juzgar desde la ética las conductas personales y colectivas y las realidades sociales. 5. Reconocer en la diversidad elementos enriquecedores para la convivencia y mostrar respeto crítico por las costumbres y modos de vida de las personas y poblaciones distintas a la propia. 8. Asimilar y apreciar los fundamentos y principios del modo de vida democrático, especialmente los de la Comunidad Autónoma de Canarias, del Estado español y de la Unión Europea, tomar conciencia de su patrimonio común y de su diversidad social y cultural y aprender a obrar de acuerdo con ellos en los diferentes ámbitos de convivencia. 9. Asumir el papel de las Administraciones como garantes de los servicios públicos, valorar la importancia de la participación en la vida política, así como otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo o el voluntariado y comprometerse con los deberes ciudadanos relativos al mantenimiento de los servicios y bienes públicos, al consumo responsable, a la protección civil y a la seguridad vial. 11. Adquirir un pensamiento crítico, desarrollar un criterio propio y habilidades para comunicar ideas e información y para defender sus posiciones en el debate a través de la argumentación documentada y razonada, así como para considerar de manera crítica las razones y argumentos de las demás personas. 12. Analizar la importancia que tienen los medios de comunicación social para el funcionamiento de las sociedades democráticas y la creación de la opinión pública, desarrollando una actitud crítica y responsable ante ellos.	Educativo, familiar y social	-Díptico y presentación en Windows media player.

3. LA PESCA EN EL ARCHIPIÉLAGO CHINIJO Y LA GRACIOSA

AUTORIA Y CENTRO

Nombre y apellidos: María Jesús Sosa Montesdeoca.
CENTRO: CEO Ignacio Aldecoa
DIRECCIÓN: C/ Nueva España, 1, La Graciosa, Teguise.

BREVE DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO:

Contexto del centro

EL C.E.O. Ignacio Aldecoa se ubica en el sur de La Graciosa, isla dedicada eminentemente a la pesca y, cada vez más, al turismo, como sector económico en creciente auge. Desde el punto de vista cultural, la situación del municipio es bastante precaria. Partimos de familias con un nivel cultural bajo o muy bajo en la mayor parte de los casos. La oferta cultural es escasa y este hecho se agrava por la distancia del municipio a lo que podríamos denominar núcleos culturales de la isla. Tampoco se cuenta con la infraestructura necesaria para la organización de actividades culturales, por lo que debe recaer en los centros escolares la responsabilidad de ser focos dinamizadores y aglutinadores de la cultura de la zona.

Innovación pretendida

Que el alumnado se acerque de forma proactiva a la realidad que le rodea, a la vez de favorecer la participación responsable en la comunidad en la que viven.

Áreas implicadas, alumnado

Lengua Castellana y Literatura e Inglés.

Alumnado de 2º de la ESO.

Papel de la familia y de la comunidad

Con este proyecto se ha pretendido que el alumnado participante se acerque más a realidad de vivir en un espacio natural protegido (ventajas e inconvenientes) y como esta situación afecta, principalmente, a la actividad tradicional de la isla: la pesca. De esta manera, los alumnos/as han tenido que trabajar en estrecha colaboración con sus familias (muchos de ellos se dedican o se han dedicado a la pesca) y con sus vecinos del pueblo, a la vez que han reflexionado sobre la realidad que les rodea de una manera más responsable e implicada en la comunidad donde viven.



FICHA DEL PROYECTO COMPETENCIAS BASICAS PARA LA VIDA

LA PESCA EN EL PARQUE NATURAL DEL ARCHIPIÉLAGO CHINIJO

Proyecto TEMA	TAREA SOCIAL BASE ACTIVIDADES, EJERCICIOS…	COMPE-TENCIAS actividades	METODOLOGÍA Modelo pensamiento y métodos de enseñanza	CONTEXTOS Educativo, Personal, familiar, social-público	Producto social Relevante DVD audios y vídeos anexos
La pesca en el Parque Natural del Archi-piélago Chinijo.	**Tarea:** Elaboración de una presentación multimedia donde se defina y describa el Parque Natural del Archipiélago Chinito, contrastando a la vez los cambios que éste ha producido en los habitantes de La Graciosa, en general, y en los pescadores, en particular. **Actividades:** **I** Elaboración del cuestionario de entrevista radiofónica a la Coordinadora de la Reserva Marina del Archipiélago. **II** Procesamiento y organización de los datos sobre el Parque Natural del Archipiélago Chinijo obtenidos a través de los diferentes ejercicios realizados. **Ejercicios:** a)Búsqueda de información sobre el Parque Natural del Archipiélago Chinijo en Internet y en la bibliografía proporcionada por la profesora. b) Notas tomadas en la charla realizada por la coordinadora de la Reserva Marina. c) Notas tomadas en la excursión al islote de Alegranza (visita guiada por Alexis Rivera, de WWF Adena). **1.-** **I** Elaboración de cuestionarios de entrevista a pescadores y fabricantes de barcos locales. **II** Procesamiento y organización de los datos sobre la pesca antes y después de la implantación Reserva Marina en La Graciosa, obtenidos a través de las diferentes entrevistas realizadas a pescadores y fabricantes de barcos de La Graciosa, tanto retirados como en activo. **Ejercicios:** a) Entrevistas a los pescadores y fabricantes de barcos	**Actividad 1:** **I** 1, 3, 5, 7, 8. **II** 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. **Ejercicios:** a) 1, 2, 3, 4, 7, 8. b)1, 2, 3, 5, 6, 7. 8. c)1, 3, 5, 6, 7, 8. d)1, 3, 4, 5, 6, 7, 8. **Actividad 2:** **I** 1, 3, 5, 6, 7, 8. **II** 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8. **Ejercicios:** a) 1, 3, 5, 7, 8.	Al realizar este proyecto, la idea principal es que ha de ser principalmente una práctica activa. En este sentido, proponemos un enfoque monitorizado al proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, el profesor monitorizará y ayudará mientras los estudiantes crean su propio conocimiento basado en aprendizaje significativo: construyendo su propio aprendizaje. Los agrupamientos serán: pequeño grupo (parejas o dos o tres alumnos), grupo mediano (entre cuatro y cinco alumnos) y gran grupo (la clase entera). Aparte de alternar el tamaño de los grupos tenemos que tener en cuenta el nivel de los estudiantes que los forman. Normalmente, grupos heterogéneos ayudarán a estudiantes débiles a mejorar y también contribuirán a las relaciones sociales entre los estudiantes, porque el profesor organizará los diferentes grupos cada vez, de tal forma que todos trabajarán con todos en algún punto. Este tipo de metodología toma como punto de partida los conocimientos previos del alumno, a lo largo del proceso las diferentes ideas serán contrastadas, para que puedan ser mejoradas y evaluadas en diferentes situaciones, lo cual nos permitirá producir un aprendizaje más significativo. Aparte de lo anteriormente expuesto, la tarea central de este proyecto será planteada distinguiendo los siguientes componentes: Finalidad: el acercamiento de los alumnos/as al entorno en el que viven y, por lo tanto, a la problemática/beneficios que éste les puede proporcionar. Producto: presentación multimedia de los resultados de la investigación realizada. Recursos: Materiales: Internet, libros Reserva Marina, grabadoras digitales, Power Point; Humanos: pescadores, guía excursión Alegranza, coordinadora de la Reserva Marina. Operaciones: Todo el trabajo que los alumnos realizaron al consensuar e idear las entrevistas y el diseño de la presentación.	Los contextos en los que este proyecto se desarrollará son diversos: Educativo, ya que su finalidad principal es conseguir que los alumnos/as adquieran una formación específica sobre la región en la que viven y las circunstancias que la rodean. Todo ello en función de un proceso de enseñanza aprendizaje más integrador del alumnado en la sociedad que les rodea. Personal, dado que este proyecto favorece la implicación personal del alumno/a dentro de la realidad social y cívica que le rodea. Familiar, la realización de este proyecto conlleva la participación e implicación familiar, ya que gran parte de la información será recabada de los parientes de los propios alumnos, que con sus experiencias ayudarán a la investigación. Social, a través del desarrollo de este proyecto, los alumnos/as se verán inmersos en la realidad social que les rodea, favoreciendo su implicación en los problemas de su entorno más inmediato, así como la participación activa dentro de los organismos sociales y cívicos que actúen en su localidad.	- Presenta-ción multimedia de la investigación realizada por los alumnos de 2º de E.S.O. del C.E.O. Ignacio Aldecoa sobre el Parque Natural del Archipiélago Chinijo. Dicha presentación incluirá los datos recogidos y convenientemente analizados y organizados en formato Power Point; las entrevistas realizadas en formato audiovisual a las personas relevantes para la investigación; y los documentos gráficos (princi-palmente fotografías) recogidas y organizadas para ilustrar y documentar la investigación.

3. Se adjuntan en el DVD, audios y las entrevistas realizadas por los alumnos de 2º de la ESO a pescadores en activo y retirados y a fabricantes de barcos de la zona.

ANEXO IV: La experiencia de la comarca de Talarrubias, Badajoz, junto al CPR

Dolores Vega Rojas

Descripción del trabajo realizado

A partir del modelo de trabajo Atlántida y en colaboración con el CPR, se ha trabajado la propuesta LOE sobre Competencias Básicas con el profesorado de la zona y los diferentes centros, en sesiones de tarde, aprovechando horarios de exclusiva y extras para secundaria, durante todo el curso escolar. Para ello, se han secuenciado los cinco niveles de desarrollo curricular habituales en Atlántida, se han analizado las causas de la incorporación de las CCBB en el currículo y sus consecuencias, y se han elaborado tareas de aula en conexión con la realidad próxima al alumno mediante el desarrollo de las CCBB.
A continuación se describen algunos de los trabajos realizados, extraídos del total adjunto en el DVD anexo de la publicación. Todos estos trabajos se encuentran colgados en la web del centro de profesorado de Talarrubias (http://cprtalarrubias.juntaextremadura.net).

CENTROS PARTICIPANTES: (por orden alfabético del municipio)

EDUACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA:

- **Cabeza del Buey**. *CEIP. Muñoz Torrero*.
- **Castilblanco.** *CEIP Carlos V.*
- **Esparragosa de Lares.** *CP Virgen de la Cueva.*
- **Garlitos.** *CRA de Garlitos.*
- **Helechosa de los Montes**. *CEIP Faustino Plaza Guijarro.*
- **Herrera del Duque**. *CEIP Fray Juan de Herrera.*
- **Siruela.** *CEIP Moreno Nieto.*
- **Talarrubias.** *Colegio Cristo Rey y San Rafael.*
- **Valdecaballeros.** *CEIP. Manuel Ordóñez Maestro.*
- **Villarta de los Montes.** *CP Nuestra Señora de La Antigua.*

EDUCACIÓN SECUNDARIA:

- **Cabeza del Buey.** *IES. Muñoz Torrero*.
- **Talarrubias.** *Colegio Cristo Rey y San Rafael.*

SELECCIÓN de trabajos en función de las tareas realizadas por trimestre:
(hemos seleccionado estos trabajos que, están en DVD anexo, el resto en web CPR)

- **durante el primer trimestre :**

EDUACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA:

- **"Entrenando en las pistas de atletismo" y las competencias básicas**, desde el área de Ed. Física de 6º EP. Ramón Borente González, *CEIP. Muñoz Torrero*. Cabeza del Buey.
- **"Juegos" y las competencias básicas**, desde el área de Ed. Física de 1ºEP. Ángel Luis Canzobre Romero, *CEIP Carlos V.* Castilblanco.
- **Tareas y competencias básicas** en distintas áreas y niveles. *CEIP Faustino Plaza Guijarro.* Helechosa de los Montes.
- **Proyecto curricular y competencias básicas** a nivel de la Educación Infantil y Primaria. *CEIP Fray Juan de Herrera.* Herrera del Duque.

EDUCA**CIÓN SECUNDARIA:**

- **Currículo y competencias básicas** del área de Matemáticas de 1ºESO. **¿municipio?** ¿nombre centro SECUNDARIA?
- **"Historia de mi pequeña montaña" y las competencias básicas**, desde el área de Ciencias de la Naturaleza de 2ºESO. Lola Vega Rojas, *IES. Muñoz Torrero*. Cabeza del Buey.



durante el segundo trimestre:

EDUACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA:

- **"Día de Europa"** desde el área de Conocimiento del Medio de 6ºEP. Julián Peralvo Gil, *CEIP Carlos V.* Castilblanco.
- **"El vocabulario de mi localidad y sus servicio públicos"** desde el área de Lengua del 1er Ciclo de EP. Eduardo García, *CEIP Carlos V.* Castilblanco.
- **"Pirámide Nutricional"** desde el área de Conocimiento del Medio del 2º Ciclo de EP. Víctor Peralvo Gil, *CEIP Carlos V.* Castilblanco.
- **"Hábitos y estilos de vida saludable"** desde el área de Ed. Física del 1er Ciclo de EP. Ángel Luis Canzobre Romero, *CEIP Carlos V.* Castilblanco.
- **"Animación a la Lectura"** desde Infantil. *CP Virgen de la Cueva.* Esparragosa de Lares.
- **"Tareas domésticas"** desde varias áreas de 4º EP. *CEIP Faustino Plaza Guijarro.* Helechosa de los Montes.
- **"La Biblioteca de mi Cole"** a nivel de la Educación Infantil y Primaria. *CEIP Fray Juan de Herrera.* Herrera del Duque.
- **Material sobre Modelos y Métodos de Enseñanaza, y Tipología de Tareas**. *CEIP Fray Juan de Herrera.* Herrera del Duque.
- **"Día de la Paz"** a nivel de la Educación Infantil y Primaria. Coordinadora Josefa Bermejo Minuesa, *CEIP Moreno Nieto.* Siruela.
- **"Visita a Puerto Peña"** desde varias áreas de 2º Ciclo de EP. Coordinadora Josefa Bermejo Minuesa, *CEIP Moreno Nieto.* Siruela.
- **Diversidad de tareas** a lo largo de toda la Educación Infantil y Primaria. *Colegio Cristo Rey y San Rafael.* Talarrubias.
- **"Paloma de la Paz"** CEIP. Manuel Ordóñez Maestro.

EDUACIÓN SECUNDARIA:

- **"Feria del Agua"** para toda la Educación Secundaria. *Colegio Cristo Rey y San Rafael.* Talarrubias.
- **"El Cambio Climático y Cabeza del Buey. Repercusiones ambientales y Actitud Caputbovense"**, desde el área de Biología y Geología de 4ºESO. Lola Vega Rojas, *IES. Muñoz Torrero*. Cabeza del Buey.

durante el tercer trimestre:

EDUACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA:

- **"CROSS de la Mancomunidad de la Serena"** desde el área de Ed. Física de 6º EP. Ramón Borente González, *CEIP. Muñoz Torrero*. Cabeza del Buey.
- **"Cremas Solares"** desde varias áreas para 3º EP. Víctor Peralvo Gil, *CEIP Carlos V.* Castilblanco.
- **"El Reportaje"** desde el área de Lengua ¿nivel de primaria? *CP Virgen de la Cueva.* Esparragosa de Lares.
- **"La importancia del dinero"** desde el área de Matemáticas de 5º de EP. Coordinadora Mª Jesús Sánchez Rivera, varios autores, *CRA de Garlitos.* Garlitos.
- **"Circular en Bicicleta"** desde varias áreas de 4º EP. *CEIP Faustino Plaza Guijarro.* Helechosa de los Montes.
- **Diversidad de proyectos** a lo largo de toda la Educación Infantil y Primaria. *Colegio Cristo Rey y San Rafael.* Talarrubias.
- **"Museo del Cuento"** para 1er Ciclo de EP. CEIP. Manuel Ordóñez Maestro. Valdecaballeros.
- **"Guía Turística de Villarta de los Montes"** para 3er Ciclo de EP. Varios autores, *CP Nuestra Señora de La Antigua.* Villarta de los Montes.

EDUACIÓN SECUNDARIA:

- **"Feria del Agua"** para toda la Educación Secundaria. *Colegio Cristo Rey y San Rafael.* Talarrubias.
- **"Ecosistemas de nuestra comarca de La Serena"**, desde el área de Ciencias de la Naturaleza de 2ºESO. Lola Vega Rojas, *IES. Muñoz Torrero*. Cabeza del Buey.

Experiencias destacables dela Comarca de Talarrubias

La experiencia de una comarca completa como la de Talarrubias , gracias al apoyo y el compromiso del CPR permite hablar de modelo de formación en centros, convirtiendo los cursos habituales en sesiones, a modo de seminario, que nos han permitido contextualizar la propuesta Atlántida. EL profesorado de toda la zona, convocado una vez al trimestre, en horario de exclusiva, ha vivido las nueve tareas básicas en contacto con su práctica.

Los trabajos iniciales que los centros han ido colgando en la web del CPR indican el nivel de compromiso y los avances conseguidos. Pueden consultarse en cprtalarrubias.juntaextremadura.net/index.php. Merece destacar el gran trabajo sobre proyecto curricular del CEIP Fray Juan de Herrera, de Herrera del Duque, entre una muestra importante de tareas sociales de alcance como: Circular en bicicleta, Feria del Agua, Pirámide nutricional... que podrán ver desarrollados en el DVD, y en innova.usal.es

PROYECTO CAMBIO CLIMÁTICO EN CABEZA DEL BUEY

Autoría: DOLORES VEGA ROJAS, profesora de Biología y Geología

Breve descripción del proyecto: trata 1º del desarrollo de un proyecto de investigación científica sobre el cambio climático, sus repercusiones ambientales en Cabeza del Buey, la actitud caputbovense que se muestra frente a sus causas, consecuencias y posibles soluciones a nivel individual y municipal, 2º su presentación en la *"Reunión Científica para alumnos de Enseñanza Secundaria"* que se celebra en nuestra comunidad durante la primera semana de marzo, para el intercambio de experiencias con otros centros de Enseñanza Secundaria a nivel de Extremadura, España, Europa e Iberoamérica, 3º su participación en la actividad *"Ciencia en Ruta"*, exposición itinerante que se expone durante el siguiente curso académico en los centros participantes, y 4º su posible publicación en la revista *Meridies* de tirada nacional y carácter científico y educativo, y en la revista digital del centro. Se lleva a cabo con alumnos voluntarios del nivel de 4º de ESO, en coordinación interdepartamental con las áreas de matemáticas, informática, lengua extranjera y biología, durante los meses de diciembre, enero y febrero, en nuestro centro IES Muñoz Torrero. Se pretende, con esta experiencia, poner en práctica el desarrollo del método científico, motivar al alumnado en el ámbito de la investigación científica en todas sus fases (observación, documentación, laboratorio, discusión de resultados, divulgación…), y hacerles protagonistas y responsables de la relevancia y aplicaciones de su estudio, para con su entorno, pueblo y centro escolar en particular.

Tareay Secuencia	CCBB	Áreas de conocimiento implicadas	Contenidos	Contextos de uso	Modelos de Enseñanz	Modelos de Pensamiento	Tipo de soporte	Criterios a evaluar	Producto social relevante
Individual y grupal (adjunto en tareas 2º trimestre)	1 2 3 4 5 6 7 8	>Biología y Geología >Matemáticas >Informática >Lengua extranjera	(ver currículo ESO decreto 83/2007) Bloque1: 1, 2, 3, 4, 5 y 6 Bloque2: 1 Bloque4: 4 y 5 Bloques 1 y 5 completos Bloque2: 6 y 8 Bloque6: 1, 2, 3, 4 y 5 Bloque4: 1, 2, 3 y 4 Bloque5: 1, 2 y 7 Bloques 1 y 2 completos Bloque3: 1, 5, 6, 7 y 8 Bloque4: 1, 4, 5 y 6	- Personal - Académico - Público	-Procesamiento de informació -Personal -Conductual -Social	- Reflexivo -Analítico -Lógico -Sistémico -Analógico -Creativo -Deliberativo -Práctico -Crítico	-Audiovisual -Bibliografía -Prensa -Revistas Científicas -Webs -Blogs -Encuestas - Panel Expo. Presentación oral y digital	(decreto 83/2007) -1, 2, 3 y 11 -1, 2, 3, 7, 9, 10, 12 y 13 - 1, 6, 7 y 8 - 1, 2, 3, 4, 5 y 7	-intercambio experiencias a nivel internacional -publicación científica escolar MERIDIES y en revista digital del centro -interacción activa e implicación directa con el entorno próximo

ANEXO V: Plan formación sobre competencias básicas, Atlantida: ejemplificación de un borrador con la Consejería de Extremadura

(Se adjunta modelo de borrador de los planes de asesoramiento Atlántida)

Teniendo en cuenta que se solicita a los centros por parte de las Consejerías a través de los servicios de Inspección, que vayan entregando las nuevas programaciones basadas en competencias básicas, así como el Proyecto Educativo de centro y los proyectos curriculares de etapa y áreas, junto, en algunos casos, al Plan de Convivencia del centro y la reelaboración del RRI, hemos trabajado en la elaboración de materiales didácticos, asesorados por el equipo de especialistas del Proyecto Atlántida, junto a los CEP de varias comunidades autónomas y en contacto con las FAMPA para el desarrollo de materiales referidos a tareas de casa y competencias básicas, para familia.

La nueva carpeta Atlántida dispondrá de un segundo material sobre competencias básicas para el profesorado que le ayude a cerrar un modelo de tarea en el aula, programación, proyecto curricular y formas de evaluación. Como segundo libro y material hemos diseñado una propuesta de trabajo sobre competencia lingüística y las siete destrezas básicas que marcan las recomendaciones del proyecto europeo MER: hablar, escuchar, leer, escribir, audiovisual, interactivo conversar, interactivo escribir.

Nos proponemos y les proponemos colaborar en:

1. Edición de carpetas nuevas con los dos libros mencionados y el DVD que recoge todo el material elaborado en Zaragoza, Huelva… Canarias, junto a CEPS, equipos de Inspección y programas. Les proponemos colaborar en la edición de un nº determinado de carpetas con DVD

2. Realizar una Campaña informativa, con ruedas de prensa, entrega del material y actos centrales en la comunidad o provincia: lugares a convenir

3. Propuestas de formación y asesoramiento en alguna zona, como el modelo de trabajo con Zaragoza, sus 7 CEPS y los 300 centros, o en comarca, como el ejemplo de Cartaya o el vivido en Talarrubias

4. Posibilidad de colaborar en el proyecto de comunicación lingüística que entregaremos.

Quedamos a la espera de la concreción del trabajo

Canarias 17 de mayo del año 2009.

Florencio Luengo Horcajo, coordinador general, teléfono 686465523

FASE EXPERIMENTAL DOS-CINCO ZONAS DE COMUNIDAD

Presentamos el siguiente proyecto borrador, con la colaboración de nuestros equipos

1. **Previo: presentación en acto general con conferencia sobre Educación Democrática y CCBB. información y difusión del plan de trabajo y el material base elaborado junto al MEC y Canarias, Huelva, Zaragoza…, para su reelaboración en dos/cinco zonas de Extremadura y formación de equipo base de la comunidad**

Proponemos un acto a toda la comunidad educativa, y difusión en Rueda de prensa para la presentación del PLAN DE FORMACION y entrega de las carpetas

2. **Desarrollo de un Plan de Formación con itinerario-seminario-jornadas para la creación de un de EQUIPO BASE DE CCBB, para la mejora del curriculum inclusivo en una Educación Democrática**

Proponemos un doble SEMINARIO, mañana y tarde, de 35 horas presenciales (20 en octubre, 15 después en enero, marcho y mayo, sesiones de puesta en común) con Florencio Luengo y José Moya) y 15 complementarias de trabajo personal y en centro,(50 horas certificadas al equipo base) para la constitución de un EQUIPO BASE, formado por una selección de los servicios de apoyo del sistema educativo: asesores de CEP, miembros de Equipos de Orientación, Inspección y directivos que representen a la comunidad y especialmente a las dos zonas donde se vaya a intervenir este año.

FASES DEL PROCESO DE FORMACIÓN EN CCBB Y MODELO DE PROYECTO EDUCATIVO DE CENTROS PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA (INCLUSIVA E INTEGRAL)

I. Fase I, de información y formación general sobre CCBB y asesoramiento a centros de dos zonas, y el resto del equipo base de preparación para informar y apoyar la zonas que no intervienen en experiencia.

   A) Previo: presentación del curso en las dos/cinco zonas seleccionadas, con los actos informativos y concreción del EQUIPO BASE, que comenzará recogiendo preguntas básicas de los centros y presentando el plan de formación (noviembre) Se trataría de recoger las sugerencias que el profesorado siente sobre como vive el proceso de puesta en marcha de la LOE y especialmente de competencias básicas. Recogida de sugerencias y opiniones por parte del CEP y entrega a Atlántida para el cierre del plan de cara al curso inicial de octubre y para la integración de las dudas y expectativas creadas en los centros.

   B) Dos sesiones de cuatro-cinco horas, final octubre, total 20 horas, sobre LOE, aprendizajes básicos, competencias y diseño curricular/tareas de aula.

   C) En paralelo se propone en octubre.nov una sesión de trabajo con la Federación de APAS de Extremadura para trabajar tareas de casa y CCBB a integrar en Agenda de familia

II. Fase de seguimiento durante todo el curso escolar, al grupo base creado, que a su vez dinamiza la formación en centros, y que trabajará online en la PLATAFORMA DIGITAL DE LA CONSEJERIA, para colgar materiales base, recoger dudas y aportaciones, con entrevista trimestral , presencial, de Jose Moya y el grupo Atlántida base (Florencio Luengo, Antonio Bolívar…y colaboraciones). Se trataría de realizar el seguimiento de las 6 sesiones que el equipo base de CCBB desarrollaría con las Comisiones Pedagógicas de los centros para el apoyo de las cinco tareas básicas, repartidas en trimestre.

Se trabajará en la profundización de la fase I y especialmente en tipologías de tareas, modelos de enseñanza y evaluación de competencias básicas, así como en las claves para la elaboración de un proyecto curricular de centro y zona. Configuración de un grupo coordinador del proceso de elaboración. Se trataría de concretar las tareas que en los centros deberían ser dinamizadas por el equipo base de CCBB, acompañados de los cuadernillos con el material básico necesario. Las tareas básicas que estarán bien desarrolladas en las sesiones de formación de final octubre, comienzos de noviembre, contemplarían por parte de los centros seis sesiones al año, dos cada trimestre:

– Primer trimestre: Presentación del discurso de competencias y su material básico para la relación con los elementos del curriculum. Descripción de la tarea de aula como clave para la adquisición de competencias con ejemplificaciones de tareas buenas y tareas mal formuladas. El cuadernillo contemplará material base para la planificación (octubre-nov) y la valoración final de la tarea (diciembre).

– Segundo trimestre: Presentación del tipo de tareas que pueden formularse para el enriquecimiento de la actividad en las aulas, ejemplificaciones de tareas específicas de área y tareas comunes para la integración del currículo. La programación por CCBB.

– Tercer trimestre: Presentación de la relación entre tareas y modelos de enseñanza/metodología, trabajo de proyectos , así como propuesta para la evaluación de tareas por competencias básicas para finalizar con la guía para reelaborar el PEC y PCC. Ejemplificaciones para su desarrollo.

III. Fase de puesta en común en unas JORNADAS/CONGRESO SOBRE CCBB, EXPERIENCIAS DE CENTROS: Se trataría de un gran encuentro con los centros, asesorados por el equipo base de CCBB de la Consejería, coordinados por Atlántida, para la recogida de aportaciones que conduzcan a la elaboración de un material base para la comunidad y publicación de los aspectos cualitativos en las próximas ediciones: El diseño y la fecha a convenir. El Congreso pondría en común las experiencias desarrolladas, fortalezas y debilidades, y terminaría presentando las pautas para la reelaboración de los Proyectos Educativos y los PCC de centros en el año siguiente

COLOFON: LA PROFUNDIZACIÓN DEL TRABAJO DE FORMACIÓN, PARA LA REELABORACION DEL PEC, Y DEL PCC EN LOS CENTROS. Se trataría de diseñar un trabajo complementario para el curso 2010-2011 en el que el EQUIPO BASE con un asesoramiento indirecto de Atlántida, realizara un seguimiento de las tareas para el reelaboración del PEC Y el PCC, con similar proceso al del año 2009-2010 y un apoyo más indirecto del trabajo online y presenciales con Atlántida de una vez al trimestre. Tal trabajo se diseñará en función de las dudas presentadas en el trabajo de formación base del 08-09, y culminará con la creación de unas Jornadas finales para la puesta en común de la RED de centros con PEC ligado a la Educación Democrática y las CCBB.

Madrid, 25 de mayo. del año 2009

P. ATLANTIDA / CONSEJ. EXTREMADURA



ANEXO VI: Proyecto competencias con toda la isla, El Hierro.

Araceli Castañeda y Florencio Luengo, junto a equipos directivos y CEP

PROYECTO A DESARROLLAR "LAS COMPETENCIAS BASICAS PARA LA VIDA EN LA ISLA DE EL HIERRO"

Equipo base de elaboración

Coordinacion general:

Araceli Castañeda, Inspeccion de El Hierro

Florencio Luengo, coordinador general Atlántida

on apoyo de los equipos directivos y el CEP de el Hierro

PROYECTO ATLÁNTIDA e INSPECCIÓN EDUCATIVA DGOE (CEP) Y DGPE (P. Escuela-familia)

EQUIPOS DIRECTIVOS Y CLAUSTROS de El Hierro

Invitación a Cabildo Insular, FAMPA y las AMPA, Ayuntamientos; agentes sociales, culturales, sindicales, políticos, y ámbito empresarial

FINALIDAD DEL PROYECTO COMPETENCIAS PARA LA VIDA

FINALIDAD DEL PROYECTO

1. Aprovechar la apuesta renovadora de la educación en competencias básicas para la vida, que los colegios dinamizarán en su plan de formación en centros, y elaborar un proyecto escuela/ comunidad para la mejora del éxito escolar y cultural que favorezca el desarrollo humano, sociocultural y económico en la isla

2. Establecer, a partir de un diagnóstico compartido, un marco educativo de participación corresponsable, entre escuela-familia-comunidad, que mejore el éxito escolar y coordine a los sectores educativos y sociales para preservar y potenciar el desarrollo sostenible de la vida en El Hierro

UTILIDAD DEL PROYECTO

1. Elaborar un plan de trabajo y definir un modelo que dinamice la propuesta europea de las competencias básicas y la apuesta LOE, para que la escuela desarrolle un curriculum basado en tareas para la vida y la interacción con el medio y la comunidad.

2. Aprovechar la apuesta por el curriculum global (Formal, informal, no formal) para reforzar el papel educador de la escuela y de la sociedad, y fortalecer estructuras de participación educativa, que coordinen la vida escolar, familiar y social en cada municipio y en toda la isla.

OBJETIVOS	CONTENIDOS	PRODUCTOS
• Integrar la propuesta de competencias básicas en las aulas, integrar la vida en el centro, y viceversa, para mejorar la educación • Aprovechar la integración de tareas sociales en la educación	• Competencias básicas en las aulas, centros, familia y vida • Desarrollo sostenible • Modelo participativo, desarrollo democrático	• Proyectos de centro y de isla • Estructura Insular de Educación y Cultura • Carta de Ciudadanía, derechos y deberes • Modelo educativo renovado en el Proyecto Educativo de isla

PRESENTACIÓN DE PROYECTO: RAZONES Y OBJETIVOS

Araceli Castañeda, Florencio Luengo, con apoyo equipos directivos, FAPA y ayuntamientos

Un importante grupo de cambios económicos, sociales y culturales, producidos en el mundo a lo largo de las últimas décadas, y especialmente en la última,- con repercusiones evidentes en nuestro país y la comunidad autónoma canaria-, están obligando a las diferentes ciencias y teorías a repensar el modelo social, económico, cultural y educativo de la sociedad actual. En se panorama, los gobiernos, después de décadas de investigación e indagaciones están tomando medidas, que propuestas desde el plano superior pueden no ser entendidas por la mayor parte de la población y en algunos casos no ser las más adecuadas por su naturaleza y ritmo, si no se contextualizan de manera adecuada. Nos referimos en el plano de la educación, a las nuevas apuestas legislativas y de evaluación externa que tratan de rediseñar el modelo educativo y las estrategias más apropiadas para el éxito y la inclusión educativa. Pero la alternativa no puede ser planificada solo en el plano vertical, ni puede ser desarrollada de arriba abajo. Se trata de poner en marcha procesos participativos reglados e institucionales, pero a la vez autogestionados por los diferentes sectores, que favorezcan el cambio y la mejora educativa. En medio de una sociedad y una educación en cambio permanente, diseñar modelos sostenibles en el plano educativo y social, y hacerlo en contextos definidos, puede servir, en tiempos de incertidumbre, de experiencia referente.

El proyecto que presentamos para la Isla de El Hierro, pretende aprovechar la iniciativa de los planes de mejora de los centros y desarrollar una reflexión compartida escuela-familia-comunidad, para ayudar a redefinir las claves escolares y culturales que favorezcan la MEJORA ESCOLAR EDUCATIVA, y permitan UN MAYOR DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE en el Hierro. Nuestro proyecto aprovechará propuestas externas que las medidas internacionales y nacionales diseñan (UE, competencias para la vida; LOE, competencias básicas para la educación obligatoria; pruebas diagnóstico externas, evaluaciones internas…), pero haciendo lecturas contextualizadas desde el aprendizaje acumulado por la cultura y la identidad de la propia isla. Se trata de reconstruir un modelo a camino entre la tradición y la vanguardia, rescatando las señas de identidad propias y relanzando su valor hacia un tiempo nuevo en el que estamos reconociendo avances y riesgos. Contaremos con el asesoramiento del Grupo estatal de Innovación Atlántida, surgido en Canarias, que asesora en competencias a varias comunidades autónomas, ha publicado varios libros, DVD, carpetas, etc. , y dispone de un grupo de especialistas, con dos seminarios constituidos en La Laguna y G. Canaria.



La promotora del proyecto, formada por los equipos directivos de los centros, la inspección, con el asesoramiento del grupo de innovación estatal Atlántida, realiza un llamamiento a las diferentes administraciones educativas, culturales y políticas, a la ciudadanía en general de la isla, ayuntamientos y Cabildos, asociaciones culturales, deportivas, entidades empresariales, etc., a movernos en la misma dirección, dentro de un proceso participativo, reglado, en el que educación y cultura jueguen un papel determinante.

PROYECTO CCBBA PARA LA VIDA:

ESTRUCTURAS PARTICIPATIVAS Y TAREAS

1. EQUIPO BASE: CCBB PARA LA VIDA,
24 personas. Representantes: Docentes, APAS,
ayuntamientos, Cabildo Insular , Consejería de Educación, P. Atlántida…

2. EQUIPOS TÉCNICOS que desarrollan tareas y elaboran el proyecto centro/isla

a) Taller del Profesorado ETC

*Seminario trimestral, reunión externa y trabajo en centro

b) Taller de APA/familias ETF

*Idem y trabajo en APA, centro

c) Taller comunidad ETC en cada ayuntamiento

*Idem y trabajo en centro y municipio

3. EQUIPO ASESOR ATLANTIDA:
Coord.: F. Luengo, José Moya
Equipo: Victor Hdez, Plácido Bazo, P. Glez, Paz Sanchez
y miembros de seminarios de Tfe, G.Canaria

4. EQUIPO APOYO INSTITUCIONAL:
PERMANENTE DEL EQUIPO BASE

DOCENTES: REELABORACIÓN DE PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO CCBB (Diseño curricular, metodología,evaluación…) Y PROYECTO CURRICULAR CLAVES DEL PROYECTO DE ISLA

APAS/FAMILIAS: COLABORAR REELABORACIÓN PEE Y PCC, PROYECTOS COMUNES EN CCBB

AGENDA DE FAMILIA Y CCBB PLANES DE PARTICIPACIÓN CENTRO

COMUNIDAD: AYUNTAM./CABILDO REELABORACIÓN PROYECTO EDUCATIVO DE MUNICIPIO EN CCBB

PROYECTOS INTEGRADOS EN ACTIVIDADES EXTRAS Y CULTURALES

5. HACIA UNA ESTRUCTURA INSULAR DE EDUCACIÓN DE LA CIUDADANIA DE EL HIERRO, PROYECTO ISLA EDUCADORA "EDUCA LA ISLA"(O. Consultivo)

*Modelo de trabajo en participación y proyectos de comunidad referentes

*Diagnóstico socioeducativo compartido y bases para un plan común anual

*Carta de Ciudadanía de el Hierro: derechos y deberes. Código ético de residentes y visitantes

*Observación del desarrollo cultural, social

INTRODUCCIÓN (Ideas a desarrollar con la participación de todos los sectores)

Una isla con mejores cotas de éxito escolar y cultural, que favorezcan su identidad

Se trata de reforzar el compromiso con la mejora educativa y cultural tanto del alumnado como de la propia sociedad, que ayude a dinamizar la identidad de una isla que representa la riqueza natural y el desarrollo sostenible en un medio único e irrepetible, que debe ser potenciado, valorado, estudiado e investigado, para asegurar un desarrollo humano en equilibrio con el propio contexto.

Integrar el proyecto en el tiempo presente, el discurso de las competencias europeas

Nos proponemos integrar la propuesta de trabajo en la apuesta por las competencias básicas de la ciudadanía que la Unión Europea ha planteado a sus países miembros, y que la Ley Orgánica de la Educación incorpora, entre las que sobresalen aquellas que inciden en las relaciones interpersonales, la expresión cultural y el medioambiente, así como el espíritu emprendedor. Entendemos las competencias como "un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo, debiendo ser desarrolladas para el final de la enseñanza obligatoria y que deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje a lo largo de la vida" (Comisión Europea, 2004). La Unión Europea ha establecido un marco de referencia europeo con ocho competencias clave: comunicación en la lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica; espíritu emprendedor; y expresión cultural, que la LOE ha contextualizado para España.(Ver listado de las 8 competencias)

La educación y la cultura como eje democrático del desarrollo de la isla

El proyecto trata de colocar la educación y la cultura en el eje del desarrollo, por lo que pretende que sea la propia escuela, junto a las administraciones y entidades, a partir de un diagnóstico común, definan el proyecto corresponsable, y asuman su defensa democrática, desde el papel central de la educación y la cultura, con apoyo de estructuras compartidas de agentes administrativos, políticos, y de ciudadanía participativa, integrando los sectores del eje escuela-familia-comunidad

Una estructura de participación que realice el seguimiento del proyecto

El propio proceso gestor del plan dinamizaría la creación de una estructura que favorecería la "Coordinación Insular de Educación de la Ciudadanía, y cuyos miembros serían: representantes del profesorado, de la familia, de entidades cívicas, administrativas, políticas y empresariales. La citada estructura del nuevo Consejo, que renovaría el papel de coordinación de los Consejos Escolares, ahora a nivel insular, se convertiría en la garantía del diseño, la gestión y valoración del proyecto educativo en competencias básicas para la vida en la isla de El Hierro.

(CONTINÚA EN DVD)



Un proyecto de proyectos que surja desde la propuesta de las ocho competencias básicas

Se trataría de aglutinar desde la propuesta europea, un marco general que dé coherencia y cobertura democrática al gran número de iniciativas que los diferentes programas y planes desarrollan, exigiendo una lectura compartida de la educación y la cultura.

A partir del marco y las claves, se trataría de bucear en los temas que cada localidad o zona, consideren que pueden favorecer el desarrollo de iniciativas que unan tradición y vanguardia, desarrollo educativo, cultural, y económico.

La propuesta de establecer una "Carta de Derechos y Deberes de la ciudadanía"

Se propone como tarea global, objetivo final del plan, y confluencia de las diferentes iniciativas, la elaboración de una Carta de Derechos/Deberes que sirva de normativa cívica a la población y visitantes, y que ayude a preservar y reforzar la identidad y riqueza del entorno.

La elaboración del borrador de proyecto

A partir de la reunión entre directivos de los centros, Inspección, asesorías del CEP y responsables del proyecto Atlántida, en debate sobre las posibilidades de desarrollo de las competencias básicas, los miembros del propio proyecto proponen al resto de miembros la presentación de un proyecto similar a los ya en marcha en la isla de La Graciosa y Lanzarote, o aspectos de otros planes de competencias en otros espacios geográficos, que incida en el proceso democrático de participación en la mejora de competencias a partir de un diagnóstico común, y respete la identidad de la isla . Ante el visto bueno de todos los presentes, y apoyados en el plan paralelo que iniciamos en la isla junto al programa escuela-familia con las APAS, se propone diseñar tal proyecto y someterlo a una fase de información y debate que recoja claves del diagnóstico, medios y estructuras actuales, para integrar actuaciones en marcha y dar coherencia a la propuesta final.

Las tareas del proyecto

Se partirá de una fase de diagnóstico, información y motivación, completada con otra de formación en competencias y tareas a los diferentes sectores educativos, para la puesta en marcha de las ideas centrales del plan, que permitirá madurar la idea inicial en un primer año, y asegurará un segundo de profundización en zonas de mejora, con valoración final del proceso. Hablamos de un año de elaboración, un segundo de consolidación del proyecto, y un tercero de desarrollo final con evaluación:

Tarea 1: La elaboración del plan y procesos de participación inicial (febrero a octubre 09)

Tarea 2: La definición de una campaña de información y motivación, recogida de aportaciones, en toda la isla, dirigida a los tres sectores educativos, y la concreción de los planes de formación e intercambio de experiencias en competencias y tareas sociales, con inicio de la estructura coordinadora de toda la isla y primeros proyectos sociales (1º curso)

Tarea 3: El desarrollo del plan general y la concreción de la zona de mejora de cada entidad, y la institucionalización de una estructura participativa que represente a la ciudadanía del eje escuela, familia, comunidad: (2º curso)

Tarea 4: La fase de profundización y la valoración del proyecto (3º curso)

(CONTINÚA EN DVD)

Se necesita toda una isla para educar a un niño...

(del proverbio africano)