

CÓMO DISEÑAR Y DESARROLLAR EL CURRÍCULO POR COMPETENCIAS. GUÍA PRÁCTICA

Miguel Ángel Jiménez Rodríguez. Editorial PPC. Madrid. 2011

El autor es maestro y doctor en pedagogía. En la actualidad es profesor de psicopedagogía y formación del profesorado en la Universidad San Vicente Mártir, de Valencia, y vicedecano de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de esta universidad. Posee una dilatada experiencia en educación formal y no formal, caracterizada por una perspectiva de formación integral, sobre todo de aquellos que fácilmente quedan fuera del sistema.

INTRODUCCIÓN

El enfoque de este libro es aprovechar lo mucho y bueno que se hace en los centros. Para ello recorreremos un camino que arranca de la exposición del significado y el origen de las competencias en educación para pasar después al Proyecto Educativo y, dentro de él, como forma de desarrollo del modelo de persona que definamos en cada centro, concretar la manera en que podemos programar, llevar a cabo mediante la metodología adecuada y por fin evaluar el currículo en función de competencias. La novedad fundamental de la LOE es que las Competencias Básicas se presentan como el objetivo último, lo que se ha de conseguir. Por tanto, todo lo que se haga en un centro educativo estará en función de este objetivo final. Las competencias tienen naturaleza transversal y progresiva. Conseguirlas, por tanto, es tarea de todos. Esto nos va a favorecer y a exigir que trabajemos como equipo. Tenemos que definir el tipo de persona que queremos formar en nuestro centro y ello debe quedar reflejado en nuestro Proyecto Educativo. Las programaciones de las áreas, las metodologías y la evaluación han de estar encaminadas hacia la consecución de las finalidades y objetivos del Proyecto Educativo.

DE QUÉ ESTAMOS HABLANDO CUANDO HABLAMOS DE COMPETENCIAS

Las competencias son a la educación lo que el euro a la economía, una realidad supranacional que debe ser aceptada. Quedaron recogidas en dos proyectos. El primero corresponde a la OCDE (2002): “Definición y Selección de Competencias”. El segundo corresponde a la Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura (2004): “Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo”. En este último documento se establecieron las siguientes competencias: comunicación en la lengua materna, comunicación en una lengua extranjera, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y en tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias interpersonales y cívicas, espíritu emprendedor y expresión cultural.

La LOE (2006), siguiendo el marco de la OCDE y el marco europeo, define el concepto de competencia básica como aquella que “todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”. Se definen como una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto.

El trabajo por competencias en los centros educativos se debe contemplar teniendo en cuenta dos ejes fundamentales que se recogen en la LOE: la individualización de la enseñanza y la autonomía de los centros.

La LOE define la educación como “El medio más adecuado para construir su personalidad (de cada alumno)...integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica”. Esta definición tiene consecuencias inmediatas: 1) Debemos pasar de entender la tarea docente centrada en el desarrollo de la labor del profesor a la formación de cada alumno como persona única. 2) Hay que contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

La autonomía de los centros no se proclama como libertad de cátedra, sino como la necesidad de tener un proyecto común y de ponerse a trabajar con otra perspectiva: mi trabajo es parte de un todo, mi colaboración es una continuación del trabajo de mis compañeros.

Estos dos ejes son imprescindibles para trabajar por competencias: no hay competencias sin modelo de persona; no hay modelo de persona sin Proyecto Educativo; no hay Proyecto Educativo sin autonomía real para ejecutarlo. En el artículo 120 de la LOE se recoge: “Las Administraciones educativas favorecerán la autonomía de los centros de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados”.

No se puede educar por competencias sin cambiar la metodología y la forma de evaluación. En las universidades se están incorporando concreciones que no se han solicitado en el currículo de las enseñanzas obligatorias. Nos estamos refiriendo a que en estas enseñanzas, al igual que se ha hecho en las universidades con los nuevos estudios de grado, se deberá hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición.

El profesor no debe pensar tanto en qué enseñar, sino en lo que sus alumnos (distintos y todos) han de aprender y cómo pueden hacerlo, de manera que la información se convierta en conocimiento y las capacidades en competencias. Esto depende de una metodología diversificada y que, en consecuencia, emplee también materiales diversos. Esto contrasta con lo que algunos profesores piensan: “Ante una realidad educativa que parece y se manifiesta sin rumbo claro y sin resultados, yo voy a hacer en mi clase lo que creo que tengo que hacer”. El problema de estas posiciones es que impiden cualquier proyecto colectivo y, normalmente, evolucionan menos que la realidad. Además, esta especie de aislamiento suele derivar en la sobrevaloración de la experiencia personal, que sin duda es fructífera, pero llega hasta los límites que el profesor tiene y no más. Salvo que este sea un genio, será difícil que él solo sea capaz de llegar a las conclusiones que la comunidad científica y los prácticos alcancen como colectivo.

COMPETENCIAS Y PROYECTO PEDAGÓGICO DE CENTRO, SEGUNDO NIVEL DE CONCRECIÓN CURRICULAR

La autonomía de los centros que propone la LOE es un punto de apoyo para el desarrollo del trabajo por competencias. Es el motor que permite realizar transformaciones del currículo real a partir de la situación actual del centro.

Cada centro debe pensar qué va a ofrecer, qué modelo de persona quiere formar y también cómo va a hacerlo curso a curso.

Si el primer nivel de concreción curricular es el establecido por la Administración central y autonómica, el segundo es el que el centro tiene que concretar, tomando el currículo aquel como referencia, teniendo como protagonistas al conjunto de profesores liderados por su equipo directivo.

El punto de llegada, como el fin último, de la Educación Obligatoria son las competencias básicas.

El Proyecto Educativo es un puzzle que hemos de construir en los centros entre todos. Cada profesor va a colocar un número determinado de diminutas piezas, siendo consciente de que, si él no las coloca, quedarán sin poner y, por otra parte, sabiendo que hay otras personas que van a poner las suyas. Los alumnos lo son del centro, y no de un profesor o de otro, aunque por un período de tiempo más o menos largo compartamos aula y trabajemos con los mismos alumnos.

Las competencias son una buena noticia y una herramienta valiosa para aquellos que quieran continuar con la vieja aspiración de educar integralmente a los alumnos. “Las competencias básicas son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (definición recogida en la LOE). Las competencias, por tanto, son una herramienta valiosa para continuar con la aspiración de educar integralmente a los alumnos. Algunas administraciones y otras instancias han planteado ya colecciones de concreciones de las competencias dividiendo cada una de ellas en diferentes dimensiones y cada dimensión en indicadores, que a su vez se subdividen en desempeños, tareas... Así los centros lo tienen más fácil y las interpretan de manera correcta.

Nosotros pensamos que es necesario emplear aquí una metodología de trabajo que genere implicación y no sensación de agobio. Para empezar, hemos de considerar las competencias como una consecuencia de trabajo de las diversas áreas, sin identificar las áreas con las competencias. Es necesario que los profesores analicen el contenido de las competencias tal como se nos describen y las concreten y completen juntos en cada claustro. Solo así tendremos un significado compartido de lo que son y se desarrollarán poniendo el acento en el contexto donde se analizan. Es decir, tomarán como punto de partida lo que el centro ya está haciendo. Los centros funcionan básicamente bien y de ahí se debe partir. Cuando los profesores perciben esto, pueden aceptar el cambio como mejora y no como destrucción de lo que han hecho hasta el momento. Si son los claustros quienes definen las competencias, teniendo el texto legal como referente, consiguen: 1) Obtener un significado inteligible de las competencias. 2) Conectar con lo mejor de su práctica habitual. 3) Dar viabilidad a las mejores intenciones no realizadas, porque queriendo hacerlo no sabían cómo. 4) Crear un modelo de persona que es la imagen final del puzzle que entre todos, a lo largo de toda la escolarización de los alumnos con miles de piezas puestas por todos y cada uno, se han propuesto conseguir.

En esta concreción del significado de las competencias hemos de introducir el concepto de rasgo. Podríamos llamarle también subcompetencia. Por eso es preciso que sepamos cuáles son las características o notas distintivas de cada una de ellas. Si vamos a trabajarlas de forma transversal tendremos que saber sobre qué competencia y sobre qué aspecto de la misma estamos incidiendo. Si no concretamos, dado que las competencias tienen un significado tan amplio, nunca podremos verificar lo que estamos trabajando y sobre todo lo que estamos consiguiendo que un alumno aprenda del conjunto de factores que una competencia tiene.

El modelo que proponemos parte del texto oficial donde se presentan las ocho competencias básicas (alguna Comunidad Autónoma ha modificado la estructura inicial de la LOE). Después se llevará a cabo un trabajo de reflexión personal (20 ó 25 minutos): cada uno de los participantes realiza una lectura personal de la competencia

tal como está descrita en los documentos oficiales y hace una propuesta de rasgos que podrían aglutinar aspectos bien diferenciados (unos diez). Después se lleva a cabo trabajo en equipo: se ponen en común y se discuten las propuestas personales para consensuar una propuesta conjunta de rasgos en función de las aportaciones de los miembros del grupo. Después hay que ajustar lo que han hecho los grupos de forma independiente para cada competencia, siguiendo los siguientes criterios: 1) Pueden aparecer rasgos repetidos en diferentes competencias. En tal caso decidimos concretar a qué nos referimos cambiando la redacción para especificar (por ejemplo, no es lo mismo resolver problemas aritméticos que resolver problemas personales). 2) Si por el contrario vemos que evidentemente es una repetición dejamos que el rasgo en la competencia que pensemos sea más adecuado según el sentido general de la misma. 3) Los rasgos tienen por objeto, además de la determinación de la persona que queremos educar, servir de criterios de clasificación. Por lo que es necesario que discriminen suficientemente, que sean claros y distintos para que podamos emplearlos posteriormente con seguridad.

Esta primera lista de rasgos por cada competencia es el paso inicial. Pero no es suficiente. Este paso tiene que verse enriquecido por lo que el centro ha de aportar. En este segundo paso resulta útil dividir al claustro en grupos de azar, darles un trozo de unos dos metros de papel continuo y unos rotuladores y pedirles que dibujen la silueta de un alumno imaginario. En ella deben colocar, asociadas a las distintas partes de su cuerpo, aquellas características que les gustaría tuviera un alumno educado en el centro. Muchas de las que el claustro señala en los distintos modelos están en las competencias y otras no. También se aprecia cuáles son las insistencias y los consensos de intenciones y sensibilidades educativas de las personas que forman el claustro. En este segundo paso, tendremos nuevos rasgos recogidos anteriormente, otros nuevos no recogidos anteriormente y otros modificados. En todo caso, habremos concretado, de forma participativa y con responsabilidad, el perfil de alumno que queremos formar.

Ahora sí, ya podemos dar el paso de ver cómo lo vamos a conseguir en las áreas y cursos. Estas competencias serán las que tendremos que procurar conseguir en nuestro centro y serán distintas a las de otros centros, al igual que un centro tiene un Proyecto distinto al de otro, y es este Proyecto el que vamos a desarrollar y realizar.

LA UNIDAD DIDÁCTICA: TERCER NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR

Estamos iniciando una programación que tiene las competencias básicas como fin, como objetivo final, de la Educación Obligatoria.

Algunas repercusiones del sistema competencial en la programación son:

- 1- Los contenidos están al servicio de los objetivos y no son el objetivo en sí mismo.
- 2- Las competencias exigen una forma de ser aprendidas coherente con su propia definición donde destrezas, conocimientos y actitudes se adecuen al contexto y esto precisa de una multiplicidad de metodologías bien adaptadas y coherentes con lo que se pretende conseguir.
- 3- La modificación más importante es el cambio en la evaluación. La evaluación condiciona el proceso, tanto en lo que el profesor enseña como en lo que el alumno estudia.

En el ámbito de la evaluación son dos los elementos fundamentales: los criterios de evaluación y las actividades de evaluación. Los criterios de evaluación determinan al mismo tiempo el contenido exigible y el grado de adquisición de los distintos tipos de contenidos presentes en la unidad. Las actividades de evaluación son aquellas en que el alumno pone de manifiesto sus resultados de aprendizaje. La coherencia entre el criterio y la actividad que el alumno realiza para comparar lo aprendido con él es la parte más delicada del proceso evaluativo. No sería coherente estar realizando un tipo de actividades determinadas durante el proceso de aprendizaje y utilizar otra totalmente diferente en la evaluación.

Distintos enfoques de la programación de la unidad didáctica

Vamos a diseñar la unidad didáctica fijando en primer lugar los criterios de evaluación del currículo oficial y las actividades que vamos a tomar como referentes. Esto es, ¿qué tiene el alumno que haber aprendido a hacer, a saber y a ser al final de la unidad?

Existen tres tipos de enfoques para programar, y son:

- 1- Partir de los objetivos.
- 2- Partir de los contenidos.
- 3- Partir de los criterios de evaluación.

Las tres modalidades son lícitas. Pero nuestra propuesta, por todo lo dicho hasta ahora, plantea la utilización de la tercera como la más adecuada.

¿Cómo articular, en consecuencia, una unidad didáctica en coherencia con lo dicho hasta ahora?

El análisis de nuestra realidad educativa muestra una hipertrofia de los conceptos sobre los procedimientos y las actitudes, una supremacía de las actividades que tienen al profesor como protagonista sobre el alumno, la clase magistral como método y el examen como herramienta típica. No se trata de abandonar estas prácticas, pues para determinados aprendizajes son las más eficaces, sino de ampliarlas para mejorar.

1- Decidir sobre qué criterio de evaluación vamos a trabajar

Elegimos uno sobre el que queremos trabajar. Tendremos en cuenta que no hay por qué asociar un criterio de evaluación con una unidad didáctica. Habrá unidades que trabajen varios criterios al mismo tiempo o un criterio para el que sean necesarias varias unidades. Depende del criterio y de cómo queramos abordarlo.

2- Determinar cuál o cuáles serán las actividades de evaluación con las que evidenciaremos la consecución del criterio

Este punto es fundamental porque concreta claramente qué es lo que el alumno tiene que aprender y, por lo tanto, qué tenemos que enseñar y, por otra parte, lleva asociado el contenido procedimental que no siempre se define en el criterio de evaluación.

Si estas pensando en una evaluación de preguntas cortas, estaremos primando un tipo de estrategia de aprendizaje diferente que si las preguntas de la prueba van a ser de desarrollo. Será diferente si la evaluación la realizamos por medio de una actividad oral que si es escrita, o si es individual o cooperativa, o si es la presentación de un proyecto o un trabajo de investigación, o la entrega de un portafolios o la evaluación se va a realizar en un círculo de aprendizaje, o si será una puesta en común de una guía de trabajo...

Y además estaremos desarrollando competencias distintas. O lo que es lo mismo, un contenido puede ser asociado a una u otra competencia más por cómo se trabaja que por su propia naturaleza disciplinar. De este modo convertiremos, como teóricamente debe ser, los contenidos en medios para los objetivos y no como fines en sí mismos.

El diseño de las actividades de evaluación, que han de servirnos para verificar los aprendizajes, tiene que estar cuidadosamente pensado.

3- Contenidos y objetivos

Una vez tenemos clara la actividad de evaluación, es casi inmediato determinar los contenidos y los objetivos.

Los contenidos engloban el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes... que los alumnos adquieren con el apoyo del maestro como mediador, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Contenidos conceptuales: aspectos, características, causas, clasificaciones, contextos, definiciones, desarrollos, diferencias, organizaciones, orígenes, perspectivas, principios, problemas, proyectos, similitudes, tipos, usos...

Contenidos de procedimientos: análisis, búsquedas, comentarios, creaciones, cumplimentaciones, desarrollos, elaboraciones, identificaciones, interpretaciones, manipulaciones, observaciones, reconocimientos, debates, planificaciones, registros, relaciones, representaciones gráficas...

Contenidos de actitudes: aceptación, adaptación, aprecio, disposición, gusto, incorporación, interés, participación, percepción, posicionamiento, receptividad, reconocimiento, rechazo, reflexión, respeto, sensibilidad, tolerancia, valoración....

No hay unanimidad en la fórmula para la redacción de los objetivos didácticos. Adoptaremos por su sencillez y claridad el siguiente modelo. Los objetivos son lo que los alumnos tienen que ser capaces de hacer con los contenidos (comprenderlos, clasificarlos, reproducirlos, memorizarlos, valorarlos, estimarlos...) al terminar la unidad didáctica. Se caracterizan por hacer referencia a unos contenidos específicos, determinar y precisar el aprendizaje que se espera alcancen los alumnos en función de dichos contenidos específicos, delimitar los contenidos, al concretar en qué grado se deben trabajar. Se deben encabezar con el alumno será capaz de, después verbo en infinitivo y el contenido en función de objeto directo, cómo lo hará, cuánto lo hará.

Cuando un objetivo incluye todas estas determinaciones estaremos casi ante un criterio de evaluación. La única diferencia estará en el inicio de la oración que formula el

objetivo. Si en el objetivo decimos “el alumno será capaz de” en futuro, en el criterio de evaluación iniciamos la frase diciendo “el alumno es capaz de” como verificación de ese mismo propósito.

4- Establecer que secuencia de actividades de enseñanza-aprendizaje vamos a realizar

Nos falta diseñar el cómo y el cuándo van aprender los alumnos. Es decir, nos falta la secuencia de actividades. En cuanto al cómo: trabajo por rincones, el contrato, los proyectos, el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas, el seminario, etc. llamaremos a esta secuencia método o metodología.

Ineludiblemente estimaremos el tiempo que vamos a dedicar, o mejor, que van a dedicar nuestros alumnos a la realización de las distintas actividades y el orden en el que deben hacerlo.

5- Preveamos los elementos materiales que vamos a necesitar para la realización de la unidad didáctica

Entendemos por elementos materiales cualquier cosa que necesitemos para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje: aula, laboratorios, salas de informática, bibliotecas, espacios fuera del centro escolar (museos, espacios naturales, visitas...). También los materiales: libros de consulta, cuestionarios, cartulinas...

6- Escribimos la justificación de la unidad y su título

Podríamos haberla hecho al principio. Sin embargo, en este momento estaremos en condiciones de hacer una reflexión mucho más profunda de lo que pretendemos y de cómo lo vamos a lograr. Del mismo modo, y como si fuera una obra creativa se tratara, le ponemos el título.

No obstante, en el momento de escribir la unidad didáctica en el papel sigues el orden tradicional.

UN EJEMPLO DE DISEÑO DE UNIDAD DIDÁCTICA SEGÚN EL MODELO DESCRITO

1- Decidir sobre el criterio de evaluación

Consultamos los criterios de evaluación del área de Conocimiento del Medio en cuarto curso de Primaria (segundo ciclo) y seleccionamos uno de ellos: “Identificar y explicar las consecuencias para la salud y el desarrollo personal de determinados hábitos de alimentación, higiene, ejercicio físico y descanso”.

Hacemos la opción de limitarnos al tema de los hábitos alimentarios, el criterio de evaluación de la unidad que establecemos es el siguiente: “Identificar y explicar las consecuencias para la salud y el desarrollo personal de determinados hábitos de alimentación”.

2- Determinar las actividades de evaluación para comprobar que el criterio se ha conseguido

Diseñar la actividad o actividades de evaluación supone diseñar el punto de llegada. No pretendemos estudiar solo los hábitos alimentarios, el objetivo es relacionarlos con la salud y el desarrollo personal. Por eso pensamos que el peso de esta unidad gravita en lo actitudinal. La valoración de algo en función de las consecuencias entronca con el ámbito de las actitudes.

Por otra parte, los alumnos deben ser capaces de identificar y explicar. Aquí encontramos las pistas procedimentales. En nuestro caso, la identificación y el reconocimiento pueden hacerse a través del estudio de casos. Para la explicación trabajaremos la argumentación y la expresión oral.

Proponemos dos actividades de evaluación. En la primera el alumno tendrá que: estudiar personalmente el caso, pensar en una solución argumentada para el mismo, y tendrá que exponerla de forma oral en un mínimo de tres minutos y un máximo de seis.

Para la valoración de la presentación oral diseñamos una rúbrica. Una rúbrica es un instrumento de evaluación que sistematiza la observación concretando y ponderando lo que pensamos debe estar presente, y su calidad, en cualquier realización de un alumno o grupo de alumnos. Es una escala de estimación.

La segunda actividad de evaluación será a largo plazo y en colaboración con las familias. Para ello, estableceremos un trabajo con las familias sobre los hábitos alimentarios y registraremos los resultados a lo largo de un período de tres meses que, aunque no nos pueda garantizar la adquisición del hábito (es un proceso más largo en el tiempo), sí que nos servirá para apreciar al menos algunos indicios de eficacia.

Ya tenemos el punto de llegada. El resto de la unidad estará en función de la meta propuesta.

3- Objetivos y contenidos

El alumno será capaz de:

- 1- Reconocer el origen y aporte de los alimentos básicos de nuestra dieta.
- 2- Elaborar dietas equilibradas y, por lo tanto, saludables.
- 3- Valorar la importancia de adoptar una dieta equilibrada para crecer sanos y favorecer el desarrollo personal.
- 4- Adquirir hábitos de alimentación saludable en colaboración con las familias.
- 5- Argumentar verbalmente sus juicios sobre temas relativos a los hábitos alimentarios.
- 6- Autoanalizar sus conductas alimentarias.
- 7- Registrar sistemáticamente sus conductas alimentarias para determinar sus hábitos y el posible cambio en ellos.

Los contenidos conceptuales son:

- 1- El origen de los alimentos: animal, vegetal o mineral.
- 2- Sustancias que nos aportan los alimentos y su reconocimiento dentro de la dieta.
- 3- La dieta equilibrada.
- 4- Relación entre dieta saludable y salud. Enfermedades asociadas con malos hábitos alimentarios.

Los contenidos procedimentales son:

- 1- Elaboración de un menú equilibrado.
- 2- La argumentación oral.
- 3- La autoobservación y la utilización de tablas de registro.

Los contenidos actitudinales son:

- 1- Manifestación de una actitud favorable hacia la dieta equilibrada.
- 2- Adquisición de un hábito de alimentación saludable.

4-Establecer la secuencia de actividades de enseñanza-aprendizaje

Las actividades para el trabajo con los alumnos

A0. Actividad inicial: Utilizando la metodología del círculo, pedimos a los alumnos, con preguntas adecuadas, dirigidas al grupo en general o a algún alumno en particular, que expresen sus conocimientos previos sobre el tema, cuenten sus hábitos alimentarios, muestren sus opiniones y valoren los diferentes aspectos que vamos a trabajar.

A1. Las dietas de Juan y María. Se trata de comparar las dietas de dos niños de la misma edad. Una de ellas será más saludable que la otra. De forma cooperativa, tendrán que realizar diversas actividades con material complementario, para terminar estableciendo una dieta saludable para una semana. Esta dieta será presentada y argumentada verbalmente a toda la clase. Esta actividad trabaja fundamentalmente los aspectos conceptuales y procedimentales del tema.

A2. Alimentación y salud: El caso de Margó. Se utiliza un vídeo. En él se presentan las enfermedades derivadas de hábitos alimentarios no saludables. Este estudio de casos, realizado con posterioridad al de Juan y María, aplica los conocimientos adquiridos en el caso anterior y persigue un aprendizaje actitudinal.

A3. Un caso positivo de alimentación y vida saludable: Gemma Mengual (campeona olímpica). En el video la deportista expone su estilo de vida. Además se hace referencia a la mayoría de los aspectos trabajados en clase: pirámide de los alimentos, hábitos alimentarios, aporte energético de los alimentos, salud y desarrollo personal.

A4. Cómo se hace una buena exposición oral. Enseñamos a los alumnos los principios básicos de una buena presentación oral. Les pedimos que hagan una prueba con los contenidos de la unidad, grabamos en vídeo la puesta en práctica y comentamos con ellos los resultados.

Las actividades con los padres

“Cómo diseñar y desarrollar el currículo por competencias. Guía práctica” M.A. Jiménez PPC 2011
Síntesis del D.O. del IES “Cinco Villas” Ejea. 2011

Se verá y se comentará con ellos por pequeños grupos una guía de trabajo, tres vídeos (o alguno de ellos) referentes a tres temas cruciales en la adquisición de hábitos alimentarios. El primero de ellos dura unos siete minutos, es un diálogo entre un médico especialista en medicina deportiva y nutrición. El segundo es de unos tres minutos, un médico especialista trata el tema de la obesidad infantil. El tercero es un reportaje de unos tres minutos de duración, en el que se plantean el tamaño de las raciones de los niños y la importancia del control y la racionalidad de los adultos a la hora de controlar qué comen y cuánto los niños.

Para terminar, explicaremos en qué consiste la actividad que deben hacer en casa: proponerles el desarrollo de menús semanales equilibrados, facilitarles una tabla de registro semanal, esta tabla será entregada al final de cada mes al profesor para estimular el compromiso y para realizar un seguimiento de los logros conseguidos. Por último se les anuncia y explica que recibirán una ficha de evaluación y conclusiones para valorar el resultado de la experiencia cuando finalice el periodo de trabajo.

Las actividades de evaluación

La primera actividad (AE1) de evaluación consistirá en la presentación al alumno de un caso en el que estarán presentes o se podrán deducir los hábitos alimentarios y las dificultades de salud y personales que esto ocasiona a un niño o una niña. El alumno tendrá que: 1) Estudiar personalmente el caso y pensar en una solución argumentada al mismo. 2) Tendrá que exponerla de forma oral en un mínimo de tres minutos y en un máximo de seis.

La segunda actividad de evaluación (AE2) será a largo plazo y en colaboración con las familias. Para ello estableceremos un trabajo con las familias sobre hábitos alimentarios y registraremos los resultados a lo largo de un periodo de tres meses que, aunque no nos pueda garantizar la adquisición del hábito (el hábito es un proceso más largo), sí que nos servirá para apreciar algunos indicios de eficacia.

5-Preparamos los materiales para la realización de la Unidad Didáctica

Los materiales necesarios para la realización de esta unidad son:

Fichas de trabajo y materiales de apoyo y consulta

Cámara de vídeo

Fichas de registro y cuestionario de conclusiones para el trabajo con las familias

Un ordenador con conexión a Internet y un cañón o bien una televisión con un DVD donde ver los vídeos grabados previamente

Rúbricas adecuadas para la evaluación

En cuanto a instalaciones, no hay ninguna actividad que no pueda realizarse en el aula ordinaria.

6-Escribimos la justificación de la unidad y su título

En cuanto a la justificación de la unidad encontramos tres elementos importantes: el perfil del grupo (describir de qué grupo se trata es fundamental, número de alumnos, nivel sociocultural general, étnicos, inmigrantes, desarrollo educativo general, niños, si los hay, con necesidades específicas de apoyo educativo...), objetivo general de la unidad (es lo que da sentido a la unidad, enuncia qué se pretende con ella, en nuestro caso identificar y explicar las consecuencias que la alimentación tiene para la salud y del desarrollo personal), conexión con el currículo (en este apartado podemos decir que la unidad se ubica en el área de Conocimiento del Medio del segundo ciclo de Primaria, corresponde al bloque 3 de contenidos del currículo, pero también cómo se relaciona y se ubica en el Proyecto Educativo del Centro o de la Etapa).

7-Vinculamos la unidad didáctica al desarrollo de las competencias básicas

En nuestro caso la vinculación puede hacerse de la siguiente forma:

Competencia lingüística: Se trabaja el rasgo de utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral, a través de la exposición oral que valoraremos a través de una rúbrica (escala de estimación).

Competencia de conocimiento e interacción en el mundo físico: Se trabaja el rasgo de identificar problemas y obtener conclusiones, a través de los estudios de caso.

Competencia de aprender a aprender: Se trabaja el rasgo de plantearse metas. En esta unidad hemos propuesto la obtención de un hábito alimentario saludable que se ha planificado para hacer con las familias.

Como se puede observar, en la elección de los rasgos competenciales hay que dejarse guiar por el criterio o criterios de evaluación y no por todas las capacidades que ponemos en juego que son muchas más.

Por ejemplo, si un alumno tiene que acceder a determinada información leyendo y está en cuarto de Primaria, normalmente este es un objetivo ya superado que no deberíamos tomar en consideración en la evaluación y, por tanto, tampoco en lo que esta unidad didáctica aporta a la consecución de competencias. Si algún alumno, tuviera problemas de comprensión, habría que darle un texto adaptado y se le valoraría la comprensión, esto sería dentro del apartado “atención a la diversidad” de la unidad didáctica, pero no de forma general para todo el grupo de alumnos. Este camino nos lleva a lo que algunos autores llaman el cuarto nivel de concreción curricular vinculado a las personas y no a los grupos y que cada vez se hace más necesario.

8-Visión de conjunto de la unidad didáctica. La tabla de la programación

Se parte del criterio de evaluación. Es normal encontrar criterios de evaluación en los que las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal se entremezclan y solicitan del alumno la ejecución de tareas complejas.

Esto obliga a la búsqueda de metodologías y las hace relevantes. Ser fiel al criterio invita a enseñar con coherencia. Se da continuidad entre lo que se desarrolla en el proceso, lo que se evalúa y lo que se califica.

Además permite seguir utilizando los elementos tradicionales de la programación y ubicarlos con coherencia como podemos ver en la siguiente tabla:

Unidad Didáctica: Alimentación y calidad de vida.					
Nivel: 4º curso de Primaria. Área: Conocimiento del Medio.					
Objetivos	Contenidos				Actividades y sesiones
Objetivos didácticos: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	Conceptuales C1, C2, C3	Procedimentales P1, P2, P3	Actitudinales A1, A2		A0 A1 0,5 A2 3,5
Criterios de evaluación	Estrategias metodológicas	Recursos			A3 1 A4 1 B1 2 B2 B3 AE1 2 AE2
Identificar y explicar las consecuencias para la salud y el desarrollo personal de determinados hábitos de alimentación	Círculo Estudio de casos	Fichas de trabajo y materiales de apoyo y consulta Cámara de vídeo Fichas de registro y cuestionario de conclusiones para el trabajo con las familias Un ordenador con conexión a Internet y un cañón o bien una televisión con un DVD donde ver los vídeos grabados previamente Rúbricas adecuadas para la evaluación			
Vinculación con las competencias básicas	Lingüística: expresión oral/Interacción con el mundo físico; identificar problemas y obtener conclusiones/ Aprender a aprender; plantearse metas				

EL CAMBIO METODOLÓGICO, PRIMER PILAR DEL CAMBIO REAL A COMPETENCIAS

La metodología es la columna vertebral de un Proyecto Educativo. El proyecto se va construyendo en el día a día y por lo tanto se va tejiendo con esos sistemas de actividades que llamamos metodología. Aunque no es objeto de este libro profundizar en aspectos metodológicos si es necesario dar algunas pinceladas sobre algunos principios que nos parecen clave.

Necesidad de un trabajo en equipo y coordinado

En educación hay algunas inercias que es preciso romper para avanzar. La primera es que cada profesor es el rey de su clase, lo que dificulta el trabajo de equipo que necesitan las competencias. Estas son un punto de llegada de toda la escolarización obligatoria y tienen carácter dinámico y progresivo, por lo que se precisa una coordinación sistemática del conjunto de profesores. La segunda es la falta de una propuesta metodológica clara y bien definida para cada objetivo, lo que supone que no se puede emplear un único método sino que es necesario combinar varios.

Por tanto, el primer paso para cambiar la metodología del aula es el cambio de mentalidad y estilo de trabajo de quienes forman el claustro. Educar en competencias precisa de la concepción de mi trabajo de aula como parte de un todo y olvidarse de que cualquier método puede ser bueno. Hay métodos que provocan un tipo de aprendizaje y otros, otro diferente.

¿Cómo se enseñan competencias?

Un aprendizaje competencial supone un cambio de perspectiva. Es centrarse en los aprendizajes y no en las enseñanzas. El rol del profesor será pues de mediador entre cada alumno y lo que este debe aprender. Las tareas deben convertirse en el centro del trabajo y en ellas confluyen tres dimensiones: 1) Las operaciones mentales que queremos que intervengan (en todas las dimensiones de conceptos, procedimientos y actitudes). 2) Los contenidos que deseamos sean asimilados. 3) Los contextos en los que queremos que dichas tareas se desarrollen.

Probablemente que los procedimientos y actitudes hayan quedado relegados en nuestro sistema a un segundo plano tiene que ver con la metodología que empleamos mayoritariamente. Esta metodología es la de la clase magistral, más eficaz para lo cognitivo que para lo procedimental y lo actitudinal.

Desde nuestro punto de vista la evaluación condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo primero que tenemos que pensar es qué vamos a evaluar y cómo lo vamos a evaluar. Pensar qué vamos a evaluar nos pone frente al problema de los contenidos y pensar en cómo vamos a evaluar no indica el método de enseñanza-aprendizaje a emplear.

Elección de las metodologías para desarrollar competencias

Todas las metodologías tienen capacidad de desarrollar competencias. Lo que debemos saber es cuál tenemos que aplicar de forma que sea la que mejor se ajuste a lo que pretendemos. Para tener criterios al respecto, hay que mirar a dos elementos clásicos de la programación: los criterios de evaluación y cómo vamos a verificar que se han adquirido. Hay otros factores que debemos valorar a la hora de elegir un método de trabajo, estos son: el nivel de control sobre el grupo de alumnos, el número de estos, el tiempo disponible y la personalidad del profesor que debe ponerlo en marcha.

En todo caso, evaluar un contenido, el que sea, a través de una prueba oral, una exposición, un examen tradicional, la elaboración de un portafolios...no solamente tiene la potencialidad de verificar el cumplimiento del criterio, sino que desarrolla competencias diferentes.

Los métodos de enseñanza-aprendizaje centrados en el trabajo del alumno suelen clasificarse en tres categorías fundamentales: la lección magistral, el aprendizaje autónomo y el aprendizaje cooperativo.

La lección magistral.

Una clase magistral, donde el profesor provoca la actividad mental del alumno a través de conflictos cognitivos, de forma que el alumno relacione lo que ya sabe con los nuevos aprendizajes y, además, participe y se motive a saber más, es, evidentemente,

una metodología que, aunque utiliza al propio profesor como medio, está centrada en la actividad del alumno.

Para lograr la implicación de cada alumno hay que utilizar las siguientes estrategias: 1) Emplear, en un momento de la exposición, técnicas de grupo para trabajar el contenido de la misma. Algunas de estas técnicas pueden ser: los corrillos, comentario en pequeños grupos del contenido de la lección; el cuchicheo, adecuado en espacios poco flexibles donde se comenta con los de al lado lo que se está tratando; el Philips 66, donde 6 personas hablan 6 minutos sobre un tema propuesto y tratan de sacar conclusiones; el brainstorming (tormenta de ideas) para dar soluciones creativas a una cuestión planteada o presentar opiniones sobre algo; la discusión acentuando los pros y contras sobre un tema; la técnica de la bola de nieve, en la que se reúnen dos personas, luego cuatro, después ocho y así sucesivamente para comentar y llegar, si se quiere a una opinión consensuada. 2) Interaccionar preguntando eficazmente: preguntas para el recuerdo, preguntas para la comprensión, preguntas para la aplicación, preguntas para la evaluación. 3) El empleo de recursos audiovisuales. Sirven en la medida que aportan algo a la exposición y son capaces de centrar la atención en lo fundamental. También encierran el peligro de convertirse en un sustituto tedioso del profesor, cuando se realizan largos visionados sin objetivos claros.

El aprendizaje autónomo

Este es un gran objetivo de la educación. Posiblemente este sea el motor de un aprendizaje duradero y mantenido en todas las etapas de la vida. Aprender se puede con otros y de otros pero no por otros.

Algunas estrategias metodológicas que desarrollan esta autonomía personal son:

- 1) El trabajo a través de guías didácticas. En ellas el alumno encuentra bien detallado lo que debe ir realizando, los materiales que ha de emplear y los productos que debe presentar. Como todo trabajo autónomo, hay una adaptación por parte del alumno al ritmo con el que decide trabajar.
- 2) El trabajo a través de contratos. Un contrato es un acuerdo entre el profesor y los alumnos o cada alumno en el que están establecidas un cierto número de tareas que el alumno se compromete a realizar y el profesor a guiar.
- 3) El trabajo a través de rincones. Un rincón puede definirse como un espacio en el que el alumno encuentra los materiales y las propuestas de actividades que pueda realizar en él. También, si la responsabilidad y autonomía de los alumnos lo permite, podemos emplear otros espacios del centro, si los hay, biblioteca, sala informática, laboratorios, sala de plástica, el patio o los pasillos... como rincones diferentes en los que realizar actividades diversas.
- 4) La combinación de ambos, rincones y contratos, es la metodología más eficaz en la atención a la diversidad cuando trabajamos con un grupo numeroso de alumnos. La única posibilidad de atender personalmente a un alumno en presencia de otros es que todos sepan lo que tienen que hacer, y efectivamente lo hagan, sin el concurso directo del profesor.
- 5) El portafolios es una herramienta de trabajo autónomo y también de evaluación hay muchas definiciones de este metodología. Seleccionamos la de Shulman por lo descriptiva que es: “Historia documental estructurada de un conjunto de materiales seleccionados para mostrar el aprendizaje, reflexionando sobre él y

sobre su evolución”. Un portafolios podía parecerse a un cuaderno tradicional de actividades, pero debe incorporar necesariamente una parte de reflexión, metacognición, de lo que el alumno va aprendiendo y cómo lo va haciendo. Suele tener una parte obligatoria y común a todos los alumnos y otra abierta a la creatividad y la ampliación, con lo que reforzamos la autonomía y mostramos que el protagonista del aprendizaje es el propio alumno. Complementar la entrega del portafolios o de parte de él con una presentación oral del mismo permite al profesor verificar el nivel de comprensión y significatividad de los aprendizajes adquiridos.

- 6) El trabajo por medio de las TIC nos permite múltiples modalidades de trabajo autónomo. Son de gran interés las WebQuest, que consisten en un plan de trabajo utilizando Internet como material de aprendizaje. En ellas el profesor ha realizado previamente las búsquedas pertinentes y diseñado las actividades que pueden hacerse con este material. Otras aplicaciones de las TIC son los programas Clic, Patatoes, etc. Estos van ofreciendo pruebas de progresiva dificultad y trabajan diferentes destrezas. Permiten un seguimiento exhaustivo de los progresos y el análisis de los errores.
- 7) Por último no podemos olvidar el propio trabajo de estudio donde el alumno de forma autónoma se enfrenta a la comprensión y adquisición de los conocimientos. Es aquí donde las estrategias de enseñar a aprender cobran un interés fundamental. El profesor explica en voz alta los procesos mentales que se deben realizar para llevar a cabo cualquier técnica de trabajo intelectual (subrayado, elaboración de esquemas y resúmenes, clasificaciones, redacción de textos complejos, la construcción de mapas conceptuales), de manera que el alumno perciba no solo lo que hay que hacer sino por qué hay que hacerlo así. Después el profesor pide al alumno que explicita también lo que va pensando al realizar las tareas intelectuales que le lleven al aprendizaje. Esto servirá para descubrir y analizar los errores, fundamentales a la hora de avanzar en el aprender a aprender. El proceso de aprendizaje de las técnicas de aprender a aprender termina cuando el alumno es autónomo en la utilización de las mismas.

El aprendizaje cooperativo

No se aprende necesariamente más ni menos trabajando en grupo que de forma individual, pero no hay manera de aprender competencias que tengan que ver con la relación interpersonal sin él. Por supuesto se desplaza el centro a los estudiantes y el profesor es un dinamizador de la actividad de los equipos de trabajo.

El profesor planifica, plantea, da pautas de desarrollo, media en los conflictos y realiza una observación atenta del proceso para poder guiarlo y evaluarlo. El alumno contribuye con otros a la construcción activa de los aprendizajes mediante diferentes actividades de búsqueda y procesamiento de la información. Pero, lo más importante es que desarrolla capacidades de carácter interpersonal. Debe desarrollar la empatía, la escucha, la organización y división del trabajo, la colaboración, la toma de decisiones, la solidaridad, las habilidades sociales en general y el crecimiento y maduración personales.

El aprendizaje cooperativo es radicalmente distinto al trabajo en grupo, aunque ambos se realizan entre varias personas. Para que un trabajo sea cooperativo se deben dar las siguientes condiciones:

- 1) Interdependencia positiva: Cada miembro del equipo de trabajo tiene vinculada su suerte a la del grupo. Además no debe plantearse un trabajo cooperativo si puede hacerse individualmente. Dos estrategias para que esto sea así son la cantidad de trabajo en relación al tiempo asignado para llevarlo a cabo o bien la complejidad del trabajo que obligue a la colaboración.
- 2) Responsabilidad individual: Pueden identificarse las aportaciones de cada miembro al trabajo común lo que también permite adjudicar a cada uno los aciertos y errores o bien de lo que se ha hecho o dejado de hacer de aquello a lo que se había comprometido.
- 3) Desarrollo de competencias cooperativas y habilidades sociales: Son centrales en este tipo de trabajo ya que no es posible con otras metodologías. En este punto se encuentra también la posibilidad de aprender a resolver conflictos, que es inevitable y positivo que surjan, para utilizarlos como ocasión de aprendizaje. En ellos el profesor actúa de mediador, sin dejarles a su suerte y sin ser quien proporciona la solución salvo en casos extremos.
- 4) Revisión y evaluación: El trabajo del profesor es realizar un seguimiento tanto más estrecho cuanto menor sea la experiencia de los alumnos. Muchos trabajos de grupo naufragan por la indefinición de las tareas y porque se piensa que son los alumnos los que deben organizarse y solucionar los problemas que vayan surgiendo. Es un error. El trabajar en grupo es un aprendizaje y por lo tanto puede ser enseñado.

El aprendizaje por proyectos

Es una metodología basada en la conexión con lo real. Esto requiere la integración de los aprendizajes (porque en la vida nada está separado por áreas) y la funcionalidad de los mismos (lo que se hace es necesario, está exigido por el fin que nos hemos propuesto).

El proyecto surge de algo concreto y, normalmente, tangible que queremos hacer. Es como una gran tarea. Esta gran tarea deriva en un conjunto de tareas más pequeñas que deben organizarse y secuenciarse para conseguir el objetivo propuesto.

El proyecto ha de ser viable y se controla la pertinencia de cada cosa que se hace y la marcha en su ejecución. Un ejemplo sencillo sería el del cuadro siguiente:

Subtarea	Persona responsable	Lugar de realización	Materiales necesarios	Personas de apoyo	Tiempo estimado	Varios

El aprendizaje basado en problemas

En esta metodología el punto de partida es un problema real o inventado que el profesor plantea a sus alumnos para que sea resuelto. Es un problema normalmente complejo. El profesor no explica a priori lo que debe ser aplicado en la solución del problema, sino que trata de resolverlo desencadenado, como en la metodología anterior, un trabajo de investigación y de aprendizaje necesario en la resolución del mismo.

Una vez planteado el problema, la secuencia de aplicación de esta metodología sería: 1) Profundizar en el significado del problema planteado e identificarlo con precisión. 2) Determinar qué información es necesaria para poderlo abordar. 3) Los estudiantes

resuelven el problema y aportan una solución que presentan al profesor y al resto de los compañeros de clase. 4) La solución se discute y si se identifican nuevos problemas, se repite el ciclo.

Para terminar, y como conclusión de este capítulo, podemos afirmar que, evidentemente, metodologías hay muchas y no necesariamente son nuevas. Que no todas sirven para todo y para lo mismo. Es necesario conocer y dominar cuantas más mejor para responder con recursos adecuados a las situaciones, siempre nuevas, que se nos presentan en el día a día del aula. En muchas ocasiones, el verdadero cambio al trabajo por competencias de un claustro empieza por aquí. Si el docente no es capaz de imaginar otra forma de hacer, concreta, eficaz, con sentido, no dará nunca el paso de transformación de la práctica que exigen las competencias.

LA EVALUACIÓN, SEGUNDO PILAR PARA EL CAMBIO REAL A COMPETENCIAS

Si el primer pilar para el cambio es la metodología, o mejor “la ampliación del repertorio metodológico”, el segundo es la evaluación. Ambos pilares se condicionan mutuamente. No podemos enseñar de un modo y evaluar de otro que no guarde coherencia con la metodología empleada.

La evaluación se puede definir como “un proceso sistemático de recogida de información relevante respecto a un objeto, con la finalidad de emitir juicios y tomar decisiones”. La evaluación es un proceso sistemático, por lo tanto, no puede ser algo puntual, que se realiza de manera aislada, sino que es un conjunto de acciones vinculadas entre sí que funcionan como un sistema. La evaluación recoge información relevante respecto a un objeto: no es solo lo que el alumno aprende lo que deberíamos evaluar, también hay que evaluar la enseñanza que es propia del docente. Lo que el alumno logra aprender depende de él pero no solo de él. La evaluación tiene como finalidad emitir juicios: evaluar significa también juzgar, la información recogida debe ser interpretada. La evaluación requiere tomar decisiones: no solo se debe sancionar positiva o negativamente lo que se juzga, sino que se debe tomar decisiones. Una toma de decisiones que, a nuestro juicio, debe servir para la mejora. Albert Einstein decía que “hacer lo mismo una y otra vez con la esperanza de obtener resultados distintos es síntoma de locura”. A la luz de los resultados que obtenemos una y otra vez, y lo poco que cambiamos puede ser que hayamos perdido la capacidad de tomar decisiones o que, simplemente nos estemos volviendo un poco locos.

Si nos centramos en el tiempo, hay que distinguir entre evaluación inicial, continua y final. La inicial es aquella en la que pretendemos saber lo que sabe el alumno; continua que va dándonos información del proceso mientras este se produce; y final que trata de valorar el punto de llegada.

Si nos centramos en el objetivo, hay que distinguir entre evaluación sumativa y evaluación formativa. La sumativa tiene como objetivo calificar al final de un período de aprendizaje. La formativa trata de tomar decisiones para mejorar lo que hemos hecho, determinando no solo cuál es el resultado, sino los porqués del mismo para así actuar en consecuencia.

Si hemos de evaluar las competencias básicas, debemos trabajar sobre evidencias que reflejen resultados de aprendizaje. El resultado de aprendizaje viene determinado por la concreción del criterio de evaluación en lo que el alumno muestra, a través de una

actividad de evaluación, acorde con este criterio. Lo que realmente vincula el resultado de aprendizaje con la esfera de las competencias es, sin duda, la complejidad planteada en el criterio. No hablamos de complejidad como sinónimo de dificultad, sino como criterios compuestos por muchos elementos coordinados. Cada competencia es básicamente una integración de conocimiento complejo, habilidades y actitudes que se manifiestan en la respuesta que el individuo da de forma contextualizada a una situación concreta. Los criterios de evaluación que tenemos buscan esto. Contienen todos estos elementos que a su vez están relacionados con una o varias competencias al mismo tiempo. Por otra parte, las competencias son, por definición, transversales y progresivas, se van adquiriendo a través de las distintas áreas y a lo largo de los distintos cursos. Es necesario profundizar entonces en el concepto de transversalidad y ver de qué manera y cuánto contribuimos desde cada área. No con el resultado directo del área. Los resultados de aprendizaje, que nos llevarán a que nuestros alumnos consigan las competencias en las distintas disciplinas, depende mucho más de cómo trabajemos en ellas que de qué área se trate. Esto, claro está, nos llevará a la consideración del contenido disciplinar como medio para la formación de las personas, mucho más que como fin en sí mismo.

Diseño del sistema de evaluación

El esquema clásico para el diseño de los sistemas de evaluación sigue siendo válido y coherente. Los apartados que debemos tener en cuenta son los siguientes: 1) Decidir qué se va a evaluar. 2) Decidir para qué se va a evaluar. 3) Decidir con qué batería de instrumentos. 4) Decir cómo se va a interpretar la información. 5) Decidir qué peso va a tener cada una de las pruebas.

Decidir qué se va a evaluar

A esta pregunta responden los criterios de evaluación. Si la programación está bien hecha, superar los criterios de evaluación nos garantizará que hemos llegado a conseguir los objetivos. No debe haber objetivo sin criterio de evaluación por lo que, por la misma razón, no puede haber criterio de evaluación que no responda a un objetivo. En realidad un criterio de evaluación no es más que un objetivo concretado en todos sus extremos. Nos dice qué es lo que el alumno debe haber aprendido y de qué manera (con todas las dimensiones que sean oportunas según los casos, por ejemplo: tiempo de ejecución, nivel de errores admisibles, cantidad, calidad, profundidad...) que nos ayudarán no solo a evaluar sino también a calificar.

Decidir para qué se va a evaluar

El para qué es fundamental. Se evalúa para tomar decisiones oportunas para reconducir y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (evaluación formativa) y para medir los resultados de aprendizaje traduciéndolos en calificaciones (evaluación sumativa).

Decidir con qué batería de instrumentos

Los instrumentos de evaluación deben ser coherentes con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho de otro modo, los instrumentos metodológicos han de ir muy unidos a los instrumentos de evaluación. El modo en que el profesor evalúa determina las estrategias de aprendizaje de los alumnos. Pruebas de evaluación hay muchas, pero no

todas miden de igual manera los mismos aspectos. Una prueba siempre debe entenderse como una muestra de lo que ha aprendido un sujeto, por lo que debe ser representativa de lo más importante. Se pueden citar, siguiendo al profesor Mario de Miguel, las siguientes:

Pruebas objetivas: verdadero-falso, elección múltiple, emparejamiento, completar textos...

Pruebas de respuesta corta.

Pruebas de respuesta larga, de desarrollo.

Pruebas orales: individual, en grupo, presentación de temas-trabajos...

Trabajos de investigación.

Proyectos.

Informes, memorias.

Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas: Siguiendo a los profesores Monereo y Pozo, deberíamos elegir pruebas de ejecución en las que el contexto sea lo más parecido posible a la realidad, de esta forma tendríamos la posibilidad de valorar los aprendizajes en sintonía con la definición de competencia que venimos manejando. El problema de las pruebas de ejecución es su medida. Pasan tantas cosas a la vez y son tantas las dimensiones implicadas que no es fácil ser objetivo en la valoración. Para ayudarnos a esta valoración tenemos una herramienta muy valiosa. Se trata de las rúbricas.

Sistemas de autoevaluación: oral, escrita, individual, en grupo...

Escalas de actitudes: para recoger opiniones, valores, habilidades sociales y directivas, conductas de interacción...

Técnicas de observación: rúbricas, registros, listas de control...

Portafolio

Para valorar los conocimientos las mejores pruebas son las siguientes: Pruebas de respuesta corta, pruebas de desarrollo, pruebas objetivas, pruebas orales.

Para medir los procedimientos las mejores pruebas son las siguientes: Trabajos, memorias, pruebas de ejecución, pruebas orales, portafolios, técnicas de observación.

Para medir las actitudes las mejores pruebas son: Escalas de actitudes, pruebas de ejecución, autoevaluación, técnicas de observación.

La rúbrica

Una rúbrica es una matriz de observación sistemática que define previamente la acción a observar y las distintas categorías de aspectos clave que van a ser valorados. Dentro de cada aspecto o categoría podemos establecer también niveles de ejecución que nos permitan una valoración basada en un criterio claro y conciso.

La rúbrica tiene numerosas ventajas: 1) Permite al profesor describir cualitativamente los distintos niveles de logro que el estudiante debe alcanzar. 2) Permite que los estudiantes conozcan los criterios de calificación con que serán evaluados. 3) Permite que el estudiante evalúe y haga una revisión final de su trabajo, antes de entregarlo al profesor. 4) Proporciona a los estudiantes retroalimentación sobre sus fortalezas y debilidades en las áreas que deben mejorar. 5) Reduce la subjetividad en la evaluación. 6) Es fácil de utilizar y explicar.

Decidir cómo se va a interpretar la información

Los criterios de corrección nos sirven para determinar cuándo algo está bien o mal y en qué medida lo está.

Si la prueba de evaluación es de cuestiones cerradas, el criterio se hará por comparación con las respuestas correctas. Si la prueba es de cuestiones abiertas, podemos establecer un cómputo de aciertos y errores. En el caso de las rúbricas, como hemos dicho, se presentan juntos los aspectos que hay que evaluar, los criterios de corrección y también lo que trataremos en el punto siguiente, las normas de puntuación. Las normas de puntuación ponderan estos aciertos o errores y también las ausencias o presencias de lo que estemos evaluando así como la calidad de su ejecución.

Decidir qué peso va a tener cada una de las pruebas

Es evidente que la evaluación no suele hacerse con una sola prueba. Es una cuestión de criterio decidir qué peso va a tener cada una de ellas en la evaluación final y su consiguiente calificación. Hemos de tener cuidado en el tipo de pruebas de evaluación que seleccionamos y el peso que le damos a cada una de ellas. La evaluación que mira hacia las competencias como punto de llegada debería ser diversificada de manera que se consiguiese activar también diversas dimensiones de la persona. En realidad lo que buscamos es la educación integral.

Las competencias se evalúan y se enseñan entre todos

Son los criterios de evaluación más las actividades de evaluación consideradas conjuntamente y que llamaremos resultados de aprendizaje, la clave para vincular las áreas y materias con las competencias. Cuando estamos en la órbita de las competencias las actividades de evaluación serán más coherentes si tienen en cuenta los principios que definen a la propia competencia, es decir, aquellas que planteen situaciones contextualizadas en las que el alumno deba responder con una tarea que integre conocimiento complejo, habilidades y actitudes. Esto no es siempre fácil de diseñar. En cualquier caso, sí debemos buscar que la actividad de evaluación se adapte bien al esquema básico de los criterios de evaluación que nos plantea el currículo.

Hay muchas formas de evaluar el mismo criterio, igualmente válidas que podemos diseñar. Siendo todas ellas adecuadas, a nadie se le escapa que los procesos que activarán en los estudiantes serán muy diferentes. Lo que hará que las competencias que vamos a tratar de desarrollar con cada diseño serán también distintas. Además cada una de ellas corresponderá a una metodología coherente no solo con lo que les vamos a pedir, sino, fundamentalmente, con cómo se lo vamos a pedir.

La concreción de la tarea nos da la posibilidad de asociar lo que los alumnos han hecho a alguna o algunas competencias y, además, podemos incluso calificarlo transformando, a través de los criterios de calificación que establezcamos, nuestra valoración en una nota numérica. Cuando hacemos esto con todas las áreas de un curso, agrupando bien los resultados (colocando los que son aprendizajes homogéneos juntos) y ponderando su importancia, podemos determinar de manera fundada el nivel de competencias adquirido por un alumno en un ciclo o curso concreto.

Para facilitar la comprensión y realización de este trabajo damos las siguientes propuestas:

- 1) Vincular a los criterios de evaluación del currículo de cada curso y área actividades de evaluación que cubran bien el criterio para obtener resultados de

aprendizaje. Un resultado de aprendizaje es una evidencia objetiva y fiable de si el criterio de evaluación se ha conseguido o no y en qué medida (podemos poner una nota numérica, además, en función de cómo se haya conseguido). En algunas áreas los criterios son tantos y tan específicos que podemos (y es conveniente) agrupar algunos en una sola actividad en la que para conseguirla haya que superar varios.

- 2) Asociar los resultados de aprendizaje a los rasgos de cada competencia en cada curso. Los rasgos ya los tenemos elaborados y recogidos en el Proyecto Educativo. Este trabajo se realizará en dos fases: cada área de un curso con los rasgos de las diferentes competencias; una tabla para cada competencia con todas las áreas, cada tabla será lo que realmente se trabaja y evalúa de más importancia para cada competencia en el curso.
- 3) Relacionamos los resultados de aprendizaje del curso y área que estemos trabajando con los rasgos seleccionados de cada competencia. La asociación de los resultados de aprendizaje (criterio + actividad de evaluación) con los rasgos debe ser muy restrictiva. Necesitamos muestras significativas, no todo lo relacionado, pues generaríamos una inflación de datos complejísima. Para ello, utilizaremos dos criterios de selección: a) Vinculamos el resultado de aprendizaje con aquel rasgo que esté más directa y plenamente dirigido. b) Nos limitamos a asociar lo que hemos enseñado que sea nuevo. Si colocamos todo lo que el alumno emplea cuando hace algo arrastraremos una montaña ingente de aspectos. La asociación debe seguir la pauta de los criterios de evaluación de una unidad didáctica: valoramos lo que en esa unidad los alumnos no sabían y han aprendido; si lo sabían ya, no lo han aprendido, y, por tanto, no es objeto de evaluación en este momento.

De forma cuantitativa podemos observar que hay una media aproximada de veinte criterios de evaluación por área. Si tuviéramos diez áreas tendríamos a lo largo de un curso doscientas calificaciones de otras tantas pruebas de evaluación. Si relacionamos cada una de ellas con un rasgo de las diferentes competencias, tendríamos un buen número de datos ponderados. Son suficientes para valorar el grado de adquisición de las Competencias Básicas, que es lo que la asociación exige como criterio de promoción y de titulación. No hay que preocuparse de que algún área no intervenga en absoluto en alguna competencia, lo importante es que entre todos vayamos cubriendo todas suficientemente a lo largo de los cursos.

Realizaremos este trabajo por equipos de profesores tutores o especialistas de cada curso en Infantil y Primaria, por áreas en Secundaria y Bachillerato. En Primaria es primero preciso que se determine qué criterios se van a trabajar en cada curso y cuáles en los dos cursos del ciclo. Hay que recordar que se entiende por rasgos las concreciones de los aspectos fundamentales que definen la competencia, de forma que juntas conformarían la competencia misma. Desde nuestra perspectiva, como se indicó en el segundo capítulo, estos rasgos debe configurarlos el claustro para dar cabida al proyecto de centro y, también, a la continuidad con lo que realmente el grupo de profesores hace y entiende que tiene que hacer.

Competencia para aprender a aprender						
3º ESO	Rasgo 1	Rasgo 2	Rasgo 3	Rasgo 4	Rasgo 5	Rasgo 6
Lengua castellana	Criterio 1	C 3	C 6	C 5	C 9	C 2
E. Física	Criterio 2	C 4	C7	C10	C8	C 5
.....						

Las aportaciones de las áreas a las competencias no se cuentan, se pesan

Tenemos como objetivo final las competencias, pero enseñamos a través de áreas. Pero, al mismo tiempo, no todo lo que hacemos en las distintas áreas tiene el mismo calado. No es lo mismo, por ejemplo, una participación en un debate de clase para el rasgo de la expresión oral que una exposición de veinte minutos sobre un trabajo de investigación. Como es evidente que no todo tiene el mismo peso o la misma importancia, deberemos indicar qué porcentaje asignamos a cada uno de los criterios dentro del total de la competencia.

Partimos de la base de que cada competencia es una unidad que se fracciona en diversos rasgos. Por lo tanto, la competencia será el 100% y los rasgos juntos también. Estos deberán tomar valores porcentuales que reflejen la importancia de cada rasgo en la competencia según el curso.

Competencia 1 100%					
R1 20%	R2 5%	R3 25%	R4 15%	R5 30%	R6 5%

Por otra parte, un rasgo puede estar recogido en los criterios de evaluación de varias áreas, entonces habrá que establecer valores porcentuales para este rasgo entre las diferentes áreas que lo valoren.

Rasgo 1 100%				
Lengua Criterio 2 20%	E. Física Criterio 5 15%	Inglés Criterio 6 30%	Biología Criterio 4 20%	Matemáticas Criterio 1 15%

Si unimos los dos aspectos anteriores, nos encontramos con una tabla de ponderaciones como la que sigue, que tendrá las columnas con un valor relativo a los rasgos en las competencias, y, en las filas, el valor de cada resultado de aprendizaje de cada materia en cada rasgo:

Competencia X						
	R1 20%	R2 5%	R3 25 %	R4 15%	R5 30 %	R6 5%
Lengua	C2 20%					
E. Física	C5 15%					
Inglés	C6 30%					
Biología	C4 20%					
Matemáticas	C1 15 %					

<http://miguelangeljimenezrodriguez.blogspot.com/p/metodologias.html>

<http://miguelangeljimenezrodriguez.blogspot.com/p/eco-evaluacion-por-competencias.html>

<http://rubistar.4teachers.org/index.php?skin=es&lang=es> Para escoger o realizar rúbricas.