



PROGRAMA DE COOPERACIÓN TERRITORIAL 2

“CONSOLIDACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS COMO ELEMENTO ESENCIAL DEL CURRÍCULUM”

Laboratorio de Proyectos Modalidad A.2

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

EQUIPO IFIIE

ÍNDICE

ACTIVIDAD 1. CONSTRUIR UNA VISIÓN COMPARTIDA	4
JUSTIFICACIÓN	4
ACTIVIDAD 1. CONSTRUIR UNA VISIÓN COMPARTIDA	6
<u>PASO 1</u>	6
VALORAR EL IMPACTO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL CURRÍCULO REAL	6
<u>FICHA 1</u>	8
CUESTIONARIO DEL IMPACTO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS	8
ACTIVIDAD 1. CONSTRUIR UNA VISIÓN COMPARTIDA	9
<u>PASO 2</u>	9
VALORAR EL DESARROLLO DEL CENTRO	9
<u>FICHA 2</u>	11
CUESTIONARIO PARA VALORAR EL DESARROLLO	11
ACTIVIDAD 2. ELABORACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA (U.D.I)	15
JUSTIFICACIÓN	15
ACTIVIDAD 2. DISEÑAR UNA UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA (UDI)	18
ACTIVIDAD 2	22
<u>FICHA 1</u>	22
MODELO DE UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA	22
ACTIVIDAD 2. DISEÑAR UNA UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA (UDI)	23
<u>PASO 1</u>	23
DEFINIR COMPETENCIAS BÁSICAS Y OBJETIVOS DIDÁCTICOS (CONCRECIÓN CURRICULAR)	23
ACTIVIDAD 2	26
<u>FICHA 2.1.</u>	26
EJEMPLIFICACIÓN DE OBJETIVOS DIDÁCTICOS	26
ACTIVIDAD 2	27
<u>FICHA 2.2.</u>	27
EJEMPLIFICACIÓN DE UNA DEFINICIÓN RELACIONAL	27
ACTIVIDAD 2. DISEÑAR UNA UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA (UDI)	29
<u>PASO 2</u>	29
DEFINIR UNA ESTRUCTURA DE TAREAS Y ACTIVIDADES Y UNA SELECCIÓN DE ESCENARIOS DIDÁCTICOS (TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA)	29
ACTIVIDAD 2	31
<u>FICHA 3.1.</u>	31
GENERADOR DE TAREAS RELEVANTES	31
ACTIVIDAD 2	32
<u>FICHA 3.2.</u>	32
GENERADOR DE ACTIVIDADES	32
ACTIVIDAD 2	33

<u>FICHA 3.3.</u>	33
IDENTIFICADOR DE ESCENARIOS DIDÁCTICOS	33
ACTIVIDAD 2. DISEÑAR UNA UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA (UDI)	34
<u>PASO 3</u>	34
SELECCIONAR METODOLOGÍAS MÁS APROPIADAS PARA LAS TAREAS Y ESCENARIOS SELECCIONADOS (TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA)	34
ACTIVIDAD 2	38
<u>FICHA 4</u>	38
COMPETENCIAS BÁSICAS Y MODELOS DE ENSEÑANZA	38
ACTIVIDAD 2. DISEÑAR UNA UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA (UDI)	39
<u>PASO 4</u>	39
ELABORAR UNA RÚBRICA QUE PERMITE EL RECONOCIMIENTO DEL APRENDIZAJE Y SELECCIONAR LOS INSTRUMENTOS DE INFORMACIÓN (EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES)	39
ACTIVIDAD 2	42
<u>FICHA 5</u>	42
EJEMPLIFICACIÓN DE UNA RÚBRICA	42

ACTIVIDAD 1. CONSTRUIR UNA VISIÓN COMPARTIDA

Justificación

Situación problemática

Las competencias básicas, como cualquier tipo de aprendizaje, requiere de unas condiciones institucionales que faciliten su adquisición por todo el alumnado, de aquí la necesidad de reconocer, comprender y valorar las condiciones existentes en los centros educativos para que cada uno de ellos pueda definir su propio proceso de mejora hasta alcanzar las condiciones más favorables. Lo cierto es que las competencias básicas suponen un cambio importante en los diseños curriculares pero, salvo que los centros educativos desarrollen las consecuencias de este cambio y las incorporen a sus proyectos educativos, no supondrán una mejora sustancial en el currículo real que los centros ofrecen a su alumnado.

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

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

Competencias

1. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa del alumnado, así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
2. Contribuir a la mejora continua de su profesión así como de las organizaciones en las que desarrolla sus prácticas a través de la participación activa en procesos de investigación, desarrollo e innovación.
3. Comprender las condiciones institucionales fijadas en el ordenamiento del sistema educativo, así como su concreción de un determinado centro y valorar sus posibilidades de mejora.

Objetivos

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

Módulos de formación

- Módulo 7: Las competencias básicas: la cultura imprescindible al alcance de todos y todas. Autorías: Amador Guarro, Ángel Pérez
- Módulo 8: Aprovechar las oportunidades que ofrece el currículo para aprender competencias básicas. Autorías: José Moya Otero, César Coll

ACTIVIDAD 1. CONSTRUIR UNA VISIÓN COMPARTIDA

Paso 1

Valorar el impacto de las competencias básicas en el currículo real

Descripción

La actividad consiste en responder un sencillo cuestionario y construir a partir de las respuestas emitidas por el profesorado una valoración del impacto causado por las competencias básicas en el currículo real del centro. El resultado final de la actividad se presentará en forma de una gráfica con la frecuencia de respuestas que correspondería cada una de las preguntas.

Orientaciones

La persona que coordina el grupo de trabajo del centro accederá al recurso necesario para la realización de esta actividad (Cuestionario de Impacto) lo imprimirá y entregará una copia a cada uno de los miembros del equipo, estos responderán al cuestionario de forma personal y anónima.

Una vez recogidos todos los cuestionarios con sus correspondientes respuestas, el coordinador(a) procesará la información y elaborará una representación gráfica de la valoración final resultante.

Una vez terminado el proceso de elaboración de la respuesta conjunta, el coordinador(a) convocará una reunión de todo el equipo para analizar conjuntamente los resultados obtenidos y expresar las conclusiones del grupo sobre el impacto causado por las competencias básicas en el currículo real del centro. Entre las conclusiones se hará constar el ámbito en que se ha producido el mayor y el menor impacto, así como un listado de los cambios realizados.

Terminada la reunión, el coordinador(a) levantará acta de la reunión y acompañará el acta con el texto de las conclusiones. Todos estos elementos: imagen gráfica, acta y conclusiones se remitirán en un solo documento al espacio correspondiente a la actividad 1 en el Laboratorio de Proyectos.

Recursos

- Ficha 1.Cuestionario de Impacto

Productos

- Acta de la reunión
- Imagen gráfica de los resultados
- Conclusiones

FICHA 1

Cuestionario del impacto de las competencias básicas

Recurso: Cuestionario para la Actividad1. Paso 1

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

ACTIVIDAD 1. CONSTRUIR UNA VISIÓN COMPARTIDA

Paso 2

Valorar el desarrollo del centro

Descripción

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

Orientaciones

La persona que coordina el grupo de trabajo del centro accederá al recurso necesario para la realización de esta actividad (Cuestionario de Desarrollo) lo imprimirá y entregará una copia a cada uno de los miembros del equipo, estos responderán al cuestionario de forma personal y anónima.

Una vez recogidos todos los cuestionarios con sus correspondientes respuestas, el coordinador(a) procesará la información y elaborará una representación gráfica de la valoración final resultante.

Una vez terminado el proceso de elaboración de la respuesta conjunta, el coordinador(a) convocará una reunión de todo el equipo para analizar conjuntamente los resultados obtenidos y expresar las conclusiones del grupo sobre el nivel de desarrollo del centro y sus consecuencias para el Proyecto Educativo del Centro. Entre las conclusiones se hará constar el ámbito en que se han producido los mayores avances y en los que se han producido los menores avances, así como las dificultades para alinear adecuadamente los distintos ámbitos en el marco del Proyecto Educativo del Centro.

Terminada la reunión, el coordinador(a) levantará acta de la reunión y acompañará el acta con el texto de las conclusiones. Todos estos elementos: imagen gráfica, acta y conclusiones se remitirán en un solo documento al espacio correspondiente a la actividad 1 en el Laboratorio de Proyectos.

Recursos

- Ficha 2.Cuestionario de Desarrollo

Productos

- Acta de la reunión
- Imagen gráfica de los resultados
- Conclusiones

FICHA 2

Cuestionario para valorar el desarrollo

Recurso: Cuestionario para la Actividad1. Paso 2

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

40 DECISIONES QUE PUEDEN CAMBIAR NUESTRO CENTRO	¿Hemos adoptado estas decisiones?	¿Son conocidas por las personas que las tienen que desarrollar?	¿Son compartidas?	¿Son consecuentes con lo que sabemos de nuestro centro y de nuestro alumnado?	¿Son respetadas?							
PAT												
13. Autonomía total para elaborar el Plan de Acción Tutorial.												
PROYECTOS EXPERIMENTALES												
14. Posibilidad de diseñar propuestas de organización alternativas.												
CURRÍCULO												
15. Revisar el currículo para garantizar los aprendizajes básicos y superar posibles limitaciones en el entorno.												
16. Concretar en su contexto la relación de todos los elementos del currículo (competencias básicas, contenidos,...)												
17. Diseñar el plan de lectura, desde todas las áreas.												
18. Diseñar las tareas precisas, para que el trabajo en el aula, propicie el desarrollo de las competencias básicas del alumnado.												
19. Realizar las adaptaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.												
20. Diseñar el plan de alternativas a la enseñanza de la religión												
METODOLOGÍA												
21. Establecer acuerdos metodológicos que favorezcan el desarrollo de las competencias básicas.												
22. Diseñar situaciones de aprendizajes que promuevan el trabajo en equipo y favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos.												

40 DECISIONES QUE PUEDEN CAMBIAR NUESTRO CENTRO	¿Hemos adoptado estas decisiones?		¿Son conocidas por las personas que las tienen que desarrollar?		¿Son compartidas?		¿Son consecuentes con lo que sabemos de nuestro centro y de nuestro alumnado?		¿Son respetadas?	
23. Seleccionar y/o elaborar las tareas precisas para que el trabajo en el aula propicie el desarrollo de las competencias básicas del alumnado.										
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD										
24. Autonomía para organizar grupos, materias, programas de refuerzo.										
25. Adoptar medidas inclusivas de atención a la diversidad según su alumnado.										
26. Decidir la metodología, contenidos y actividades de las materias del Programa de Diversificación Curricular.										
27. Establecer mecanismos de evaluación que estén en consonancia con los criterios establecidos.										
EVALUACIÓN										
28. Elaborar criterios de promoción y de titulación.										
29. Decidir, en la sesión oportuna y de manera colegiada, la promoción cuando ésta no sea automática.										
30. Idem para la titulación en secundaria.										
31. Establecer mecanismos de evaluación de los procesos de enseñanza y de la práctica docente.										
RECUPERACIÓN Y PLANES DE REFUERZO										
32. Elaborar planes de refuerzo de las competencias básicas o de los aprendizajes imprescindibles para el alumnado que permanezca un año más en el ciclo o que promocione con materias pendientes.										

40 DECISIONES QUE PUEDEN CAMBIAR NUESTRO CENTRO	¿Hemos adoptado estas decisiones?		¿Son conocidas por las personas que las tienen que desarrollar?		¿Son compartidas?		¿Son consecuentes con lo que sabemos de nuestro centro y de nuestro alumnado?		¿Son respetadas?	
33. Establecer medidas de refuerzo desde que se detecten dificultades de aprendizaje.										
PRUEBAS DIAGNÓSTICAS										
34. Colaborar con la Administración en la organización y aplicación de las pruebas de evaluación de diagnóstico.										
35. Conocer y analizar los resultados del centro.										
36. Elaborar planes de actuación y mejora a partir del análisis de los resultados de las pruebas diagnósticas.										
PRUEBAS EXTRAORDINARIAS										
37. Organizar las pruebas extraordinarias en las condiciones que establezca la Administración Educativa.										
38. Elaborar pruebas que diagnostiquen el grado de adquisición de los aprendizajes imprescindibles para las distintas materias.										
39. Publicar los aprendizajes mínimos de cada materia para que los conozcan los distintos miembros de la comunidad educativa.										
FAMILIAS										
40. Definir los compromisos y las actividades que familias y centros van a compartir.										

ACTIVIDAD 2. ELABORACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA (U.D.I)

Justificación

Situación problemática

El desarrollo curricular de la Ley General de Educación (LGE, 1970) supuso para la práctica educativa dos cambios de gran importancia: i) se incorporaron los objetivos a los diseños curriculares (modificando los planes de estudio anteriores que sólo estaban basados en contenidos), y ii) se incorporó a la práctica educativa la necesidad de elaborar programaciones de aula que permitieran concretar esos objetivos y facilitar su adquisición a través de las actividades más adecuadas.

Tres décadas, después, esas dos aportaciones se consideran elementos constitutivos de la práctica educativa, pocas son las personas que dudan ante la necesidad de “programar” su práctica o ante la necesidad de considerar que tanto el contenido como las actividades deben contribuir a la consecución de los objetivos.

El desarrollo curricular de la Ley Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) mantuvo los dos cambios anteriores, pero añadió otros dos de gran importancia: i) incorporó los proyectos de centro como instancia de decisión intermedia entre el diseño curricular y la programación (otorgando una gran importancia a la acción colegiada) y ii) incorporó la necesidad de sustituir las “lecciones” por “unidades didácticas” como núcleo esencial de la programación de aula, dado que, al diferenciar tipos de contenido (hechos, conceptos, procedimientos, valores y normas), quedaba en evidencia que había contenidos que no se podía aprender asistiendo pasivamente a la exposición de “lecciones”.

Dos décadas después, el profesorado sigue intentado incorporar estos cambios a la práctica educativa. El *Informe TALIS (OCDE) (2009)* ha puesto de manifiesto que el profesorado prefiere mayoritariamente el enfoque constructivo, pero en su práctica cotidiana se inclina por la enseñanza directa. Esto significa que, generalmente, las programaciones de aula del profesorado son fruto de las tensiones entre los cambios impulsados por la LGE (1970) y los cambios impulsados por la LOGSE (1990).

El desarrollo curricular de la LOE (2006), especialmente la incorporación de las competencias básicas a la enseñanza obligatoria, debe comprenderse y valorarse dentro de esta dinámica de incorporación de cambios a la práctica educativa. Una

práctica educativa que se modifica lentamente manteniendo siempre elementos heredados que sirven de anclaje y otorgan seguridad a las nuevas incorporaciones. De hecho, con la LOGSE se mantuvo la necesidad de realizar programaciones de aula e incluso la conveniencia de impartir algunas lecciones, pero se ambos elementos adquirieron un nuevo sentido cuando se incorporan a una unidad didáctica.

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

El modelo de unidad didáctica que vamos a presentar, denominado Unidad Didáctica Integrada (U.D.I), encaja perfectamente en la dinámica de cambios que se vienen sucediendo desde hace cuatro décadas, pero, sobre todo, pretende ser una respuesta eficaz a la necesidad de construir un currículo integrado para facilitar el aprendizaje de las competencias básicas. En una Unidad Didáctica Integrada (UDI) se pueden ensamblar eficazmente los cinco niveles de integración que favorecen el aprendizaje de las competencias básicas y, además, se logra alcanzar un equilibrio entre “concreción curricular”, “transposición didáctica” y “valoración de los aprendizajes” que pueden suponer un aumento considerable del éxito escolar merced al aprovechamiento eficaz del tiempo dedicado a la realización de las tareas.

Competencias

1. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa del alumnado, así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
2. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro educativo, participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad del alumnado.

3. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado, favoreciendo las relaciones interculturales.

Objetivos

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

Módulos de formación

- Módulo 7: Las competencias básicas: la cultura imprescindible al alcance de todos y todas. Autorías: Amador Guarro y Ángel Pérez
- Módulo 8: Aprovechar las oportunidades que ofrece el currículo para aprender competencias básicas. Autorías: José Moya Otero y César Coll

ACTIVIDAD 2. DISEÑAR UNA UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA (UDI)

Descripción

El documento que concreta el currículo en las aulas se denomina, generalmente, programación de aula y se componen de distintos elementos: unos son continuación de los elementos prescriptivos en el diseño curricular mientras que otros son totalmente nuevos (las actividades). El Ministerio de Educación y Ciencia considera que una unidad didáctica es

Unidad de programación y actuación docente configurada por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos. Una unidad didáctica da respuesta a todas las cuestiones curriculares al qué enseñar (objetivos y contenidos), cuándo enseñar (secuencia ordenada de actividades y contenidos), cómo enseñar (actividades, organización del espacio y del tiempo, materiales y recursos didácticos) y a la evaluación (criterios e instrumentos para la evaluación), todo ello en un tiempo claramente delimitados (MEC, 1992, 87 o 91 --en Cajas Rojas de Infantil o Primaria respectivamente-).

Esta concepción general de la programación, entendida como conjunto de unidades didácticas, y de la propia unidad didáctica, como concreción del currículo o microdiseño curricular, debe adaptarse a las exigencias y necesidades derivadas de la incorporación de las competencias básicas como un tipo diferente de aprendizaje. Esta adaptación es la que trataremos de presentar en actividad.

Diseñar una programación de aula, siguiendo un modelo previamente definido, para el aprendizaje de un conjunto de competencias básicas tal y como han quedado definidas en la concreción curricular. El modelo que se propone para elaborar las programaciones de aula está basado en el ensamblaje de los distintos niveles de integración curricular:

- Nivel 1: La integración de cada uno de los elementos del diseño curricular, a través de una definición operativa de cada una de las competencias básicas.

- Nivel 2: La integración de las actividades y ejercicios que generan el currículo real a través de una estructura de tareas compartida.
- Nivel 3: La integración de los distintos métodos y modelos de enseñanza que ordenan el currículo real del centro.
- Nivel 4. La integración de las distintas formas del currículo: formal, no formal e informal.
- Nivel 5: La integración de criterios e instrumentos para valorar el aprendizaje de las competencias básicas

Siguiendo este modelo una programación anual de aula estará formada por diferentes unidades didácticas cada una de las cuales contribuiría a lograr distintos niveles de dominio de las competencias y permitiría reconocer la contribución de cada área o materia al logro de unas determinadas competencias básicas.

MODELO DE PROGRAMACIÓN ANUAL			
Competencias básicas	U.D.I.1	U.D.I.2	U.D.2

La Unidad Didáctica Integrada (U.D.I) es un dispositivo de planificación que logra ensamblar de un modo eficaz los distintos niveles de integración del currículo que hemos presentado anteriormente. La finalidad de esta integración no es otra que aumentar las oportunidades para el aprendizaje de las competencias básicas aumentando el tiempo efectivo de dedicación a las tareas (tal y como reclamaba Creemers en su modelo de eficacia docente).

El formato de una Unidad didáctica integrada está compuesto de tres grupos de elementos, cada uno de los cuales puede adoptar formas distintas: la concreción curricular, la transposición didáctica y el reconocimiento de lo aprendido (Ver Módulo 7).

Orientaciones

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

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

- Paso 1. Seleccionar las competencias básicas, según la etapa, el nivel, el ciclo o el área curricular, así como los objetivos didácticos que la UDI contribuirá a lograr.
- Paso 2. Seleccionar la tarea o tareas relevantes que van a orientar la realización de actividades, así como los escenarios didácticos y la temporalización.
- Paso 3. Seleccionar las metodologías adecuadas para facilitar la realización de las actividades.
- Paso 4. Elaborar una rúbrica, tomando como referencia los objetivos didácticos, para evaluar los aprendizajes adquiridos en la realización de la tarea

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

Terminada la reunión, el coordinador(a) levantará acta de la reunión y acompañará el acta con el texto de las conclusiones. Todos estos elementos (acta, conclusiones y modelo de UDI) se remitirán en un solo documento al espacio correspondiente a la actividad 2 en el Laboratorio de Proyectos.

Recursos

- Actividad 2.Ficha 1.Modelo general de una Unidad Didáctica Integrada (U.D.I)

Productos

- Acta de las reuniones que han permitido la elaboración de la UDI.
- Presentación de la UDI producida
- Conclusiones del equipo docente sobre el nuevo modelo de unidad didáctica y valoración de sus posibilidades y limitaciones para lograr un mejor aprendizaje de las competencias básicas.

ACTIVIDAD 2

FICHA 1

Modelo de Unidad Didáctica Integrada

<p>Identificación de la Unidad Didáctica</p> <p>Título:</p> <p>Etapa: Ciclo: Nivel:</p> <p>Competencias básicas:</p>				
Concreción curricular	Transposición curricular		Valoración de lo aprendido	
Objetivos didácticos (Objetivos de área + contenidos + criterios de evaluación)	Tarea (as) Actividades	Escenarios Metodologías Temporalización	Indicadores (Rubricas)	Instrumentos de información.

ACTIVIDAD 2. DISEÑAR UNA UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA (UDI)

Paso 1

Definir competencias básicas y objetivos didácticos (concreción curricular)

Descripción

El diseño de una Unidad Didáctica Integrada (UDI) se encuadra siempre en el proceso de desarrollo curricular, esto significa que la UDI debe contribuir a lograr los aprendizajes previamente seleccionados en los decretos correspondientes a cada una de las etapas educativas. El diseño de la UDI forma parte de la Programación Anual que realiza un determinado profesor(a) o equipo de profesores. La Programación Anual representa el tercer nivel de concreción del currículo y como tal es el momento en que se deben adaptar los elementos prescritos en el diseño curricular a las características del alumnado y a las condiciones del centro y el aula.

Definir la concreción curricular: seleccionar competencias y objetivos didácticos

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

La concreción curricular se expresa a través de los “objetivos didácticos” que son la concreción de los objetivos de área (de los todas las áreas relacionadas con las competencias básicas seleccionadas), así como de los contenidos y criterios de evaluación. Entendidos de esta modo, los objetivos didácticos, son la expresión de los comportamientos que permitirán adquirir el nivel de dominio previsto en la UDI para cada una de las competencias (ver Módulo 7). Las fichas (2.1 y 2.2) que sirven de recursos para la realización de este paso muestran un ejemplo comportamientos que contribuyan a desarrollar y permiten reconocer el dominio alcanzado en la competencia matemática, así como su elaboración a partir de una definición relacional de las competencias básicas seleccionadas. Los comportamientos, así expresados, se pueden considerar como objetivos didácticos de una UD.

Orientaciones

La persona que coordina el grupo de trabajo del centro accederá recordará el propósito de este primer paso de la actividad, así como los recursos disponibles. Una vez realizada la presentación abrirá un turno de intervenciones para aclarar las dudas surgidas en el equipo y procurará que todas las personas tengan claro el trabajo.

El equipo de trabajo deberá comprobar si ya dispone de un documento de concreción curricular (“documento puente”) para los diseños curriculares de su etapa. Estos documentos incluyen una definición relacional de cada una de las competencias similar a la que aparece recogida en las fichas 2.1 y 2.2. Esta comprobación es muy importante porque la respuesta del equipo a este primer apartado de la U.D.I puede ser diferente si se dispone de una concreción curricular (“documento puente”) o no se dispone de ella.

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

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

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

Objetivos de área	Contenidos	Criterios de evaluación
Reconocer situaciones de su medio habitual para cuya comprensión o tratamiento se requieran operaciones elementales de cálculo, formularlas	Operaciones - Utilización en situaciones familiares de la suma para juntar o añadir; de la resta	CM3.1 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación suma. CM3.2 Realiza cálculos

<p>mediante formas sencillas de expresión matemática o resolverlas utilizando los algoritmos correspondientes, valorar el sentido de los resultados y explicar oralmente y por escrito los procesos seguidos.</p>	<p>para separar o quitar; y de la multiplicación para calcular número de veces. - Expresión oral de las operaciones y el cálculo.</p>	<p>numéricos básicos con la operación resta. CM3.3 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación multiplicación.</p>
---	--	---

Terminada la realización de este paso el coordinador(a) remitirá el resultado obtenido en un solo documento al espacio correspondiente a la actividad 2 en el Laboratorio de Proyectos para que pueda ser revisado.

Recursos

- Actividad 2.Ficha 2.1. Ejemplo de objetivos didácticos
- Actividad 2. Ficha 2.2. Ejemplo de definición relacional de una competencia básica.

Productos

- Acta de las reuniones que han permitido la elaboración de la concreción curricular de la UDI.
- Realización del primer paso (concreción curricular)
- Conclusiones del equipo docente sobre este primer paso.

ACTIVIDAD 2

FICHA 2.1.

Ejemplificación de objetivos didácticos

Objetivos didácticos: comportamientos asociados a la competencia matemática (indicadores)

CM 1.1 Cuenta , números hasta el 999

CM1.2 Lee y escribe números hasta el 999

CM1.3 Formula problemas sencillos utilizando números hasta el 999.

CM2.1 Compara cantidades pequeñas de objetos, hechos o situaciones familiares.

CM2.2 Interpreta resultados de una comparación.

CM2.3 Expresa resultados de una comparación.

C.M.2.3 Redondear hasta la decena más cercana

CM3.1 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación suma.

CM3.2 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación resta.

CM3.3 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación multiplicación.

CM3.4 Emplea procedimientos diversos en la realización de cálculos numéricos básicos.

CM3.4 Emplea estrategias personales en la realización de cálculos numéricos básicos

ACTIVIDAD 2

FICHA 2.2.

Ejemplificación de una definición relacional

COMPETENCIA MATEMÁTICA- 1º CICLO EDUCACIÓN PRIMARIA

Objetivos	Contenidos	Crit. evaluación	Indicadores
<p>1. Utilizar el conocimiento matemático para comprender, valorar y producir informaciones y mensajes de la vida cotidiana y reconocer su carácter instrumental para otros campos de conocimiento.</p> <p>2. Reconocer situaciones de su medio habitual para cuya comprensión o tratamiento se requieran operaciones elementales de cálculo, formularlas mediante formas sencillas de expresión matemática o resolverlas utilizando los algoritmos correspondientes, valorar el sentido de los resultados y explicar oralmente y por escrito los procesos seguidos.</p> <p>3. Apreciar el papel de las</p>	<p>Números naturales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recuento, medida, ordenación y expresión de cantidades en situaciones de la vida cotidiana. - Lectura y escritura de números. Grafía, nombre y valor de posición de números hasta tres cifras. - Utilización de los números ordinales. - Orden y relaciones entre números. Comparación de números en contextos familiares. <p>Operaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización en situaciones familiares de la suma para juntar o añadir; de la resta para separar o quitar; y de la multiplicación para calcular número de veces. - Expresión oral de las operaciones y el cálculo. 	<p>CM1. Formular problemas sencillos en los que se precise contar, leer y escribir números hasta el 999.</p> <p>CM2. Comparar cantidades pequeñas de objetos, hechos o situaciones familiares, interpretando y expresando los resultados de la comparación, y ser capaces de redondear hasta la decena más cercana.</p> <p>CM3. Realizar, en situaciones cotidianas, cálculos</p>	<p>CM 1.1 Cuenta números hasta el 999</p> <p>CM1.2 Lee y escribe números hasta el 999</p> <p>CM1.3 Formula problemas sencillos utilizando números hasta el 999.</p> <p>CM2.1 Compara cantidades pequeñas de objetos, hechos o situaciones familiares.</p> <p>CM2.2 Interpreta resultados de una comparación.</p> <p>CM2.3 Expresa resultados de una comparación.</p> <p>C.M.2.3 Redondear hasta la decena más cercana</p> <p>CM3.1 Realiza cálculos numéricos básicos con la</p>

<p>matemáticas en la vida cotidiana, disfrutar con su uso y reconocer el valor de actitudes como la exploración de distintas alternativas, la conveniencia de la precisión o la perseverancia en la búsqueda de soluciones.</p>	<p>- Disposición para utilizar los números, sus relaciones y operaciones para obtener y expresar información, para la interpretación de mensajes y para resolver problemas en situaciones reales.</p>	<p>numéricos básicos con las operaciones de suma, resta y multiplicación, utilizando procedimientos diversos y estrategias personales.</p>	<p>operación suma. CM3.2 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación resta. CM3.3 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación multiplicación. CM3.4 Emplea procedimientos diversos en la realización de cálculos numéricos básicos. CM3.4 Emplea estrategias personales en la realización de cálculos numéricos básicos</p>
---	---	--	---

ACTIVIDAD 2. DISEÑAR UNA UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA (UDI)

Paso 2

Definir una estructura de tareas y actividades y una selección de escenarios didácticos (transposición didáctica)

Descripción

El segundo bloque de decisiones que el profesorado tendrá que adoptar para configurar la Unidad Didáctica Integrada (U.D.I) conforma lo que hemos denominado la “transposición didáctica”. Este término engloba todas las condiciones creadas para que el alumnado pueda vivir las experiencias que se consideran adecuadas para alcanzar el tipo de aprendizaje seleccionado en el primer bloque de la UDI (objetivos didácticos). La transposición didáctica, en nuestro caso, incluye tanto las tareas y actividades (derivadas de la práctica social de referencia) como los escenarios y los recursos asociados, así como la temporalización. La transposición didáctica define, mejor que cualquier otro elemento de la UDI, el trabajo escolar, tanto del alumnado como del profesorado (ver Módulo 7).

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

Orientaciones

La persona que coordina el grupo de trabajo del centro accederá recordará el propósito de este primer paso de la actividad, así como los recursos disponibles. Una vez realizada la presentación abrirá un turno de intervenciones para aclarar las dudas surgidas en el equipo y procurará que todas las personas tengan claro el trabajo.

Tomando como referencia los objetivos didácticos seleccionados, el profesorado seleccionará una “práctica social de referencia” (ver Módulo 7) y dentro de ella una determinada tarea que centrará todos los elementos de la UDI. Para seleccionar adecuadamente esta tarea, el profesorado podrá contar con un recurso muy sencillo (Ficha 3.1).

Una vez seleccionada la tarea será necesario definir el conjunto de actividades que permitirá su realización y, en consecuencia lograr la realización del producto final de la tarea. El conjunto de actividades seleccionadas deberá satisfacer tres criterios: deben ser completas (sin lagunas para lograr el producto final), deben ser diversas (incorporar distintos tipos de contenidos y modos de pensar) y deben ser inclusivas (incorporar actividades para atender a todas las necesidades educativas). Para lograr un conjunto de actividades que cumpla estos requisitos el profesorado podrá contar con un recurso muy sencillo (Ficha 3.2).

Una vez culminada la estructura integrada de tareas y actividades será necesario definir los escenarios didácticos, así como los recursos disponibles en ellos y el tiempo de permanencia en cada uno de ellos. Conviene recordar que, el aula tradicional (aula auditorio) no es el único escenario posible y que otros muchos escenarios pueden proporcionar condiciones más favorables para la realización de las actividades (Ficha 3.3)

Terminada la realización de este paso el coordinador(a) remitirá el resultado obtenido en un solo documento al espacio correspondiente a la actividad 2 en el Laboratorio de Proyectos para que pueda ser revisado

Recursos

- Actividad 2.Ficha 3.1. Generador de tareas relevantes
- Actividad 2. Ficha 3.2. Generador de actividades
- Actividad 2. Ficha 3.3. Identificar de escenarios didácticos

Productos

- Acta de las reuniones que han permitido la elaboración de la concreción curricular de la UDI.
- Realización del segundo paso (transposición didáctica)
- Conclusiones del equipo docente sobre este segundo paso.

ACTIVIDAD 2

FICHA 3.1.

Generador de tareas relevantes

Listado de tareas



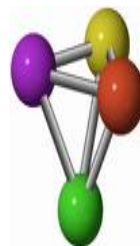
Tarea 1: Elaborar un portfolio a lo largo de cada una de las etapas (primaria y secundaria obligatoria)



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



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



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



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



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



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



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

ACTIVIDAD 2

FICHA 3.2.

Generador de actividades

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ACTIVIDAD 2

FICHA 3.3.

Identificador de escenarios didácticos

ESCENARIOS DIDÁCTICOS
A. Aula auditorio
B. Laboratorio de Idiomas
C. Laboratorio de Ciencias
D. Aula de Informática
E. Aula Taller
F. Aula rincones
G. Aula de la naturaleza
H. Aula-museo
I. Aula Virtual

ACTIVIDAD 2. DISEÑAR UNA UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA (UDI)

Paso 3

Seleccionar metodologías más apropiadas para las tareas y escenarios seleccionados (transposición didáctica)

Descripción

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

En esta selección será muy importante valorar apropiadamente las posibilidades y oportunidades que cada metodología ofrece teniendo en cuenta las características del alumnado como las condiciones generadas por las tareas y los escenarios didácticos seleccionados. Para tomar esta decisión el profesorado contará con un recurso concreto (Ficha 4)

Orientaciones

La persona que coordina el grupo de trabajo del centro accederá recordará el propósito de este primer paso de la actividad, así como los recursos disponibles. Una vez realizada la presentación abrirá un turno de intervenciones para aclarar las dudas surgidas en el equipo y procurará que todas las personas tengan claro el trabajo. La clave de todo el proceso de selección será un principio básico: el pluralismo metodológico.

Si convenimos en que la enseñanza puede ser concebida, de acuerdo con Dewey, como el proceso de construcción de las condiciones para el aprendizaje y, además, consideramos que el conjunto de condiciones para el aprendizaje pueden ser denominadas como “entornos” o “ambientes” para el aprendizaje, podemos llegar a aceptar que nuestro principal problema podría ser formulado así: ¿qué condiciones son las más apropiadas para el aprendizaje de las competencias básicas? Una parte de esta pregunta ya está contestada: hacen falta unas condiciones que faciliten la integración del currículum así como su contextualización. Pero otra parte de la pregunta sigue sin tener respuesta, se trataría de poner de manifiesto los cambios que el profesorado

tendría que realizar en su propia práctica para crear este tipo de condiciones de aprendizaje.

Cuando iniciamos nuestro trabajo en el seno del Proyecto Atlántida, para comprender y valorar la incorporación de las competencias básicas a los diseños curriculares correspondientes a la enseñanza obligatoria, apuntamos una primera respuesta a la pregunta que ahora tratamos de responder. Entonces decíamos que las consecuencias pueden ser de tres tipos:

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

Ahora añadimos que esas consecuencias nos obligan a sustituir el tradicional eclecticismo de la práctica (muy similar al todo vale con el fin de seguir haciendo lo de siempre) por un principio de integración. A nuestro juicio, las competencias básicas, dada la amplitud y variedad de las tareas que requieren para su consecución (dado que son un tipo diferenciado de aprendizaje) requieren la integración consciente y razonada de distintos modelos enseñanza. Dicho de otro modo, las competencias básicas reclaman el desarrollo de una nueva cultura profesional basada en la voluntad de entendimiento de todos los agentes educativos para crear las condiciones más favorables al aprendizaje¹.

Hace más de veinte años, justo por la década en la que en España andábamos ocupados con la formulación de los objetivos operativos, la editorial Anaya/2 publicó un libro que pasó totalmente desapercibido (ignoramos el número de ejemplares que la editorial logró vender, pero somos conscientes de que su presencia en las referencias

¹ Esta nueva cultura profesional, que en algún otro trabajo hemos caracterizado, puede verse reforzada sino llegamos a concebir la práctica educativa como una forma de acción comunicativa, es decir, de una acción orientada hacia el entendimiento de las condiciones que la hacen posible y, por tanto, siempre atenta a su propia mejora.

bibliográficas es muy escasa), el título de esa publicación era *Modelos de Enseñanza* y sus autores Bruce Joyce y Marsha Weil². El libro, según Robert J. Schaefer,

...persigue la exploración sistemática de las interacciones existentes entre objetivos educativos, estrategias pedagógicas, diseños curriculares, materiales y teorías psicológicas y sociales. No se limita a ejemplificar en concreto tales relaciones, sino que pretende examinar una gama diversa de modelos alternativos, con arreglo a los cuales el profesor puede modelar su comportamiento. (Schaefer, 5)

Los autores, por su parte, conciben esos modelos como otras tantas posibilidades generadas en el transcurso de la historia de la educación, de aquí que el viejo problema de la búsqueda de un método universal para la enseñanza se haya transformado, al menos para ellos y también para quienes suscribimos este trabajo, en la creación de ambientes de aprendizaje que amplíen las oportunidades para el aprendizaje de todos los estudiantes.

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

Leyendo esta cita no resulta difícil comprender aquello que hemos considerado la mejor respuesta para lograr una enseñanza orientada hacia la consecución de las competencias básicas, a saber, la integración de distintos modelos de enseñanza.

Los modelos de enseñanza contribuyen a la configuración de la práctica educativa y, por tanto, a la construcción de modos concretos de enseñar, proporcionando a los educadores marcos de referencia dentro de los cuales sus decisiones adquieren significación, sentido y sobre todo valor. En este sentido, los modelos de enseñanza son marcos de racionalidad limitada sobre

² A lo largo de este apartado vamos a utilizar muchas más referencias a este libro de lo que resultaría aconsejable, debido a que esta obra resulta muy difícil de encontrar dado que hace ya muchos años que está descatalogado, así pues el lector sólo dispondrá, en muchos casos, de estas referencias para comprender y valorar el trabajo de estos investigadores.

los que los educadores fundamentan sus acciones. Pero los modelos de enseñanza son algo más que marcos de racionalidad, son fuente permanente de recursos para la acción, en este sentido los modelos aportan el fundamento para buena parte de la tecnología educativa que los educadores utilizan en la construcción de las condiciones para el aprendizaje.

Los modelos de enseñanza no son métodos, pero pueden incluir métodos, si bien en las ocasiones en las que ambos se presentan juntos su eficacia resulta mayor. Lo importante, en cualquiera de los casos, es recordar que un modelo de enseñanza es mucho más que un método o un programa, es un *plan estructurado que puede usarse para configurar un currículum (curso de estudios a largo plazo), para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas (Joyce y Weil, 1985: 11)*. En consonancia, los modelos de enseñanza son una respuesta estratégica basada en la modulación de las posibilidades y limitaciones que cada uno de ellos ofrece, de aquí que el profesorado no puede limitarse, en ningún caso, a realizar una aplicación más o menos consciente de un determinado modelo de enseñanza, por muy amplias que sean sus posibilidades. Más aún, una respuesta estratégica como la que proponemos (integrando distintos modelos de enseñanza) reclama una atención preferente a los modelos que ya están configurando la práctica docente y el currículum real del centro educativo para dotar de valor educativo esos modelos y, en caso, necesario introducir modificaciones.

Terminada la realización de este paso el coordinador(a) remitirá el resultado obtenido en un solo documento al espacio correspondiente a la actividad 2 en el Laboratorio de Proyectos para que pueda ser revisado

Recursos

- Actividad 2.Ficha 4. Tabla de relación entre competencias básicas y modelos de enseñanza

Productos

- Acta de las reuniones que han permitido la elaboración de la concreción curricular de la UDI.
- Realización del tercer paso (transposición didáctica)
- Conclusiones del equipo docente sobre este tercer paso.

ACTIVIDAD 2

FICHA 4

Competencias básicas y modelos de enseñanza

COMPETENCIAS	FAMILIA O MODELOS											
	SOCIALES			PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN						PERSONALES	CONDUCTUALES	
	Investigación grupal	Juego de roles	Jurisprudencial	Inductivo básico	Formación de conceptos	Indagación científica	Memorístico	Sinéctico	Organizado-res previos	Enseñanza No directiva	Enseñanza directa	Simulación
Comun.. Lingüística	SI	SI	SÍ	SI	SÍ	SÍ	SÍ	SI	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Matemática	SI	NO	NO	SI	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
C. en el conoc. Y la interacción en el m. f.	SI	NO	NO	SI	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	.NO	SÍ	NO
Tratamiento de la infor. y comp. digital	SI	NO	NO	SI	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
C. Social y ciudadana	SI	SI	SÍ	PO CO	BAST ANTE	BAST ANTE	ALGO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ
C. cultural y artística	SI	NO	NO	NO	NO	NO	BAST ANTE	SÍ	NO	NO	NO	NO
C. para aprender a aprender	SI	SI	BAS TAN TE	SI	SÍ	SÍ	ALGO	SÍ	SÍ	SÍ	POCO	NO
C. de autonomía e iniciativa personal	SI	SI	SÍ	PO CO	PO CO	SÍ	NO	ALG O	NO	SÍ	NO	SÍ

ACTIVIDAD 2. DISEÑAR UNA UNIDAD DIDÁCTICA INTEGRADA (UDI)

Paso 4

Elaborar una rúbrica que permite el reconocimiento del aprendizaje y seleccionar los instrumentos de información (evaluación de los aprendizajes)

Descripción

Una rúbrica es una matriz específica de indicadores que permite reconocer y valor los aprendizajes asociados a la realización de una determinada tarea de acuerdo con una Unidad Didáctica Integrada.

La elaboración de una rúbrica, culmina el proceso de elaboración de la UDI, de este forma se establece una valoración final de los aprendizajes adquiridos por cada estudiante en relación con los aprendizajes previstos en el diseño inicial. En ambos casos los objetivos didácticos son el referente obligado.

Junto a la rúbrica, que identifica y valora los aprendizajes, será necesario disponer de una amplia caja de herramientas de instrumentos para la obtención de datos que permita reconocer los aprendizajes allí donde aparezcan.

Orientaciones

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.

La persona que coordina el grupo de trabajo del centro accederá recordará el propósito de este primer paso de la actividad, así como los recurso disponibles. Una vez realizada la presentación abrirá un turno de intervenciones para aclarar las dudas surgidas en el equipo y procurará que todas las personas tengan claro el trabajo. La clave de todo el proceso de selección será la elaboración de una rúbrica basada en una selección de los objetivos didácticos previstos en la UDI, así como de los instrumentos para obtener datos suficientemente válidos, fiables, y relevantes.

Esta decisión puede expresarse de una forma sencilla en la UDI asociando indicadores concretos de aprendizaje a los instrumentos de información.

Indicadores (rúbrica)	Instrumentos
CM2.3 Expresa resultados de una comparación. C.M.2.3 Redondear hasta la decena más cercana CM3.1 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación suma. CM3.2 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación resta. CM3.3 Realiza cálculos numéricos básicos con la operación multiplicación. CM3.4 Emplea procedimientos diversos en la realización de cálculos numéricos básicos	Prueba escrita Cuaderno de trabajo (actividades realizadas)

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

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

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

Recursos

- Actividad 2.Ficha 5. Tabla de relación entre competencias básicas y modelos de enseñanza

Productos

- Acta de las reuniones que han permitido la elaboración de la concreción curricular de la UDI.
- Realización del cuarto paso (evaluación de aprendizajes)
- Conclusiones del equipo docente sobre este cuarto paso.

ACTIVIDAD 2

FICHA 5

Ejemplificación de una Rúbrica

Rubrica A (CEP Los Llanos de Aridane)

Tarea: Normas de convivencia.

Actividades: 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.

	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	Tiene un vocabulario escaso, pero utiliza adecuadamente los términos. No suele incorporar las palabras nuevas y/o	Tiene un vocabulario adecuado. Va incorporando las palabras nuevas y términos	Tiene un vocabulario rico. Incorpora habitualmente los términos nuevos

	queda sin palabras adecuadas. No incorpora el vocabulario específico/nuevo.	específicas	específicos.	y/o específicos.
ORTOGRAFÍA Y REVISIÓN	Quedan varios errores de ortografía en el folleto.	No quedan más que 3 errores ortográficos después de que otra persona, además del mecanógrafo, lee y corrige el folleto.	No queda más que 1 error ortográfico después de que otra persona, además del mecanógrafo, lee y corrige el folleto	No quedan errores ortográficos después de que otra persona, además del mecanógrafo, lee y corrige el folleto
PLANEAMIENTO/ ORGANIZACIÓN	Empieza a realizar el trabajo sin ninguna evidencia de planeamiento o enfoque.	El estudiante ha planeado su parte del mural y puede describir como él o ella realizará el trabajo. Explica además una visión de su parte. No solicita muchas opiniones del grupo cuando hace el plan.	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.