

Las competencias clave como elemento integrador y esencial del currículo.

Módulo 2: Metodologías. Enfoques más adecuados para el desarrollo de las competencias clave. Realización de una tarea.

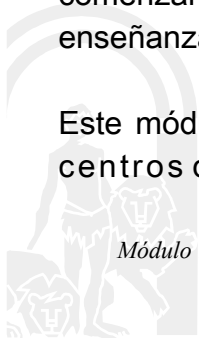
1. Situación de partida.

Las competencias clave requieren que el aprendizaje esté *contextualizado* o, como suele decirse por su traducción del inglés: "*situado*". El concepto de "*aprendizaje situado*" (*situated learning*, Lave y Wenger, 1991) indica el carácter contextualizado del aprendizaje que no se reduce a las nociones convencionales de aprendizaje *in situ* o aprendizaje activo, sino a la participación del aprendiz en una comunidad de práctica; esto es, en un contexto cultural, social, de relaciones, del cual se obtiene los saberes necesarios para transformar la comunidad y transformarse a sí mismo. De esta manera, las personas tendrán que resolver situaciones-problema a través de las que irán adquiriendo las competencias necesarias, que le permitan convertirse en ciudadanas y ciudadanos capacitados para integrarse en la sociedad con éxito, y cuyos logros personales y sociales hagan de ellos individuos felices. Esta visión del aprendizaje contextualizado o situado conecta con una amplia tradición de teorías y prácticas educativas, que ven reforzado su valor, seguidas por Dewey, Vigostky, Freinet, Freire, etc.

Las actividades y tareas que se ofrecen al alumnado deben partir de la contextualización del currículo a través de las programaciones didácticas en los centros docentes para ofrecer situaciones de aprendizaje reales, permitiendo así el desarrollo y la adquisición de las competencias clave en su contexto específico.

El trabajo por tareas que se explicará en este módulo formativo, al estar contextualizado debidamente, es uno de los pilares que favorece el desarrollo de las competencias clave. Por tanto, se ha de reflexionar sobre la posibilidad de mejorar los niveles competenciales comenzando por el enriquecimiento de las tareas a desarrollar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este módulo pretende ser la respuesta a posibles interrogantes que se plantean en los centros docentes, tales como: ¿es práctico y realista acordar unos enfoques



metodológicos comunes para todo un centro educativo?, ¿existen metodologías que favorecen la adquisición de las competencias clave?, ¿cómo puede ponerse en práctica una metodológica que favorezca el desarrollo y la adquisición de las competencias clave?

Trabajando por tareas en las que se incorporarán actividades y ejercicios, el alumnado vincula nuevas experiencias a otras adquiridas. De esta manera, se consigue que el aprendizaje resulte verdaderamente significativo porque logra conectar el currículo con los intereses y las preocupaciones del alumnado y con su propio entorno.

Las tareas que se propongan pueden responder a diversos enfoques metodológicos relacionadas con estilos de pensamientos muy diferentes. De cómo integremos las tareas, la metodología, los procesos cognitivos y sus respectivas competencias clave, surgirán nuevas oportunidades educativas para mejorar los niveles competenciales del alumnado.

A lo largo de este módulo formativo, se abordarán aspectos como los siguientes:

1. Reflexionar sobre la metodología.
2. Diferenciar entre tarea/actividad/ejercicio.
3. Conocer los contextos de aplicación de las tareas.
4. Caracterizar los procesos cognitivos.
5. Desarrollar una tarea.
6. Relacionar todo lo anterior con las competencias clave.

2. Objetivos del módulo.

- Conocer el concepto de tareas, actividades y ejercicios para una mejor integración de las competencias clave en los currículos educativos y en las tareas realizadas en el aula y ofrecer diferentes situaciones de aprendizaje.
- Identificar las características básicas de las diferentes metodologías y tipologías de actividades señalando sus limitaciones y posibilidades para el aprendizaje por competencias clave.
- Describir los rasgos esenciales de cada uno de los modelos de pensamiento y sus vinculaciones con las competencias clave.
- Realizar actividades que favorezcan el desarrollo de los diferentes procesos cognitivos.
- Analizar las prácticas y experiencias docentes desarrolladas hasta la fecha con objeto de valorar si contribuyen al desarrollo competencial del alumnado.
- Diseñar una programación didáctica que desarrolle tareas, actividades y ejercicios



relacionados con determinados objetivos, contenidos y competencias clave en función de la determinada materia del currículo correspondiente, empleando diferentes recursos, y todo ello en determinados contextos, que permitan al alumnado mejorar su nivel competencial participando en prácticas sociales reales o simuladas.

3. Descripción de la actividad.

Se pretende conseguir un diseño que integre tareas, actividades y ejercicios que permitan la adquisición de las competencias clave mediante un enfoque metodológico plural que contemple diferentes procesos cognitivos y que tenga en cuenta contextos diversos de aprendizaje, agrupamientos, tiempos y recursos.

Esta actividad se secuencia en 5 pasos, con la intención de comprender y aplicar el trabajo por tareas.

- **Paso 1:** Reflexionar sobre la metodología desarrollada en la propia práctica docente.
- **Paso 2:** Diferenciar los conceptos de tarea, actividad y ejercicio.
- **Paso 3:** Conocer los contextos de aplicación de tareas.
- **Paso 4:** Desarrollar actividades a partir de una tarea planteada aplicando diferentes modelos de pensamiento.
- **Paso 5:** Realizar y definir los elementos de una tarea.

4. Competencias profesionales docentes.

Este módulo ayudará a desarrollar las siguientes competencias profesionales docentes:

1 . Adquirir las destrezas necesarias para diseñar y aplicar tareas, con sus correspondientes actividades y ejercicios, relacionados con los distintos elementos curriculares, utilizando determinados recursos para que el alumnado adquiera las competencias clave y todo ello, enmarcado en un determinado contexto.



2. Establecer la relación entre los procesos cognitivos y la metodología de trabajo con la finalidad de desarrollar las competencias clave.
3. Tomar decisiones y responsabilizarse de aplicar metodologías didácticas que integren las competencias clave en la práctica de aula.

5. Normativa.

- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.
- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.
- Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

6. Lecturas de ampliación y profundización.

- Basterra, Ana (2009), "Hacia un cambio metodológico en el aula". *Working Paper*.
- Domingo, Jesús y Fernández, Juan de Dios (2011), "Las competencias básicas y la atención a la diversidad". *Módulo 8 Programa COMBAS*, Madrid.
- Moya, José & Luengo, Florencio (2010), "*Las competencias básicas y la cualificación*".



de las tareas con Procesos Cognitivos/Modelos de Pensamiento". IFIIE, Madrid.

- Moya, José & Luengo, Florencio (2010), "*Las competencias básicas en la práctica: modelos y/o métodos de enseñanza*". Módulo 4 Programa COMBAS, Madrid.

- Moya, José, Rojas, Margarita y González, Pedro (con la colaboración del grupo de asesoramiento del CEP de Arucas, Las Palmas), "*Las competencias básicas en la práctica: procesos cognitivos y modelos y/o métodos de enseñanza. La enseñanza de las competencias básicas: modelos y métodos*".

- Joyce, B. y Weil, M. (1985). "*Modelos de enseñanza*". Madrid: Anaya.

- Joyce, B.; Weil, M. y Calhoun, E. (2002). "*Modelos de enseñanza*". Barcelona: Gedisa.

- Moya, José; Pujolàs, Pere; Petreñas, Cristina & Ruiz, Laura (2011), "*Claves metodológicas para el aprendizaje de las Competencias Básicas: práctica, cooperación, participación y diálogo*". Módulo 10 Programa COMBAS, Madrid.

7. Secuenciación de la actividad.

**Paso 1: Reflexionar sobre la metodología desarrollada
en la propia práctica docente.**

Se reflexionará sobre la metodología más adecuada para trabajar por tareas, una vez leído el recurso 2.1.1. "Orientaciones metodológicas adecuadas para el diseño de una tarea".

Se analizarán, además, las respuestas ofrecidas a los interrogantes que se plantean en el recurso 2.1.2.

Como ayuda y orientación para responder a estas preguntas, se aconseja visualizar vídeos como los propuestos a continuación, con objeto de distinguir una adecuada metodología de trabajo y si se ajusta a la práctica docente desarrollada.

La [videoteca](#) creada para el presente módulo formativo contiene 11 vídeos divididos en



cuatro categorías metodológicas:

- Aprendizaje-Servicio.
- Aprendizaje por proyectos.
- Aprendizaje cooperativo.
- Comunidades de aprendizaje.

Se recomienda la lectura detenida de las recomendaciones de metodología didáctica contenidas en la normativa citada, concretamente de:

- Decreto 111/2016, de 14 de junio, y Orden de 14 de julio de 2016 sobre la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.
- Decreto 110/2016, de 14 de junio y Orden de 14 de julio de 2016 sobre el Bachillerato en Andalucía.

Así como del recurso con título:

- Modelos de enseñanza descritos por distintos autores (recurso 2.1.3.).

Paso 1: Reflexionar sobre la metodología desarrollada en la propia práctica docente.

Personas encargadas: Coordinador/a, miembros del equipo de trabajo, en su caso (en función del tipo de curso).

Recursos:

- 2.1.1.: Orientaciones metodológicas adecuadas para el diseño de una tarea.
- 2.1.2.: “¿Cambio metodológico?”
- 2.1.3.: Lectura del documento: “Modelos de enseñanza descritos por distintos autores”

Productos a entregar:

- Recurso 2.1.2.
- Documento con las conclusiones obtenidas.

Temporalización:

Paso 2: Diferenciar los conceptos de tarea, actividad y ejercicio.

La estructura *tarea, actividad y ejercicio* es la más adecuada para trabajar las competencias clave, pero no siempre es fácil diferenciar correctamente los elementos de esta estructura. Se ha de tener en cuenta que la tarea es el producto final y que contiene actividades y ejercicios.

Teniendo en cuenta los elementos mencionados y tomando como referencia el recurso 2.2.1., se realizará un análisis que permita concretar una definición sobre cada uno de estos conceptos: tarea, actividad y ejercicio y se reflejará en los recursos 2.2.2. y 2.2.3., que se entregarán posteriormente.

Paso 2: Diferenciar los conceptos de tarea, actividad y ejercicio.

Personas encargadas: Coordinador/a, miembros del equipo de trabajo, en su caso (en función del tipo de curso).

Recursos:

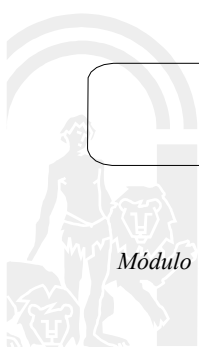
- 2.2.1. Documento “Tareas, actividades y ejercicios”.
- 2.2.2. Cuadro: “Definición de conceptos”.
- 2.2.3. Relación de una tarea con su actividad y competencias clave.

Productos a entregar:

- Recurso 2.2.2.
- Recurso 2.2.3.
- Documento con las conclusiones obtenidas.

Temporalización:

Paso 3: Conocer los contextos de aplicación de tareas.



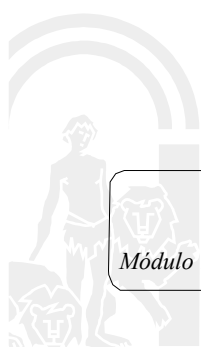
La elaboración de toda tarea implica su adecuación al contexto en el que va a ser desarrollada. La situación real en la que se va a aplicar determinará las actividades y ejercicios planteados para resolver situaciones-problema.

Será importante, además de la elección de los contenidos, seleccionar los contextos en los que se aplicarán los conocimientos.

Utilizando como ejemplo el recurso 2.3.1. “Contextos de una tarea” se trabajará sobre los distintos contextos en los que puede ser aplicada una tarea.

El recurso 2.3.2. “Reflexión de contextos y su actuación” será importante para comprender y diferenciar de forma práctica los distintos tipos de contextos y la actuación en cada uno de ellos, a partir de un ejemplo.

Paso 3: Conocer los contextos de aplicación de tareas.
Personas encargadas: Coordinador/a, miembros del equipo de trabajo, en su caso (en función del tipo de curso).
Recursos: 2.3.1. “Contextos de una tarea”. 2.3.2. “Reflexión de contextos y su actuación”.
Productos a entregar: · Recurso 2.3.2. · Documento con las conclusiones obtenidas.
Temporalización:



Paso 4: Desarrollar actividades a partir de una tarea planteada aplicando diferentes modelos de pensamiento.

El alumnado realizará tareas relevantes a través de actividades diversas. Esto implicará por parte del docente considerar y analizar qué procesos cognitivos se van a poner en práctica, y será planteado a través de la lectura del recurso 2.4.1.: “Modelos de pensamiento (concreción de procesos cognitivos) que condicionen las tareas y actividades de aula”.

El recurso 2.4.2. “Los modelos de pensamiento en las acciones”, servirá para plasmar la relación entre los procesos cognitivos que se identifican y las acciones que se plantean.

Paso 4: Desarrollar actividades a partir de una tarea planteada aplicando diferentes modelos de pensamiento.
Personas encargadas: Coordinador/a, miembros del equipo de trabajo, en su caso (en función del tipo de curso).
Recursos: 2.4.1. “Modelos de pensamiento (concreción de procesos cognitivos) que condicionen las tareas y actividades de aula”. 2.4.2. “Los modelos de pensamiento en las acciones”.
Productos a entregar: · Recurso 2.4.2. · Documento con las conclusiones obtenidas.
Temporalización:



Paso 5: Realizar y definir los elementos de una tarea.

El recurso 2.5.1. “Estructura de una tarea” servirá para trabajar con el conjunto de los elementos que hasta ahora se han tenido en cuenta en la elaboración de una tarea: actividades, ejercicios, modelos de enseñanza, procesos cognitivos y contextos.

Se completarán todos los apartados de la plantilla que se aporta.

Paso 5: Realizar y definir los elementos de una tarea.
Personas encargadas: Coordinador/a, miembros del equipo de trabajo, en su caso (en función del tipo de curso).
Recursos: 2.5.1. “Estructura de una tarea”.
Productos a entregar: <ul style="list-style-type: none"> · Recurso 2.5.1. · Documento con las conclusiones obtenidas.
Temporalización:

8. Recursos.

Recurso 2.1.1.: Orientaciones metodológicas para el diseño de una tarea.

“El contenido realmente importante de cualquier experiencia de aprendizaje es el método o proceso a través del cual el aprendizaje tiene lugar (...)”¹

¹ BREEN M.P., (1990). *Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas*. Rev. Comunicación, Lenguaje y Educación n° 7-8.

La metodología es, por encima de otros aspectos, la que debe variar en función de la forma de entender la práctica educativa basada en la adquisición de las competencias clave, y eso, a su vez, supondrá cambios organizativos y metodológicos en el aula y en los propios centros docentes.

No existe una metodología única relacionada con la educación por competencias. En general, se puede decir que existen principios y tendencias más adecuados para esta práctica educativa.

Las opciones metodológicas deben centrarse en un aprendizaje funcional situado en contextos concretos, que fomente la motivación del alumnado y el trabajo multidisciplinar y contribuya al desarrollo de las competencias clave y al desarrollo integral del alumno o la alumna.

Esta forma de entender la práctica educativa, así como propiciar la implicación del alumnado en su propio aprendizaje, nos llevarán a una metodología activa y participativa más que meramente receptiva. Esta forma de trabajar en el aula supone ampliar el concepto tradicional de enseñanza centrada en la adquisición de conocimientos, a una enseñanza basada en aprender a conocer, aprender a hacer, a aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Desde esta perspectiva buscamos una metodología que no sólo se centre en rutinas para desarrollar lo programado, sino que plantee decisiones sobre qué enseñar y cómo enseñar en base a la educación y la escuela que queremos y a los objetivos que perseguimos cuando educamos.

Por tanto, la intervención didáctica del profesorado ha de orientarse a seleccionar para cada situación didáctica, el método y procedimientos que son más adecuados para lograr la motivación y la actividad del alumnado. El desafío para el profesorado consiste en diseñar experiencias y ambientes de aprendizaje ricos en los que los discentes puedan, desde sus formas de ver y comprender la realidad, construir nuevos aprendizajes significativos y formular y aplicar soluciones a las situaciones problemáticas planteadas y debidamente contextualizadas que contribuirán a su desarrollo integral.

Con ese fin, debemos apostar por la complementariedad de métodos y adoptar técnicas de enseñanza eficaces (proyectos, tareas, experimentos, etc.), plantearnos propuestas para contribuir a que nuestros alumnos y alumnas sean personas competentes en el uso de recursos y estrategias. La selección y uso de materiales y recursos didácticos constituye un aspecto esencial de la metodología. El profesorado debe implicarse para propiciar la colaboración del alumnado también en la elaboración y diseño de diferentes tipos de materiales, adaptados a los diferentes niveles existentes en el aula y a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. En este sentido, el libro de texto no debe ser el único recurso didáctico. Se debe potenciar el uso de una mayor variedad de materiales y recursos, considerando especialmente la integración de las bibliotecas (del centro, del



aula, del entorno, virtuales, etc.) y de las tecnologías de la información y la comunicación para el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, completa y compleja, se refleja a continuación la literalidad de las recomendaciones de metodología didáctica contempladas en los Decretos 110/2016 y 111/2016, ambos de 14 de junio, y en las correspondientes Órdenes de 14 de julio de 2016, para desarrollar posteriormente algunos aspectos relevantes vinculados con las mismas que sirvan para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje y nuestra propia práctica docente en los sentidos señalados:

a) El proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe caracterizarse por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral y, por ello, debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento. En el proyecto educativo del centro y en las programaciones didácticas se incluirán las estrategias que desarrollará el profesorado para alcanzar los objetivos previstos, así como la adquisición por el alumnado de las competencias clave.

b) Los métodos deben partir de la perspectiva del profesorado como orientador, promotor y facilitador del desarrollo en el alumnado, ajustándose al nivel competencial inicial de este y teniendo en cuenta la atención a la diversidad y el respeto por los distintos ritmos y estilos de aprendizaje mediante prácticas de trabajo individual y cooperativo.

c) Los centros docentes fomentarán un clima escolar y la creación de condiciones y entornos de aprendizaje caracterizados por la confianza, el respeto, la aceptación, la cooperación y la convivencia como condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado.

d) Las líneas metodológicas de los centros tendrán la finalidad de favorecer la implicación del alumnado en su propio aprendizaje, estimular la superación individual, el desarrollo de todas sus potencialidades, fomentar su autoconcepto y su autoconfianza, y promover procesos de aprendizaje autónomo y hábitos de colaboración y de trabajo en equipo.

e) Las programaciones didácticas de las distintas materias incluirán actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura, la práctica de la expresión escrita y la capacidad de expresarse correctamente en público.

f) Las propuestas didácticas estimularán la reflexión y el pensamiento crítico en el alumnado, así como los procesos de construcción individual y colectiva del conocimiento, en lugar de limitarse únicamente a reproducirlo y se favorecerá el descubrimiento, la investigación, el espíritu emprendedor y la iniciativa personal.



g) Se desarrollarán actividades para profundizar en las habilidades y métodos de recopilación, sistematización y presentación de la información y para aplicar procesos de análisis, observación y experimentación adecuados a los contenidos de las distintas materias.

h) Se adoptarán estrategias interactivas que permitan compartir y construir el conocimiento y dinamizarlo mediante el intercambio verbal y colectivo de ideas y diferentes formas de expresión.

i) Se emplearán metodologías activas que contextualicen el proceso educativo, que presenten de manera relacionada los contenidos y que fomenten el aprendizaje por proyectos, centros de interés, o estudios de casos, favoreciendo la participación, la experimentación y la motivación de los alumnos y alumnas al dotar de funcionalidad y transferibilidad a los aprendizajes.

j) Se fomentará el enfoque interdisciplinar del aprendizaje por competencias con la realización por parte del alumnado de trabajos de investigación y de actividades integradas que le permitan avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo.

k) Las tecnologías de la información y de la comunicación para el aprendizaje y el conocimiento se utilizarán de manera habitual como herramienta para el desarrollo del currículo.

La complementariedad de métodos y técnicas de enseñanza, y la alternancia de diferentes tipos de actuaciones, tareas y actividades favorece los aprendizajes eficaces. Por ello, deben buscarse en todo momento metodologías coordinadas. No puede concebirse el proceso de enseñanza-aprendizaje sin una adecuada coordinación entre el profesorado. Los centros educativos deben plantearse una reflexión sobre la eficacia de las diferentes concepciones metodológicas. Esto implica la necesidad de asentar en los centros criterios firmes y compartidos, basados en principios educativos comunes y consensuados que engloben a todas las asignaturas.

Se creará un clima escolar y entornos de aprendizaje que proporcionen al alumnado seguridad, bienestar y confianza; que potencie su autoconcepto, autoestima, equilibrio personal, confianza en sí mismo y en los demás; garantizando así que este se sienta relajado y confiado en el ambiente y en sí mismo para desplegar su potencial, y atreverse a experimentar, probar, errar y acertar, creando así su propio conocimiento. Se favorecerá la interacción en grupos heterogéneos y la mediación y resolución de conflictos. Asimismo, se debe potenciar un clima de participación, colaboración y respeto entre el alumnado y el profesorado. El conocimiento de sí mismo y de los demás y el desarrollo personal y emocional del alumnado es, además, la base para una relación adecuada con el entorno.



Hoy día, para dar respuesta a las exigentes demandas de la sociedad a los individuos, el currículo debe orientarse a facilitar que el alumnado aprenda además de a *conocer* y a *hacer*, a *ser* y a *vivir* junto a otras personas. Para ello se debe tener en cuenta y contribuir al desarrollo de las distintas dimensiones del individuo, contemplando tanto la mental o la corporal, como la emocional, social o trascendental, por ejemplo.

Asimismo, se debe tener en cuenta que el concepto de inteligencia hoy en día ha evolucionado considerablemente con la formulación de nuevas teorías. La teoría de las Inteligencias Múltiples, desarrollado por el psicólogo estadounidense Howard Gardner durante los años 80, nos coloca ante una idea muy reveladora: la inteligencia no es una única habilidad, sino muchas, que actúan en paralelo, y que, tenidas en cuenta todas ellas, pueden desvelar el potencial de una persona, si bien cada una de estas inteligencias debe ser considerada de manera independiente.

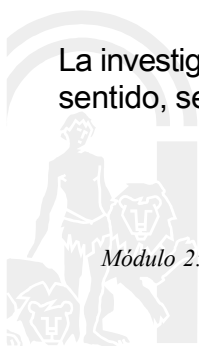
Las propuestas educativas deben tener en cuenta que todo el alumnado no destaca en los mismas destrezas y considerar la importancia de ayudar y acompañar al alumnado a descubrir sus potencialidades, los aspectos que le hace únicos y especiales. Las motivaciones e intereses de las personas, en muchas ocasiones, están relacionadas con estos aspectos.

La alumna o el alumno reflexivo relaciona nuevos conocimientos con los que ya tiene y los integra a los distintos saberes, adapta los conocimientos a sus propias necesidades y convierte el pensamiento en acción.

Es preciso fomentar, asimismo, la reflexión sobre el propio aprendizaje y favorecer el desarrollo de los procesos de metacognición del alumnado, es decir su capacidad para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en la que aprende. Gracias a ella el alumnado puede conocer y regular sus propios procesos mentales básicos que intervienen en su cognición y en su proceso de aprendizaje, desarrollando la motivación y la implicación en su propio desarrollo y aprendizaje. Esto a su vez le hará capaz de *aprender a aprender*, es decir, de marcarse sus propios objetivos en relación con la programación establecida, organizar y planificar su trabajo personal como estrategia para progresar; plantearse interrogantes, contrastar información; comprobar y contrastar resultados, y ser capaz de evaluarse.

El proceso educativo, en definitiva, facilitará la reflexión del alumnado sobre sus propios aprendizajes, tomando conciencia de su propio estilo y jugando un papel activo y autónomo en la organización del mismo.

La investigación por parte del alumnado propicia el desarrollo de la autonomía personal. En este sentido, se pueden llevar a cabo actuaciones tales como la identificación y caracterización de



problemas o el establecimiento de hipótesis por parte del alumno o la alumna, en relación con los problemas planteados.

El o la discente que lee, que investiga, que busca información y que la interrelaciona de forma crítica con otras informaciones procedentes de diferentes fuentes, es más autónomo, capaz de construir su propio aprendizaje con las ayudas que sean necesarias. En este sentido es esencial la utilización de diversas fuentes de información y documentación, incluido el entorno.

Debemos aprovechar las oportunidades de aprendizaje que se dan en el contexto escolar, tanto dentro como fuera del aula (biblioteca, laboratorios, gimnasios, etc); en el contexto comunitario cercano (bibliotecas, parques, centros cívicos, polideportivos, centros culturales y sociales, tiendas, etc.); en el contexto social (museos, organizaciones y organismos sociales y culturales, empresas, espacios públicos, espacios naturales, espacios culturales, etc.). Asimismo, se invita a potenciar la intervención de otros profesionales en actividades relacionadas con tareas que se desarrollen tanto en el centro como en el entorno, así como favorecer también la participación de las familias y la comunidad educativa. En este sentido, se debe ofrecer al alumnado la oportunidad de encontrarse con un nuevo contexto de aprendizaje más allá de la enseñanza en asignaturas independientes, que les permita transferir sus aprendizajes a contextos distintos al escolar.

Por último, es preciso destacar la necesidad de proponer diferentes situaciones, contextos y ambientes de aprendizaje que desarrollen en el alumnado procesos cognitivos variados. En el marco de un currículo basado en la adquisición de las competencias clave, el profesorado ha de ser consciente de la importancia de desarrollar los procesos cognitivos globales del alumnado, evitando centrarse excesivamente en los aprendizajes memorísticos, como se solía hacer en el aprendizaje tradicional.

Dichos procesos cognitivos son, entre otros, los de reconocer, analizar, discriminar, aplicar, resolver, establecer semejanzas y diferencias, localizar, identificar, etc. Los procesos cognitivos tienen distintos niveles de complejidad y deben tenerse en cuenta todos ellos e irlos secuenciando e incorporando en los procesos de aprendizaje progresivamente según el nivel de desarrollo del alumnado, teniendo en cuenta y valorando la importancia, en el marco del aprendizaje por competencias, de desarrollar los procesos cognitivos avanzados: evaluar, opinar, analizar, sintetizar, argumentar, debatir, etc. Distintos autores han realizado clasificaciones de los procesos cognitivos que nos pueden ayudar a la planificación de la actividad docente.



Recurso 2.1.2.: “¿Cambio metodológico?”

“En un Claustro, uno de nuestros compañeros preguntó si el trabajar por competencias realmente conlleva un cambio en la metodología diaria en el aula, en nuestra propia práctica docente”.

Ante esta situación:

1. ¿Qué pensáis sobre la pregunta realizada en la cita?
2. Analiza las estrategias metodológicas del recurso 2.1.1 y reflexiona sobre cuáles de ellas están presentes en la práctica docente de tu aula y centro.
3. En las clases, ¿predomina el trabajo individual o el trabajo en grupo? ¿se promueven debates y discusiones en el alumnado?
4. El trabajo por competencias, ¿sólo incluye el escenario del aula? ¿debería incluir algunos más?
5. Trabajar por tareas, ¿es pertinente y es una vía de inclusión y normalización?
6. ¿Qué estrategias metodológicas consideras que debes incorporar en tu práctica docente para trabajar por competencias?

Recurso 2.1.3.: Modelos de enseñanza descritos por distintos autores.

“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).

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

referencia dentro de los cuales sus decisiones adquieren significación, sentido y, sobre todo, valor.

La búsqueda de un método universal para la enseñanza ha sido durante décadas una búsqueda doctrinaria, cuando no dogmática, que ha exigido del profesorado una alta dosis de resistencia, de aquí la sensación de cambios impulsados por las modas que tienen con frecuencia los educadores.

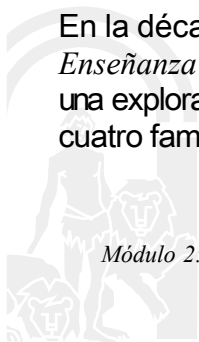
Hace más de setenta años, John Dewey, una de las autoridades más importantes del pensamiento educativo, nos recordaba que la vieja filosofía de “lo uno o lo otro”, es decir, que la oposición entre la enseñanza tradicional y la enseñanza progresista, la enseñanza directa o el aprendizaje por descubrimiento, el modelo tradicional o el modelo constructivo...etc., había dejado de resultar útil.

“A la imposición desde arriba se opone la expresión y cultivo de la individualidad; a la disciplina externa se opone la actividad libre; al aprender de textos y maestros, el aprendizaje mediante la experiencia; a la adquisición de destrezas y técnicas aisladas de adiestramiento se opone la adquisición de aquéllas como medio de alcanzar fines que interesan directa y vitalmente; a la preparación para un futuro más o menos remoto se opone la máxima utilización de las oportunidades de la vida presente; a los fines y materiales estáticos se opone el conocimiento de un mundo sometido a cambio.” (Dewey, 2004: 67)

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

En consonancia, los modelos de enseñanza son una respuesta estratégica basada en la modulación de las posibilidades y limitaciones que cada uno de los modelos educativos 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 currículo real del centro educativo para dotar de valor educativo a esos modelos y, en caso necesario, introducir modificaciones.

En la década de los 80, se publicó un libro que pasó desapercibido. Su título era “*Modelos de Enseñanza*”, y sus autores Bruce Joyce y Marsha Weil. En esta publicación, Joyce y Weil realizan una exploración inicial que les permite identificar veintidós modelos de enseñanza que agruparon en cuatro familias. Transcurridas tres décadas, Joyce y Weil, con la colaboración de Emily Calhoun,



vuelven a ofrecernos una nueva visión de los modelos de enseñanza, mantienen el mismo agrupamiento y aproximadamente el mismo número de modelos, pero son mucho más conscientes de la importancia y las consecuencias que puede tener su propuesta para la práctica docente y para la mejora del currículo. Una buena parte de las familias y modelos identificados están descritos en la revista *Escuela*.

Es importante ahora centrarse en la búsqueda de una forma de integrar los modelos que contribuya a la creación de ambientes de aprendizaje que favorezcan la adquisición de las competencias.

“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 y niñas diferentes creando un medio multidimensional y rico”. (Joyce y Weil, 1985: 9)

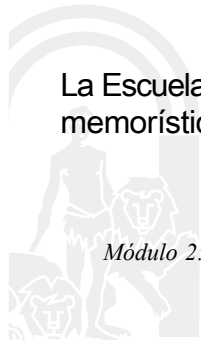
Leyendo esta cita no resulta difícil comprender que la mejor respuesta para lograr una enseñanza orientada hacia la adquisición de las competencias es la integración de distintos modelos de enseñanza.

Dewey reclamaba un nuevo principio de integración, un principio que permitiera determinar el valor educativo de las distintas formas o modelos de enseñanza y que permitiera, en base a ese valor, construir la práctica educativa más adecuada. Pues bien, en la actualidad, cuando se ha producido una reformulación de los aprendizajes imprescindibles en términos de competencias y se pretende lograr que estos nuevos aprendizajes actúen como factor integrador, la búsqueda de un principio que ayude a determinar el valor educativo de los distintos modos de enseñar vuelve a ser indispensable.

Por otra parte, la Escuela Nueva, denominada también *escuela activa*, fue un movimiento psicopedagógico progresista y crítico con la educación tradicional, que surgió a finales del siglo XIX y se desarrolló principalmente en el siglo XX gracias a un contexto de profundos cambios sociales, políticos y económicos, y a la aparición de nuevas ideas filosóficas y psicológicas, tales como las corrientes empiristas, positivistas, pragmatistas, etc. donde se avanzó considerablemente en el estudio de las necesidades de la infancia. En este contexto entre dos guerras mundiales, estas ideas van a extenderse sobre todo en Europa.

La Escuela Nueva toma como referentes las ideas filosóficas y pedagógicas de autores como Jean-Jacques Rousseau, Erasmo de Rotterdam, Pestalozzi, Fröebel o el humanista español Luis Vives, entre otros.

La Escuela Nueva critica y acusa a la educación tradicional entre otras cosas de ser intelectualista, memorística, pasiva, transmisiva, autoritarista, centrada en el profesor, competitiva, ajena a los



intereses del alumnado, etc.

La propuesta educativa de este movimiento psicopedagógico defiende para la educación las siguientes características principales: práctica, vital, participativa, democrática, colaborativa, activa, motivadora, libre, preparatoria para la vida real, que fomenta la espontaneidad, la creatividad, la experimentación, la expresión, la autonomía, la socialización, que utiliza el juego como forma de aprendizaje, establece una nueva relación profesorado-alumnado, en la que el profesorado se constituye en un agente que guía, que acompaña, que crea los ambientes de aprendizaje adecuados y el alumnado se convierte en el protagonista de su proceso de aprendizaje.

Sus principales representantes pedagógicos fueron John Dewey, Adolphe Ferrière, María Montessori, Ovide Decroly, Eduard Claparede, Paulo Freire, las hermanas Agazzi, Roger Cousinet, A. S. Neil, Célestin Freinet y Jean Piaget.

Como se puede comprobar, estos principios continúan en vigencia y la mayoría son principios educativos incorporados a las políticas educativas actuales. Y muchos de los males educativos que la Escuela Nueva critica aún en estos tiempos continúan existiendo y se intentan superar. En la actualidad, los métodos de estos autores y autoras siguen implementándose y con total vigencia, y contribuyen con eficacia al desarrollo de estos principios pedagógicos.

Si convenimos en que la enseñanza puede ser concebida, de acuerdo con Dewey, como el proceso de construcción de las condiciones para el aprendizaje y, además, consideramos que el conjunto de condiciones para el aprendizaje pueden ser denominadas como “entornos” o “ambientes” para el aprendizaje, podemos llegar a aceptar que nuestro principal problema podría ser formulado así: ¿cómo se construye la enseñanza, o lo que es lo mismo, cómo llegar a configurar los distintos entornos para el aprendizaje? y ¿cómo podemos llegar a reconocer y valorar los modelos concretos de enseñanza?

A continuación, se describen en pequeñas tablas los modelos identificados por los autores.

MODELOS CONDUCTUALES	
MODELO	DISEÑADO PARA
1. Modelo de control de contingencias. (Skinner, 1953)	Desarrollar algunas habilidades básicas de comportamiento.
2. Modelo de autocontrol. (Skinner, 1953)	Desarrollar algunas habilidades básicas de comportamiento personal y de relación

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

MODELOS COGNITIVOS Y CONSTRUCTIVOS	
MODELO	DISEÑADO PARA
1. Pensamiento inductivo. (Hilda Taba, 1966)	Desarrollar los procesos mentales inductivos, el razonamiento académico y la construcción de teorías.
2. Modelo de indagación.	Facilitar el aprendizaje de contenidos por

(Richard Suchman, 1962)	descubrimiento.
3. Modelo de investigación científica. (J. Schwab , 1965)	Enseñar el sistema de investigación propio de una disciplina.
4. Modelo de formación de conceptos. (J. Bruner, 1967)	Desarrollar el razonamiento inductivo y también el análisis conceptual.
5. Modelo de desarrollo cognitivo. (Piaget, 1952)	Potenciar el desarrollo intelectual general, especialmente el desarrollo lógico.
6. Modelo de organización intelectual. (Ausubel, 1963)	Potenciar la eficacia del procesamiento de información, para absorber y relacionar cuerpos de conocimiento.
7. Modelo de memorización. (Lorayne y Lucas, 1974)	Incrementar la capacidad memorística.
8. Modelo de Mnemotecnia. (Lewis, 1982; Anderson, 1976)	Facilitar la memorización de los contenidos, a través de un conjunto de técnicas.
9. Modelo de Sinéctica. (Gordon, 1952)	Incrementar la capacidad creativa.

MODELOS DE INTERACCIÓN SOCIAL O DE DESARROLLO SOCIAL

MODELO	DISEÑADO PARA
1. Modelo de investigación de grupo. (Dewey, 1916 y Thelen, 1960)	Desarrollar la participación en procesos sociales, combinando habilidades interpersonales e investigación académica.
2. Modelo de investigación social. (Massialas y Cox, 1966)	Desarrollar la capacidad de resolución de problemas sociales, mediante la investigación académica y el razonamiento lógico.
3. Modelo de investigación científica. (J. Schwab, 1965)	Facilitar el aprendizaje, a través de los métodos de la investigación científica.
4. Métodos de laboratorio. (NHL)(Bradford, Giba y Benne, 1964)	Desarrollar habilidades personales y de grupo.

5. Modelo jurisprudencial. (Oliver y Shafstel, 1967)	Desarrollar la capacidad de resolver problemas sociales, mediante el estudio de casos.
6. Modelo de juego de roles. (Shafstel y Shafstel, 1967)	Desarrollar los valores personales y sociales.
7. Modelo de simulación social. (Boocock, 1968 y Gwetzkow, 1963)	Desarrollar la comprensión de los procesos de decisión y la forma personal de decidir.
8. Modelo de cooperación entre pares. (Johnson y Johnson, 1975 y 1999)	Facilitar el aprendizaje.

Recurso 2.2.1.: Documento “Tareas, actividades y ejercicios”.

TAREAS, ACTIVIDADES Y EJERCICIOS

TAREAS

Las tareas son propuestas didácticas que tienen como objetivo la integración del *saber*, *saber hacer* y *saber ser*, movilizando todos los recursos disponibles de la persona y permitiendo la transferencia de saberes a la vida cotidiana. Son interdisciplinares, porque incluyen conocimientos de varias materias. Son imprescindibles para adquirir las competencias clave.

Ejemplos de tareas:

- ! Elaborar una guía turística o folleto informativo de la ciudad.
- ! Organizar las actividades del Día de Andalucía (o cualquier otra efemérides).
- ! Preparar y realizar una entrevista a un personaje famoso (real o imaginario).
- ! Hacer un sondeo de opinión, sobre un tema de interés: por ejemplo, sobre el maltrato, la discriminación... (incluye buscar información, elaborar encuesta, aplicarla, hacer el vaciado, tabular y hacer gráficas, comprender resultados, extraer conclusiones, buscar interpretaciones, exponer todo el trabajo...).



- ! Preparar una campaña divulgativa sobre cualquier tema de interés: prevención de trastornos alimenticios o de drogodependencias, sobre la oferta formativa del centro, sobre la protección ambiental y la reducción de emisiones de gases de efecto invernadero, por ejemplo.
- ! Elaborar un menú equilibrado para la edad y actividad física del alumnado.
- ! Realizar un corto en formato digital.
- ! Construir un climograma.
- ! Elaborar un juego de cartas.
- ! Organizar un viaje.
- ! Desarrollar una coreografía.
- ! Realizar una exposición y concurso de tapas típicas andaluzas.
- ! Realizar un dominó matemático.
- ! Organizar unas olimpiadas.

ACTIVIDADES

Las actividades son propuestas didácticas que tienen como objetivo el dominio de una habilidad o un procedimiento concreto o la comprensión de conceptos. Son importantes para consolidar aprendizajes de conceptos y procedimientos básicos y pueden favorecer el desarrollo de las competencias clave. En sí mismas, no garantizan la transferencia a otras situaciones.

Ejemplos de actividades:

- ! Elaboración de un guión: recopilación de imágenes y vídeos para hacer un montaje, diseño del montaje, visualización del guión.
- ! Investigación sobre la diferencia entre clima y tiempo de un lugar. Búsqueda de información sobre los riesgos naturales que pueden producirse por los fenómenos atmosféricos. Debate sobre los riesgos detectados.
- ! Diseño y elaboración de cartas matemáticas.
- ! Elaboración de un folleto informativo con el itinerario de un viaje.
- ! Selección de una canción y desarrollo de los pasos coreográficos.
- ! Elaboración de un libro de recetas de la dieta mediterránea.
- ! Construcción de piezas que integren decimales, fracciones y porcentajes.
- ! Investigación de la historia de los Juegos Olímpicos. Realizar el esquema de la organización de los juegos para unas olimpiadas.



EJERCICIOS

Los ejercicios son propuestas didácticas que tienen como objetivo la adquisición de una habilidad o un procedimiento concreto y sencillo. Son importantes para consolidar aprendizajes y automatizar algunos conocimientos.

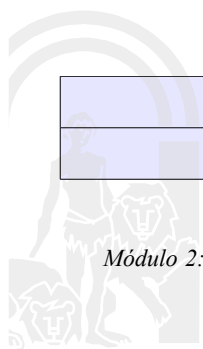
Ejemplos de ejercicios:

- ! Ensayo de la función de los componentes del grupo: introducción de elementos musicales que den coherencia a la escena y al corto.
- ! Presentación sobre los elementos del clima en Internet. Lectura del climograma con detalle de los datos de temperatura y precipitaciones. Enumeración y análisis de las consecuencias que puede tener sobre la humanidad la destrucción de la capa de Ozono. Representación del clima mediante gráficos y mapas.
- ! Partida del juego de cartas con reglas establecidas.
- ! Establecimiento de los gastos de un viaje. Propuestas de financiación del viaje.
- ! Ensayo de la canción y baile de los pasos de la coreografía.
- ! Elaboración de una tapa del recetario elaborado.
- ! Partida al dominó para calcular de manera rápida fracciones y su equivalente decimal.
- ! Práctica de las distintas pruebas olímpicas.

¿TAREAS, ACTIVIDADES O EJERCICIOS?

La tabla siguiente es útil para analizar si lo que planteamos son tareas, actividades o ejercicios. Lo importante no es sólo saber si estamos haciendo actividades o tareas, sino tener claro qué objetivo perseguimos en cada caso: para que el alumnado aprenda un procedimiento (por ejemplo, utilizar el microscopio), tendremos que diseñar actividades (más sencillas, repetitivas, para que se adquiriera la destreza); pero si queremos que el alumnado adquiriera competencias clave, tendremos que programar tareas.

CARACTERÍSTICAS DIFERENCIADORAS	
TAREAS	ACTIVIDADES/EJERCICIOS



<ul style="list-style-type: none"> • Abiertas: admiten varias soluciones o formas de hacerlas. • Flexibles: se adaptan a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. • Contextualizadas: se presentan dentro de un contexto concreto. • Conectan con la realidad, con la vida cotidiana, con los intereses del alumnado. • Complejas: movilizan distintos recursos personales. • Implican reflexión. • Tienden a la resolución de un problema y, fundamentalmente, a la elaboración de un producto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cerradas: tienen una única solución. • Uniformes: consideran al alumnado homogéneo. • No están contextualizados: no tienen relación con ningún contexto (personal, social...) • Desconectados de la realidad y de los intereses del alumnado. • Simples: movilizan alguna habilidad o proceso mental sencillo. • Tratan de que se adquiera una estrategia, se asimile un contenido concreto.
--	---

Recurso 2.2.2.: Cuadro “Definición de conceptos”

TIPO	DEFINICIÓN	EJEMPLO
Tareas		
Actividades		
Ejercicios		

Recurso 2.2.3.: Relación de una tarea con su actividad y competencias clave.



TAREA	ACTIVIDAD	COMPETENCIAS CLAVE
1. Elaborar un tríptico informativo.		
2. Elaborar un mapa de España/Europa, recogiendo ciudades que posean restos de teatros romanos.		
3. Elaborar una encuesta de opinión para aplicarla a los compañeros y compañeras.		

Recurso 2.3.1.: Contextos de una tarea.

Para la adquisición de las competencias clave, es esencial que el alumnado realice tareas en todos los contextos, de manera que se desarrollen habilidades y destrezas de forma equilibrada.

Se puede diferenciar entre:

- Contexto Primario: individual y familiar.
- Contexto Secundario: comunitario y escolar.
- Contexto Terciario: social.

Si analizamos cada uno de ellos:

- Contexto individual o personal: es el referido a tareas que impliquen el desarrollo personal: la autoestima, el autoconcepto, la empatía, la seguridad...
- Contexto familiar: es un contexto amplio que relaciona la familia y la escuela: el árbol genealógico, los oficios familiares...
- Contexto escolar: entiende que en el centro docente se pueden desarrollar tareas

comunitarias como el uso y cuidado de los recursos del mismo, como por ejemplo, de la biblioteca escolar o del aula.

· Contexto comunitario o social: las prácticas sociales son las que compartimos como ciudadanas y ciudadanos de diferentes comunidades aunque pertenecemos a una misma sociedad.

Elementos a tener en cuenta a la hora de elegir los contextos para desarrollar una tarea:

- 1) No utilizar siempre ni únicamente el contexto escolar en las tareas.
- 2) Relacionar los aprendizajes con la vida cotidiana.
- 3) Vincular los aprendizajes al entorno, tanto al social (familia, amigos, barrio, pueblo...) como al natural (entorno próximo, población, comunidad...) y al entorno cultural en el que se desenvuelven.
- 4) Integrar las cosas de la vida en la escuela y las cosas de la escuela en la vida.
- 5) Cuando no sea posible realizar una contextualización real hacer una simulación lo más real posible.
- 6) Partir de situaciones-problema.

Recurso 2.3.2.: Reflexión sobre los contextos y su actuación.

Ejemplo:

Tarea: Generar una ecoauditoría. Análisis de nuestros hábitos de consumo. Estudio de las conductas más habituales que tienen lugar en nuestro entorno: consumo de energía, consumo de agua, basura generada, uso del transporte, etc. Reflexión sobre nuestras conductas en el hogar y en otros contextos.		
Contextos		
Primario: Individual y familiar	Secundario: Comunitario y escolar	Terciario: Social
Relaciona los productos que consumes con los lugares y situaciones donde los consumes	Define “consumo”, “consumir” y “consumismo” y elabora una lista de las cosas que	Redacta y dirige una petición a tu ayuntamiento solicitando la colocación de contenedores para separar los residuos.

(cine, parque, centro, playa, casa, etc.)	sueles consumir.	
---	------------------	--

Siguiendo el ejemplo anterior completa el cuadro según la tarea propuesta:

Tarea: Elaborar un plano de la localidad o barrio, en el que se señalen los contenedores de residuos para el reciclaje.		
Contextos		
Primario: Individual y familiar	Secundario: Comunitario y escolar	Terciario: Social

Recurso 2.4.1.: “Modelos de pensamiento (concreción de procesos cognitivos) que cualifiquen las tareas y actividades de aula”.

Los procesos cognitivos son el factor dinámico de las competencias: el conjunto de operaciones que hace posible la movilización de los contenidos (conocimientos, conceptos) y de los recursos disponibles.

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

La variedad y el equilibrio de tareas debería ser una constante en el desarrollo del

currículo y la evaluación, planificando tareas de distinto tipo y considerando los niveles de adquisición en cada momento, así como los diferentes estilos de aprendizaje.

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

Tipos de tareas (adaptado de Doyle, 1977):

- Tareas de memoria (recordar nombres de ciudades).
- Tareas de aplicación (realizar correctamente una operación matemática).
- Tareas de comprensión (resolver problemas cotidianos).
- Tareas de comunicación (exponer las conclusiones).
- Tareas de investigación (observar un fenómeno).
- Tareas de organización (ordenar los materiales antes de trabajar).

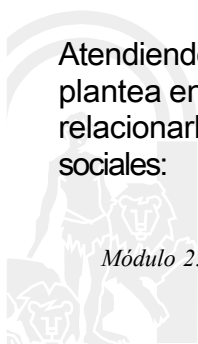
Uno ejemplo de la integración planificada de operaciones mentales y contenidos en la configuración de tareas podrían ser las pruebas de diagnóstico configuradas y aplicadas en Andalucía por primera vez en el curso 2007/08, o las pruebas internacionales que se vienen realizando hoy día en todo el territorio nacional en el marco del proyecto PISA, entre otros, liderado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Estas pruebas constituyen un referente para comprender y valorar la importancia que tiene una adecuada configuración de las tareas en el currículo de los centros educativos, especialmente cuando este currículo se orienta hacia el logro de las competencias clave.

La estructura de tareas que, a nuestro juicio, podría constituir el soporte esencial para el desarrollo de las competencias clave estaría asociada a las operaciones intelectuales representadas por cada una de las siguientes formas de pensamiento:

El pensamiento reflexivo.	El pensamiento analítico.	El pensamiento lógico.
El pensamiento crítico.	El pensamiento analógico.	El pensamiento sistémico.
El pensamiento deliberativo.	El pensamiento práctico.	El pensamiento creativo.

Llegamos así a la hipótesis que va a orientar nuestra búsqueda de una estructura de tareas basada en los distintos modos de pensamiento: si las competencias clave pueden ser consideradas como conocimiento en acción, los distintos modos de pensamiento representan las distintas formas de llevar a la acción el conocimiento o los conceptos de los que disponemos.

Atendiendo a esta idea, la propuesta de integración de procesos cognitivos y contenidos que se plantea en este módulo formativo consiste en identificar los posibles modos de pensamiento y relacionarlos con los distintos tipos de contenidos y actividades propias de diferentes prácticas sociales:



MODELOS DE PENSAMIENTO	CARACTERÍSTICAS	EXPRESIONES CULTURALES
Reflexivo	Personalización	Ideas / Concepciones
Analítico	Encuadre	Datos / Hechos
Lógico	Orden	Normas / Reglas
Crítico	Cuestionamiento	Criterios / Razones
Analógico	Comparación	Metáforas / Modelos
Sistémico	Relación	Modelos / Teorías
Deliberativo	Decisión	Criterios / Normas
Práctico	Actuación	Técnicas / Programas
Creativo	Inventiva	Ideas nuevas / Diseño

Por otra parte, los modos de pensamiento son construcciones sociales e históricas. Esto significa que los modos de pensamiento los creamos entre todos y los creamos en el transcurso de nuestra propia historia. Así por ejemplo, el pensamiento lógico o el pensamiento sistémico se han ido configurando a través de la experiencia y como consecuencia de los retos que los seres humanos hemos ido superando, de los problemas que se han podido resolver y de las situaciones que se han podido afrontar con éxito. Los modos de pensamiento son una herencia cultural, tan importante o más, que nuestras creencias o nuestros conocimientos. Además, los modos de pensamiento no están vinculados sólo a los ámbitos de actividad relacionados con las disciplinas científicas. Por el contrario, es muy importante la contribución que han hecho al arte, a la literatura, al teatro y a los saberes adquiridos en la vida cotidiana. Incluso las diversas actividades económicas, políticas y de ocio han contribuido a desarrollar nuestros modos de pensamiento en la actualidad.



Recurso 2.4.2.: “Los modelos de pensamiento en las acciones”

ACCIONES	Procesos cognitivos que se activan (señalar con una cruz lo que proceda)								
	Reflexivo	Analfítico	Lógico	Crítico	Analogico	Sistémico	Deliberativo	Práctico	Creativo
1. Dibujar un plano de tu barrio o localidad teniendo en cuenta la simetría de los elementos que lo componen.									
2. Realizar un esquema rítmico a partir de un tipo de compás determinado.									
3. Elaborar un menú equilibrado adaptado a la edad y actividad física del alumnado.									
4. Describir los cambios a lo largo de las estaciones del año.									
5. Buscar cinco diferencias en varios dibujos iguales.									
6. Elaborar una guía turística o folleto informativo de la ciudad.									
7. Realizar una exposición oral sobre un trabajo.									
8. Redactar una noticia en grupo.									
9. Realizar un resumen de una película para un posterior cinefórum.									
10. Preparar y realizar una entrevista a un personaje famoso.									



Recurso 2.5.1.: Estructura de una tarea.

<p style="text-align: center;">TAREA <i>Diseñar y organizar un blog de aula como recurso educativo.</i></p>				
Actividades	Ejercicios	Modelos de enseñanza	Procesos cognitivos	Contextos
1. Escribir artículos sobre la actualidad.	<p>1. Facilitar la formación personal con la libre expresión de opiniones. Ejemplo: ¿qué significan para mí las nuevas tecnologías?</p> <p>2. Escribir información interesante para las familias.</p> <p>3. Reflejar los principales hechos que se vayan sucediendo en su entorno, relacionados con la naturaleza y el medio ambiente.</p> <p>4. Escribir sobre aspectos culturales de su entorno, monumentos, festejos, tradiciones.</p> <p>5. Explicar las celebraciones de las fiestas del barrio o la localidad.</p>			



<p>2. Realizar un diario de clase.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escribir en un anecdotario de la clase. 2. Crear artículos curiosos en los que se expliquen actividades de aula relacionadas con la materia de Matemáticas y qué aplicaciones pueden tener en la vida real. 3. Crear artículos de opinión que promuevan la reflexión y análisis de situaciones de la vida en las que se fomente el respeto y ayuda a quienes nos rodean y lo necesiten. 4. Realizar pequeñas biografías de músicos, poetas, autores, deportistas... y subir al blog. 5. Publicar posts relacionados con todas las materias del currículo. 6. Incluir en el blog grabaciones sonoras, conocidas como podcast y escuchar una canción en inglés o un diálogo en clase sobre una noticia. 			
<p>3. Preparar una presentación y luego publicarla.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Publicar actividades de carácter interactivo. 2. Preparar una presentación en http://slideshare.net e integrarla en el blog sobre los planetas y el sistema solar. 3. Publicar una presentación tipo diapositivas con imágenes sobre un poema que podemos ir comentando entre todos en el aula. 			
<p>4. Investigar sobre un tema determinado e insertar enlaces, imágenes, música, vídeos,</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresar la creatividad con nuevos medios. 2. Se puede grabar una canción, un chiste, un debate, un diálogo en inglés, con objeto de mejorar la expresión oral. <p>Insertar un enlace sobre la</p>			

<p>mapas conceptuales...</p>	<p>biografía de un poeta que se esté trabajando en Lengua castellana y Literatura. 4. Insertar una imagen sobre los verbos irregulares de la materia Inglés. /o tabla periódica de los elementos químicos.</p>			
<p>5. Realizar actividades on-line.</p>	<p>1. Comunicarse a través del blog y hacer un uso educativo del mismo para realizar actividades de cada una de las materias. 2. Buscar en Internet información sobre personajes históricos, animales, vídeos de experimentos. 3. Generar y subir documentos en distintos formatos creados con http://issuu.com para mostrar información sobre un tema de Geografía en formato libro y comprobar la variedad de formas en las que se puede mostrar esa información en red (blogs, presentaciones, wikis, foros...). 4. Enviar correos electrónicos adjuntando un archivo sobre un tema de matemáticas. 5. Crear etiquetas en el blog para facilitar la búsqueda de lo que se publica.</p>			

9. Productos.

Los productos finales que se entregarán por cada paso de la actividad son:



Paso 1	<ul style="list-style-type: none"> · Recurso 2.1.2. “¿Cambio metodológico?” · Documento con las conclusiones obtenidas.
Paso 2	<ul style="list-style-type: none"> · Recurso 2.2.2. Cuadro “Definición de conceptos”. · Recurso 2.2.3. Relación de una tarea con su actividad y las competencias clave. · Documento con las conclusiones obtenidas.
Paso 3	<ul style="list-style-type: none"> · Recurso 2.3.2. “Reflexión de contextos y su actuación”. · Documento con las conclusiones obtenidas.
Paso 4	<ul style="list-style-type: none"> · Recurso 2.4.2. “Los modelos de pensamiento en las acciones”. · Documento con las conclusiones obtenidas.
Paso 5	<ul style="list-style-type: none"> · Recurso 2.5.1. “Estructura de una tarea”. · Documento con las conclusiones obtenidas.

