

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.

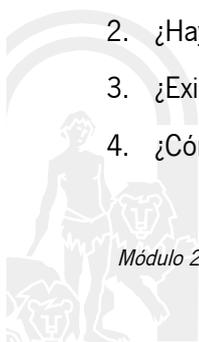
Las competencias clave requieren un aprendizaje situado, es decir, un aprendizaje vinculado a un determinado contexto y a unas determinadas tareas en las que las personas tendrán que resolver situaciones problema a través de las que irán adquiriendo las competencias necesarias. Esta visión del aprendizaje contextualizado o situado conecta con una amplia tradición de teorías y prácticas educativas que ahora ven reforzado su valor (Dewey, Vigostky, Freinet, Freire, etc).

Las actividades y tareas que se ofrece al alumnado deben permitir un desarrollo y adaptación del currículo de los centros para ofrecer situaciones de aprendizaje reales que permitan el desarrollo y la adquisición de las competencias clave.

El trabajo por tareas es uno de los pilares para favorecer el desarrollo de las Competencias Clave. Por tanto, cabe preguntarnos: ¿es posible desde la mejora de las tareas mejorar también los niveles competenciales?

Dos preguntas que se suman a una lista que vemos a continuación sobre posibles interrogantes que esperemos, responda este Módulo:

1. ¿Es práctico y realista acordar unos enfoques metodológicos comunes para todo un centro educativo?
2. ¿Hay una única metodología válida para el trabajo por Competencias Clave?
3. ¿Existen "familias" de metodologías relacionadas con cada una de las Competencias Clave?
4. ¿Cómo puede articularse la dimensión metodológica con el desarrollo de las Competencias Clave?



5. ¿Qué vías de relación se pueden tender entre cada modelo de enseñanza y su puesta en práctica?

La clave final del desarrollo del trabajo por tareas es la de producir en el alumnado un aprendizaje que permita el desarrollo de la adquisición y el reforzamiento de una determinada competencia adaptándola a un contexto y a una estructura determinada.

Con la estructura por tareas, actividades y ejercicios perseguimos que el alumnado incorpore nuevas experiencias a otras adquiridas. De esta manera, el aprendizaje por Competencias se convierte en el núcleo de un aprendizaje verdaderamente significativo y que conecta el currículo real de aula con el entorno, los intereses y las preocupaciones del alumnado así como con los agentes sociales de su medio cercano.

En este Módulo se intenta profundizar en cómo cada una de las tareas y actividades que podamos generar responden a una gran variedad de opciones para su desarrollo por medio de diversos enfoques metodológicos y modelos de enseñanza, de relaciones con diversos estilos de pensamiento y finalmente, de vinculaciones con las Competencias Clave. De cómo integremos las tareas, los modelos de enseñanza, los procesos cognitivos y sus respectivas competencias clave, surgirán nuevas oportunidades para mejorar los niveles competenciales del alumnado.

Así que trabajaremos sobre:

1. Categorización de tipologías de ACTIVIDADES.
2. Descripción de MODELOS DE ENSEÑANZA.
3. Caracterización de PROCESOS COGNITIVOS.
4. Relación de las variables anteriores con las COMPETENCIAS CLAVE.
5. Desarrollo de una TAREA.

2. Objetivos.

- 1) Conocer el concepto de tareas, actividades y ejercicios para una mejor integración de las Competencias Clave en la vida real del aula y ofrecer situaciones de aprendizaje diversas y plurales.
- 2) Identificar las características básicas de los diferentes Modelos de Enseñanza y Tipologías de Actividades señalando sus limitaciones y posibilidades para el aprendizaje por Competencias



Clave.

- 3) Describir los rasgos esenciales de cada uno de los modelos de pensamiento y sus vinculaciones con las competencias clave.
- 4) Combinar los distintos modelos de enseñanza en el contexto de un determinado centro con el fin de mejorar los niveles competenciales del alumnado.
- 5) Establecer la correlación más adecuada entre las tipologías de actividades existentes para el desarrollo de los diversos procesos cognitivos del alumnado.
- 6) Analizar las prácticas y experiencias docentes desarrolladas hasta la fecha en referencia a las variables vistas en los apartados anteriores con vistas a sopesar las consecuencias que hayan podido tener sobre el desarrollo competencial del alumnado, especialmente todo aquello relacionado con los diseños curriculares.
- 7) Diseñar una estructura de tareas, actividades y ejercicios con relación a unos determinados objetivos, contenidos, contextos, recursos y competencias clave que permita al alumnado mejorar su nivel competencial participando en prácticas sociales.

3. Descripción de la actividad.

“El contenido realmente importante de cualquier experiencia de aprendizaje es el método o proceso a través del cual el aprendizaje tiene lugar (...), lo que importa no es lo que cuentas a la gente; es lo que tú...puedes hacer”¹

Es la metodología, por encima de otros aspectos, la que debe verse afectada por una forma de entender la práctica educativa basada en la adquisición de las Competencias clave.

No existe una metodología única relacionada con la educación por competencias. En general, lo único que podemos decir es que existen principios y tendencias que parecen más adecuados para este tipo de educación. Las opciones metodológicas que hay que aparcar son las basadas en la transmisión de

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

conocimientos no aplicados, y centrarse más en un aprendizaje funcional situado en contextos concretos, que fomente la motivación del alumnado y asentado en un trabajo multidisciplinar.

En esta forma de trabajo, la implicación del alumnado en su propio aprendizaje nos llevará a una metodología activa y participativa más que meramente receptiva. Supone abandonar una enseñanza basada en el SABER a otra centrada en el SABER HACER y SABER ACTUAR.

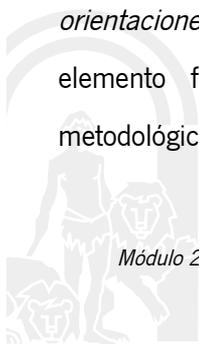
Desde esta perspectiva buscamos una metodología que no sólo se centre en rutinas para desarrollar lo programado, sino que plantee decisiones sobre qué enseñar y cómo enseñar. Esta depende no sólo de cómo aprenden los alumnos, sino también de la educación y la escuela que queremos y de la finalidad que perseguimos cuando educamos.

Por lo 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 los profesores consiste, en diseñar experiencias de aprendizaje en las 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 debidamente contextualizadas.

Las competencias no se enseñan directamente, sino que se promueven por medio de los estilos de enseñanza... El factor educativo más decisivo es la labor del docente en el aula. Por tanto, debemos apostar por la complementariedad de métodos y adoptar técnicas de enseñanzas eficaces (proyectos, tareas, experimentos...), plantearnos propuestas para contribuir a que nuestros alumnos/as sean personas competentes con todos los recursos y estrategias que esto requiera.

El enfoque de competencias, alejado de la interpretación conductista y entendido desde una interpretación que se asienta en enfoques constructivistas y socioculturales, trae consigo una serie de cambios en los centros educativos. Dichos cambios afectan muy particularmente al proceso de enseñanza-aprendizaje y, en concreto, a la metodología. En este sentido, es necesaria una reflexión de las relaciones entre los aspectos que componen los procesos relacionados con el *cómo enseñar*: el currículo, el profesorado y el alumnado.

Desde esta perspectiva, para orientar nuestra práctica docente, se establece a continuación algunas *orientaciones metodológicas* que se consideran relevantes para la adquisición de las competencias como un elemento fundamental que debe orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas decisiones metodológicas deben ser:



a) Priorizar la reflexión y el pensamiento crítico del alumnado.

Un alumnado reflexivo relaciona nuevos conocimientos con los que ya sabe, establece relaciones entre las diferentes áreas y materias, adapta los conocimientos a sus propias necesidades y convierte el pensamiento en acción. En este sentido, el objetivo no es sólo saber, sino saber aplicar lo que se sabe y hacerlo en diferentes contextos y situaciones.

b) Propuesta de diferentes situaciones de aprendizaje que pongan en marcha en el alumnado procesos cognitivos variados.

El profesorado ha de ser consciente de que, en el marco de un currículo basado en la adquisición y el desarrollo de las competencias clave, el proceso de enseñanza-aprendizaje no debe orientarse exclusivamente hacia el aprendizaje memorístico. En este sentido, debe reflexionar sobre la importancia de desarrollar el funcionamiento cognitivo global del alumnado frente al desarrollo de únicamente algunas destrezas. Dichos procesos cognitivos son, entre otros: reconocer, analizar, discriminar, aplicar, resolver, establecer semejanzas y diferencias, localizar, identificar...

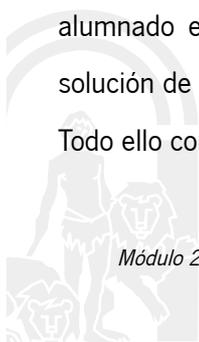
Las competencias se adquieren a través de experiencias educativas diversas.

c) Contextualización de los aprendizajes.

Debemos aprovechar las oportunidades de aprendizaje creadas en el contexto del aula y fuera de ella, y potenciar la intervención de otros profesionales en el aula en actividades relacionadas con tareas que se desarrollen en el entorno. En este sentido, se debe ofrecer a los alumnos/as la oportunidad de encontrarse con un nuevo aprendizaje más allá de la enseñanza en áreas y materias independiente, que les permita transferir sus aprendizajes a contextos distintos al escolar.

d) Utilización de diferentes estrategias metodológicas.

Esta forma de trabajar supone potenciar la autonomía del alumnado y su creatividad, de tal manera que sean capaces de tomar decisiones sobre su propio aprendizaje; ser receptivo a los puntos de vista del alumnado en cuanto a temas, propuestas, aspectos para el debate; proponer tareas relacionadas con la solución de problemas reales en contextos auténticos que reflejen su funcionalidad para otras situaciones, etc. Todo ello con el objetivo de que el alumnado desarrolle diferentes procesos cognitivos.



e) Alternancia de diferentes tipos de actuaciones, actividades y situaciones de aprendizaje.

La utilización de diferentes actividades, actuaciones y situaciones debe ser entendida como una forma de cambiar un modelo transmisivo en el que el alumnado se limita sólo a ser receptor. Esta variedad de situaciones de aprendizaje puede concretarse en acciones tales como la elaboración de proyectos y la organización del trabajo por centros o temas de interés claves, trabajo por tareas, trabajos investigativos..., para resolver problemas cotidianos. Dichos proyectos, centros de interés..., deben ser diseñados, estimulados, provocados, guiados y reconducidos por el profesorado.

f) Potenciación de una metodología investigativa.

La investigación, por parte del alumnado, propicia el desarrollo de la autonomía personal. En este sentido, se pueden llevar a cabo actuaciones tales como identificación y caracterización de problemas o establecimiento de hipótesis, por parte del alumnado, en relación con los problemas planteados.

g) Potenciación de la lectura y el tratamiento de la información.

Un alumnado que lee, que investiga, que busca información y la relaciona, de forma crítica, con otras informaciones procedentes de diferentes fuentes, es un alumnado 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, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

h) Fomento del conocimiento que tiene el alumnado sobre su propio aprendizaje.

Es importante conseguir que el alumnado se implique directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que sea agente activo de su propio aprendizaje y que sea capaz de *aprender a aprender*, es decir, que sea capaz de marcarse sus propios objetivos en relación con la programación que se haya establecido; conocer las características de su propio aprendizaje; organizar y planificar el trabajo personal como estrategia para progresar en su aprendizaje; plantearse interrogantes, contrastar información; comprobar y contrastar resultados, y ser capaz, progresivamente, de evaluar su propio proceso de aprendizaje.

i) Fomento de un clima escolar de aceptación mutua y cooperación.



Se hace necesario un clima escolar adecuado que proporcione al alumnado seguridad, bienestar y confianza; que potencie su autoconcepto, autoestima, confianza en sí mismo y en los demás; que favorezca 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 con el profesorado. El conocimiento de sí mismo y de los demás es, además, la base para una relación adecuada con el entorno.

j) Enriquecimiento de los agrupamientos en el aula y potenciación del trabajo colaborativo.

Los agrupamientos juegan un papel muy relevante en el *cómo enseñar*. El alumnado desarrolla diferentes capacidades en función del tipo de agrupamiento en el que se encuentre. Es, por tanto, necesaria una diferente organización física del aula en función de la actividad y del tipo de agrupamiento. En ese sentido, se pueden poner en marcha, entre otros, el trabajo individual, por parejas, en pequeño grupo, gran grupo...

Asimismo, es de interés contar con referencias heterogéneas para valorar a los demás y autoaprender. El alumnado no debe tener como único referente de su aprendizaje al profesorado: se puede aprender también de los iguales. En este sentido, se han de desarrollar procesos de interacción, comunicación e interrelación, así como fomentar escenarios colaborativos y deliberativos, tutorías entre iguales, etc.

k) Búsqueda, selección y elaboración de materiales curriculares diversos.

La selección y uso de materiales y recursos didácticos constituye un aspecto esencial de la metodología.

El profesorado debe implicarse, con la colaboración del alumnado, en la elaboración y diseño de diferentes tipos de materiales, adaptados a los distintos niveles y a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. En este sentido, cabe destacar que el libro de texto no debe constituir el principal y único recurso didáctico, sino que se debe potenciar el uso de una variedad de materiales y recursos, considerando especialmente la integración de las bibliotecas (del centro, del aula, del entorno, virtuales...) y de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

l) Coordinación metodológica y didáctica de los equipos docentes.



No puede concebirse el proceso de enseñanza-aprendizaje sin una adecuada coordinación entre el profesorado sobre las estrategias metodológicas que se utilicen. Los centros educativos deben plantearse una reflexión común y compartida sobre la eficacia de las diferentes concepciones metodológicas. Esto implica la necesidad de asentar en los centros criterios metodológicos firmes compartidos por todo el profesorado, utilizando una metodología basada en criterios comunes y consensuados que caractericen a todas las áreas y materias.

m) Diversificación de las situaciones e instrumentos de evaluación.

La evaluación se orienta precisamente a comprobar el grado de adquisición de competencias clave, más que al dominio de determinados conocimientos disciplinares.

La evaluación, que debe ser concebida como un proceso continuo e integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha de proporcionar información para reorientar dicho proceso, ya sea manteniendo aquellos aspectos que nos permiten conseguir buenos resultados, ya sea modificando aquellos otros que interfieran en un adecuado progreso del alumnado.

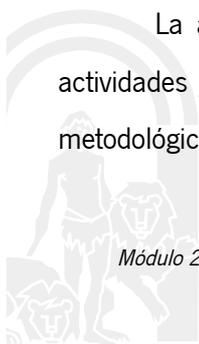
Parece, por tanto, claro, que el desarrollo de competencias necesita un aprendizaje activo, que prepare al alumnado para saber ser, para saber hacer y para saber aplicar el conocimiento.

Tomando como punto de partida los aspectos anteriormente desarrollados es necesario buscar un modelo para planificar y organizar la actividad didáctica en el aula que pueda responder a los planteamientos metodológicos citados y ayudar a desarrollar las competencias clave.

¿Cómo podemos plasmar las estrategias metodológicas en nuestra práctica de aula para facilitar el desarrollo de las competencias?

La respuesta sería, utilizando metodologías de trabajo diferentes; concretando en el aula proyectos de trabajo, realización de tareas, proyectos interdisciplinares, resolución de problemas, talleres..., planteando actividades que contemplen contextos y entornos diferentes y que conlleven distintas organizaciones espacio-temporales, que tengan en cuenta diversos agrupamientos y que respondan a la diversidad del alumnado e integren el uso eficaz de las tecnologías de la información y la comunicación.

La actividad a realizar en este módulo consiste en diseñar una estructura integrada de tareas, actividades y ejercicios que permita la adquisición de las competencias clave, mediante un enfoque plural metodológico basado en diferentes modelos de enseñanza y procesos cognitivos que tenga en cuenta la



selección de contextos ricos y diversos de aprendizaje, agrupamientos, tiempos, recursos, y otros elementos y factores que determinan la práctica docente.

Esta actividad está secuenciada en 6 pasos, pretendiendo que el profesorado comprenda y aplique la estructura de una Tarea.

Paso 1: Diferenciar conceptos de Tarea/Actividad/Ejercicio.

Paso 2: Seleccionar metodologías y modelos de enseñanza más apropiados para el desarrollo de Tareas.

Paso 3: Conocer los contextos de aplicación de Tareas.

Paso 4: Reflexión sobre la metodología que se desarrolla en la propia práctica docente.

Paso 5: Desarrollar actividades a partir de una tarea planteada aplicando los diferentes modelos de pensamiento.

Paso 6: Realizar y definir los elementos de una tarea.

4. Competencias profesionales docentes.

1. Adquirir las competencias necesarias para que el profesorado de un mismo centro aprenda a diseñar y aplicar una estructura de tarea, con sus correspondientes Actividades y Ejercicios, en relación a unos Objetivos, Contenidos, contextos y recursos para el desarrollo de una o varias Competencias Clave a través de la creación de un producto que implique la participación del alumnado en prácticas sociales.
2. Establecer la relación existente entre los modelos de enseñanza y la metodología de trabajo con la finalidad de desarrollar las Competencias Clave.
3. Tomar decisiones y responsabilizarse de aplicar diversas metodologías didácticas tanto personalizadas como grupales para integrar las competencias clave en la vida real del aula.
4. Desarrollar y llevar a la práctica actividades educativas que contribuyan a la apertura del centro y de la actividad escolar favoreciendo la participación del alumnado en su entorno.

5. 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.

José Moya, Margarita Rojas y Pedro González (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/2.

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: Diferenciar conceptos de tarea, actividad y ejercicio.

Descripción.

La estructura tarea, actividad y ejercicio es la más idónea para trabajar las Competencias Clave, pero a veces no se consigue diferenciar correctamente los elementos de esta estructura. Si se imagina por un momento un armario archivador, el cual cuenta con una serie de cajones y dentro de los mismos diferentes carpetas con folios de diferentes documentos, se podría decir que, tomando este sencillo ejemplo, los ejercicios son los documentos en folios que contienen las carpetas que serían a su vez las actividades y las tareas los cajones que guardan ambas cosas, de tal forma que el conjunto de todo es el archivador, siendo éste el producto final que alcanzan las tareas.

Este paso nos ayudará a analizar y diferenciar el concepto de Tarea, Actividad y Ejercicio.

Orientaciones.

Tomando como referencia el Recurso 2.1.1, el coordinador del equipo realizará una exposición del mismo a todos los componentes del grupo, de forma que entre todos realizarán una reflexión para analizar y concretar una definición sobre tarea, actividad y ejercicio, que será reflejada y recogida en el Recurso 2.1.2 que se entrega.

Paso 1
Diferenciar conceptos de Tarea/Actividad/Ejercicio.
Personas encargadas: Coordinador y todos los miembros del equipo de trabajo.
Recursos: 2.1.1. Documento “Ejercicios, actividades y tareas” de Nieves Alcalá. 2.1.2. Cuadro “Definición de conceptos”.



Productos a entregar:

- Recurso 2.1.2
- Documento con las conclusiones obtenidas.

Temporalización:



Paso 2: Seleccionar metodologías y modelos de enseñanza más apropiados para el desarrollo de Tareas.

Descripción.

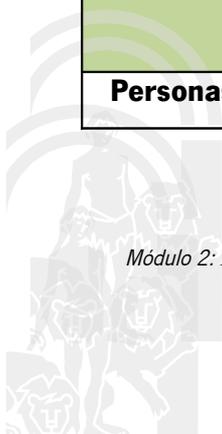
Para un correcto desarrollo de tareas es importante, entre otros apartados, la selección de la metodología o combinación de metodologías que el profesorado utilizará para facilitar su propio trabajo y el del alumnado en la realización de las actividades. En esta selección será muy importante valorar 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 puede servirse del Recurso 2.2.2 “Tabla de relación entre Competencias Clave y modelos de enseñanza”, en la que se observan cuatro familias o modelos de enseñanza: modelos sociales, modelos de procesamiento de la información, modelos personales y modelos conductuales; explicados de forma mucho más exhaustiva en el Recurso 2.2.1 “Modelos de enseñanza”.

Orientaciones.

Para el desarrollo del paso que se presenta, días previos a la reunión, el coordinador entregará una copia del Recurso 2.2.1 a los componentes del equipo, para que puedan realizar una lectura del mismo. Después, una vez reunidos, realizará una breve presentación del mismo documento para recordar los modelos de enseñanza expuestos.

A continuación, el grupo utilizará el Recurso 2.2.3 “Relación de Actividades con modelos de enseñanza”, para completar una tabla en la que expresen la relación de cinco actividades propuestas con los modelos de enseñanza apropiados y las competencias clave que se adquieren.

Paso 2
Seleccionar metodologías y modelos de enseñanza más apropiados para el desarrollo de tareas.
Personas encargadas: Coordinador y todos los miembros del equipo de trabajo.



Recursos:

2.2.1. “Modelos de enseñanza”.

2.2.2. “Tabla de relación entre competencias clave y modelos de enseñanza”.

2.2.3. “Relación de Actividades con modelos de enseñanza”.

Productos a entregar:

• Recurso 2.2.3

• Documento con las conclusiones obtenidas.

Temporalización:



Paso 3: Conocer los contextos de aplicación de tareas.

Descripción.

Toda Tarea que sea elaborada debe tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla, es decir, la situación real en la que se van a aplicar y desarrollar las actividades y ejercicios para tratar de resolver situaciones problema haciendo un uso adecuado de los contenidos en los contextos donde se aplicarán los conocimientos.

A través de este paso se conocerá qué tipo de contextos existen así como las características de los mismos.

Orientaciones.

El coordinador del grupo, a través del Recurso 2.3.1 “Contextos de una Tarea”, expondrá al grupo los diferentes tipos de contextos que se pueden aplicar en una Tarea. A continuación, en gran grupo se utilizará el Recurso 2.3.2 “Reflexión de contextos y su actuación” 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 y todos los miembros del equipo de trabajo.	
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: Reflexión sobre la metodología que se desarrolla en la propia práctica docente.

Descripción.

En este paso, se analizará la metodología más acorde a la práctica por tareas, de la reflexión del profesorado se tomarán acuerdos sobre uno de los aspectos a tener más en cuenta: la metodología.

Orientaciones.

Antes de mantener la reunión, días previos, el coordinador hará entrega a todos los miembros del equipo del apartado “Orientaciones metodológicas adecuadas para el diseño de una Tarea” (*apartado nº 3 del módulo que estamos tratando*), una vez leído y reunidos en gran grupo, se reflexionarán las respuestas a los interrogantes que se muestran en el Recurso 2.4.1.

Otras lecturas que los componentes del grupo pueden hacer son:

- 8) Orientaciones metodológicas, Art.7 de Proyecto de Decreto.../2015, de...de..., por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía.
- 9) Orientaciones metodológicas, Art.4 de Proyecto de Orden de ...de...de...por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación primaria en Andalucía.

Paso 4
Personas encargadas: Coordinador y todos los miembros del equipo de trabajo.
Recursos: 2.4.1: “¿Cambio metodológico?”
Productos a entregar: <ul style="list-style-type: none"> • Recurso 2.4.1 • Documento con las conclusiones obtenidas.
Temporalización:



Paso 5: Desarrollar a partir de una tarea planteada las actividades, aplicando los diferentes modelos de pensamiento.

Descripción.

El desarrollo de las competencias clave a través de las tareas que han de realizar el alumnado supone la realización de tareas relevantes a través de actividades plurales y diversas. Esto, asimismo, implica la atención a los diferentes modos de pensamiento del alumnado a la hora de preparar estas imprescindibles actividades. En este paso vamos a analizar qué procesos cognitivos se van a poner en práctica.

Orientaciones.

Siguiendo la misma estructura que en pasos anteriores, el coordinador del grupo se encargará de entregar, días previos a la reunión, el Recurso 2.5.1 “Modelos de pensamiento (concreción de procesos cognitivos) que cualifiquen las tareas y actividades de aula” a todos los componentes del equipo de trabajo, para que éstos hagan lectura del mismo.

Posteriormente, el día de la reunión, el coordinador expondrá a todos los procesos cognitivos y modelos de pensamiento que aparecen en el documento leído anteriormente, para que entre todos analicen y expongan su opinión. A continuación, se realizará en gran grupo el Recurso 2.5.2 “Los modelos de pensamiento en las acciones”, consistente en rellenar una plantilla identificando los procesos cognitivos presentes en una acción dada.

Paso 5

Desarrollar a partir de una tarea planteada las actividades, aplicando los diferentes modelos de pensamiento.

Personas encargadas: Coordinador y todos los miembros del equipo de trabajo.



Recursos:

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

2.5.2. “Los modelos de pensamiento en las acciones”.

Productos a entregar:

- Recurso 2.5.2
- Documento con las conclusiones obtenidas.

Temporalización:

Paso 6: Realizar y definir los elementos de una tarea.

Descripción.

En los pasos anteriores de este módulo se ha ido conociendo todos los elementos más característicos de una tarea para su elaboración; se ha diferenciado tarea, actividad, ejercicio, se ha conocido los modelos de enseñanza de los que disponer, procesos cognitivos que se ponen en marcha, contextos a tener en cuenta así como reflexionar sobre la metodología más adecuada para llevar a cabo en la práctica docente el trabajo de tareas.

En este último paso, se va a trabajar en conjunto todos los elementos que se han propuesto anteriormente en cada paso explicado.

Orientaciones.

El coordinador del grupo, utilizará el Recurso 2.6.1 “Estructura de una tarea” para trabajar en gran grupo con los compañeros pertenecientes al equipo de trabajo, haciéndose todos cargo de completar los apartados solicitados en la plantilla que se entrega junto a una tarea propuesta.

Paso 6	Realizar y definir los elementos de una tarea.
Personas encargadas: Coordinador y todos los miembros del equipo de trabajo.	
Recursos: 2.6.1. “Estructura de una tarea”.	
Productos a entregar: · Recurso 2.6.1 · Documento con las conclusiones obtenidas.	
Temporalización:	



8. Recursos.

Recurso 2.1.1: Documento “Ejercicios, actividades y tareas”.

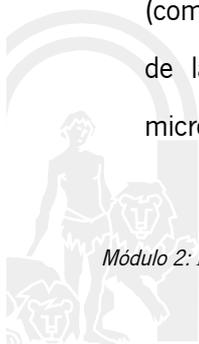
EJERCICIOS, ACTIVIDADES Y TAREAS

EJERCICIOS

- Propuestas didácticas que tienen como objetivo la adquisición de una habilidad o un procedimiento concreto y sencillo.
- Importantes para consolidar aprendizajes elementales. Se trata de “automatizar” algunos conocimientos.
- **Ejemplos:** cuentas de sumar (algoritmo de la suma), ejercicios de caligrafía (psicomotricidad fina, precisión y, de paso, fijar ortografía), flexiones (fortalecimiento de musculatura, aumento de elasticidad...)

ACTIVIDADES

- Propuestas didácticas que tienen como objetivo el dominio de una habilidad o un procedimiento concreto o la comprensión de conceptos.
- Importantes para consolidar aprendizajes de conceptos y procedimientos básicos Pueden favorecer el desarrollo de Competencias Clave, pero no siempre.
- No garantizan la transferencia a otras situaciones.
- **Ejemplos:** dictados (ejercitar, conjuntamente, la caligrafía y la ortografía), lectura en voz alta (comprensión, dicción, entonación...), tiros a puerta en fútbol (entran en juego varias variables: análisis de la posición del portero, cálculo de probabilidades, interpretación de intenciones...), uso del microscopio...



TAREAS

- Propuestas didácticas que tienen como objetivo la integración del **saber, saber hacer y saber ser**, movilizandolos todos los recursos disponibles de la persona y permitiendo la transferencia de saberes a la vida cotidiana.
- Son interdisciplinares (como la vida misma), porque incluyen conocimientos de varias áreas y/o materias.
- Sus componentes son: contenidos, recursos, contexto y competencias básicas.
- Imprescindibles para adquirir Competencias Clave. Generalmente, se trabaja más de una por tarea.

Ejemplos de tareas:

- Elaborar una guía turística o folleto informativo de la ciudad.
- Organizar las actividades del Día de Canarias (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, pasarla, 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 o de embarazos no deseados... sobre la oferta formativa del centro, sobre protección ambiental y reducción de emisiones de gases de efecto invernadero...
- Planificar y desarrollar las labores del huerto escolar.
- Elaborar un menú equilibrado para la edad y actividad física del alumnado.
- Las tareas contienen actividades, pero van más allá y no se quedan sólo en eso.



¿EJERCICIOS, ACTIVIDADES O TAREAS?

Todas son importantes, la decisión la tomamos en función del objetivo que queramos, por ello, es importante que sepamos qué estamos haciendo.

La tabla siguiente es útil para analizar si lo que planteamos son actividades o tareas.

Lo importante no es sólo saber si estamos haciendo actividades o tareas, sino tener claro qué objetivo perseguimos: para que el alumnado aprenda un procedimiento (por ejemplo, utilizar el microscopio), tendremos que diseñar actividades (más sencillas, repetitivas, para que se adquiera la destreza); pero si queremos que el alumnado adquiera Competencias Clave, tendremos que programar tareas.

CARACTERÍSTICAS DIFERENCIADORAS	
EJERCICIOS/ACTIVIDADES	TAREAS
<ul style="list-style-type: none"> • Cerradas: tienen una única solución. • Uniformes: Consideran al alumnado homogéneo. • Sin contextualizar: no tienen una relación con ningún contexto (personal, social, ...) • Desconectadas 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... 	<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 recursos personales. • Implican reflexión. • Tienden a la resolución de un problema y, fundamentalmente, a la elaboración de un producto...



Recurso 2.1.2: Cuadro “Definición de conceptos”

	Definición	Ejemplo
Ejercicios		
Actividades		
Tareas		



Recurso 2.2.1: Modelos de enseñanza

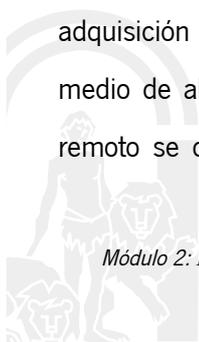
“Un modelo de enseñanza es mucho más que un método o un programa, es un plan estructurado que puede usarse para configurar un currículum (curso de estudios a largo plazo), para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas” (Joyce y Weil, 1985: 11).

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, los modelos 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, los modelos de enseñanza 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 a la sinrazón, 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 enseñanza tradicional o enseñanza progresista, enseñanza directa o aprendizaje por descubrimiento, modelo tradicional o 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 definitiva, esta forma de plantear los problemas educativos entrañaba notables dificultades porque situaba la decisión de los modos de enseñar en el marco de una racionalidad doctrinaria, es decir, en el marco de una disputa entre doctrinas filosóficas ajena, en muchos casos, a las necesidades, características y condiciones de los sujetos educados.

En este sentido, el aprendizaje de las competencias básicas 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 básicas 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.

La propuesta de integración de los modelos estudiados por Joyce y Weil

En la década de los 80, la editorial Anaya publicó un libro que pasó desapercibido (el título de esa publicación era Modelos de Enseñanza y sus autores Bruce Joyce y Marsha Weil).

La exploración inicial realizada por Joyce y Weil les permitió identificar veintidós modelos de



enseñanza que agruparon en cuatro familias. Transcurridas dos 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.

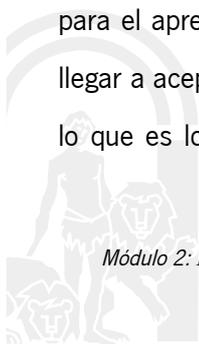
Es importante ahora centrarse en la búsqueda de una forma de integrar los modelos que contribuya a la creación de ambientes de aprendizaje que favorezca la adquisición de las competencias.

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 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 consecución de las competencias básicas es, a saber, 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 básicas 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.

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 modos concretos de enseñanza?, esto es: los distintos entornos para el aprendizaje.

A continuación se describen en pequeñas tablas las claves de las familias identificadas 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)	Finalidad académica de dominio de los contenidos.
10. Modelo de instrucción directa. (Good, Brophy, 1986)	Diseñado para 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)	Primariamente para desarrollar los procesos mentales inductivos, el razonamiento académico y la construcción de teorías.
2. Modelo de indagación. (Richard Suchman, 1962)	Facilitar el aprendizaje de contenidos por 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 Shaftel, 1967)	Desarrollar la capacidad de resolver problemas sociales, mediante el estudio de casos.
6. Modelo de juego de roles. (Shaftel y Shaftel, 1967)	Desarrollar los valores personales y sociales.

<p>7. Modelo de simulación social. (Boocock, 1968 y Gwetzkow, 1963).</p>	<p>Desarrollar la comprensión de los procesos de decisión y la forma personal de decidir.</p>
<p>8. Modelo de cooperación entre pares. (Jhohnson y Johnson, 1975 y 1999) Facilitar el aprendizaje</p>	<p>Facilitar el aprendizaje</p>



Recurso 2.2.2: Tabla de relación entre Competencias Clave 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	Organizadores previos	no directiva Enseñanza	directa Enseñanza	Simulación
Comunicación Lingüística	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.	Si	No	No	Si	Si	Si	Si	No	Si	No	Si	No
Competencia digital	Si	No	No	Si	Si	Si	Si	No	Si	No	Si	No
Aprender a aprender	Si	Si	Bastante	Si	Si	Si	Algo	Si	Si	Si	Poco	No
Competencias sociales y cívicas	Si	Si	Si	Poco	Bastante	Bastante	Algo	Si	Si	Si	No	Si
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.	Si	Bastante	Bastante	Poco	No	Si	No	Bastante	Si	Si	No	Bastante
Conciencia y expresiones culturales.	Si	No	No	No	No	No	Bastante	Si	No	No	No	No



Recurso 2.2.3: Relación de Actividades con modelos de enseñanza.

Actividades	Modelo de enseñanza	Competencias Clave
1. Elaboración de un tríptico informativo.		
2. Elaborar un mapa de España, recogiendo ciudades que posean restos de teatros romanos.		
3. Elaborar una encuesta de opinión para hacer a sus compañeros y compañeras y llevarla a la práctica en el grupo de edad que decidan.		
4. Realizar un debate sobre un tema concreto.		
5. Investigar en Internet y realizar un documento con un procesador de textos a partir de un guión establecido.		



Recurso 2.3.1: Contextos de una Tarea.

Para la adquisición de las Competencias Clave, es esencial que los alumnos realicen Tareas en todos los contextos, de manera que los aprendizajes, habilidades y destrezas permitan un desarrollo equilibrado.

Se pueden diferenciar:

- Contexto Primario: Individual y Familiar.
- Contexto Secundario: Comunitario y Escolar.
- Contexto Terciario: Social.

Si analizamos cada uno de ellos:

- Individual/personal. Referido a tareas que implique el desarrollo personal del alumno: autoestima, autoconcepto, empatía, seguridad,...
- Familiar. Entendida en contexto amplio relacionando familia escuela: día del padre, árbol genealógico, oficios familiares...
- Escolar. Por el hecho de ser una institución tiene prácticas propias, que ayudan al desarrollo del centro: el orden en los pasillos y patios, cuidado y uso de los recursos del centro como el agua o la biblioteca...
- Comunitario/social. Las prácticas comunitarias serían las que compartimos todas las personas que tenemos un mismo concepto de vida (vegetarianos, club de fútbol, religiones...) Sin embargo, las sociales serían las que compartimos en cuanto que somos ciudadanos (enviar correos es una práctica propia de una sociedad...). Así, podemos ser de diferentes comunidades, pero pertenecer a una misma sociedad. Hay prácticas sociales que pueden interferir con comunidades (en muchas escuelas deja de celebrarse el día del padre, pasando esta práctica de tener un sentido social a tenerlo comunitario).

Para una correcta elaboración de una Tarea, respecto a su elemento de los contextos, se debe tener en cuenta:

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



Recurso 2.3.2: Reflexión de contextos y su actuación.

Ejemplo:

Tarea: Generar una ecoauditoría. Análisis de nuestros hábitos de consumo. Partiremos del estudio de las conductas en nuestro entorno: consumo de energía, consumo de agua, basura generada, uso del transporte, etc. Para llevar la reflexión a nuestras conductas en nuestro hogar y 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 (cine, parque, centro, playa, casa, etc.)	Define “consumo”, “consumir”, “consumismo” y elabora una lista de las cosas que sueles consumir.	Redacta y dirige una solicitud al concejal/a de tu ayuntamiento solicitando situar en varios puntos de tu barrio contenedores para separar los residuos.

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

Tarea: Elaboración de unas coplas para el pregón de las próximas fiestas patronales.		
Contextos		
Primario: Individual y familiar	Secundario: Comunitario y escolar	Terciario: Social



Recurso 2.4.1: “¿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 el recuadro?
2. ¿Cuáles son las estrategias metodológicas más idóneas para trabajar por Competencias?
3. En nuestras clases, ¿predomina el trabajo individual o el trabajo en grupo? ¿Provocáis 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?



Recurso 2.5.1: “Modelos de pensamiento (concreción de procesos cognitivos) que cualifiquen las tareas y actividades de aula”

**MODELOS DE PENSAMIENTO (CONCRECIÓN DE PROCESOS COGNITIVOS)
 QUE CUALIFIQUEN LAS TAREAS Y ACTIVIDADES DE AULA**

Los procesos cognitivos son el factor dinámico de la competencia: el conjunto de operaciones que hace posible la movilización de los recursos disponibles.

La Tarea, como se ha venido viendo hasta ahora, es el microcontexto en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje, por eso su configuración, su selección y su temporalización ocupan 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 debe ser una constante en el desarrollo del currículo y la evaluación. Deben planificarse tareas de distinto tipo y debe hacerse teniendo en cuenta 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)

- a) Tareas de memoria (recordar nombres de ciudades)
- b) Tareas de aplicación (realizar correctamente la división)
- c) Tareas de comprensión (resolver problemas cotidianos)
- d) Tareas de comunicación (exponer las conclusiones)
- e) Tareas de investigación (observar un fenómeno)
- f) Tareas de organización (ordenar la mesa antes de trabajar)

Esta misma idea (la combinación de operaciones mentales y contenidos) como elementos estructurantes en la configuración de tareas es la que ha hecho posible uno de los mejores ejemplos del diseño de tareas: el Proyecto PISA. La configuración de las pruebas de diagnóstico de los aprendizajes que se realiza en el marco del Proyecto OCDE/PISA constituye un referente válido 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.



Partiendo de esto, una definición adecuada de las competencias clave, debe permitir, además de una integración de los distintos contenidos (interdisciplinariedad) una integración de otro de los elementos esenciales: los procesos cognitivos. La mayor parte de las definiciones del término competencia son fruto de una mirada interna que enfatiza aquello que tiene de movilización de distintas formas de conocimiento para hacer frente a la resolución de una tarea compleja en un contexto definido.

Una competencia, pues, no es la simple adición de conocimientos, sino la capacidad de ponerlos en interacción en función del uso que se le pueda dar en el tratamiento de las situaciones. La movilización no es una utilización rutinaria o aplicación repetitiva, como si fuera una habilidad. Los saberes movilizados son, en parte, transformados y transferidos. Por eso, para que haya competencia, no es suficiente poseer recursos, sino ser capaz de ponerlos en obra para resolver una tarea inserta en una determinada práctica social. Así pues, los procesos cognitivos, entendidos como modos de pensamiento desempeñan una función esencial (dinamizando y movilizando todo tipo de recursos) en la construcción de la competencia.

Con frecuencia se presta poca atención a un rasgo constitutivo de la competencia: la reflexividad. O lo que es lo mismo, el pensamiento reflexivo y el pensamiento crítico son esenciales en la conformación de las competencias en la medida en que ambas formas de pensamiento proporcionan a las personas la plena conciencia de su proceso de aprendizaje, así como de los elementos que conforman la competencia.

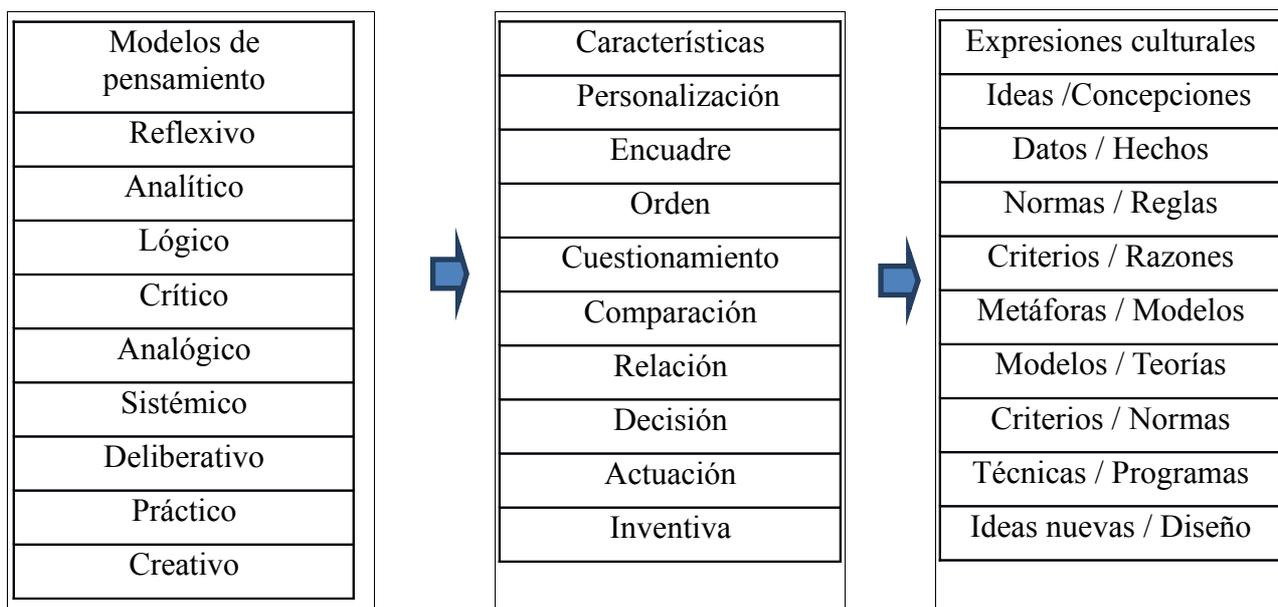
La estructura de tareas que, a nuestro juicio, podría constituir el soporte esencial para el desarrollo de las competencias básicas estaría asociada a las operaciones intelectuales representadas por cada una de las siguientes formas de pensamiento:

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 pensar: si las competencias clave pueden ser consideradas como conocimiento en acción, los distintos modos de pensar representan las distintas formas de acción que es posible conferir al conocimiento (o mejor aún a los distintos recursos culturales).

Atendiendo a esta idea, la propuesta de integración de procesos cognitivos y contenidos que el Proyecto Combas realiza, consiste en ampliar el número de modos de pensamiento y relacionar esos modos de pensamiento con los distintos tipos de contenidos, así como con distinto tipo de actividades propias de diferentes prácticas sociales:





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 superar. Los modos de pensar son una herencia cultural, tan importante o más, que nuestros sistemas de creencias o nuestros conocimientos. Los modos de pensar 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 el arte, la literatura, el teatro y... los saberes adquiridos en la vida cotidiana. Incluso las diversas actividades económicas, políticas y de ocio han contribuido a desarrollar nuestros modos de pensar actual.



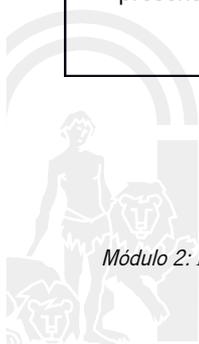
Recurso 2.5.2: “Los modelos de pensamiento en las acciones”

Acciones	Procesos cognitivos que se activan (señala con una cruz lo que proceda)								
	Reflexivo	Análítico	Lógico	Crítico	Analogico	Sistémico	Deliberativo	Práctico	Creativo
1. Dibujar una marioneta del cuerpo humano llamando la atención sobre la simetría de los elementos que la componen.									
2. Realizar un esquema rítmico a partir de un tipo de compás determinado.									
3. Colorea las flechas del viaje que hacen las gotas de agua.									
4. Describe los cambios a lo largo de las estaciones del año.									
5. Busca cinco diferencias en dos dibujos iguales.									
6. Completa y une palabras con imágenes.									
7. Exposición oral sobre un trabajo.									
8. Redactar una noticia en grupo.									
9. Realizar un resumen de una película para un posterior cinefórum									
10. Dibujar una planta para señalar las partes de la misma.									



Recurso 2.6.1.: Estructura de una tarea.

TAREA: La población de mi localidad. Estudio demográfico de nuestro pueblo debido al cultivo de la fresa.				
Actividades	Ejercicios	Modelos de enseñanza	Procesos cognitivos	Contextos
1. Recopilar información demográfica	1. Lectura con apoyo del maestro como introducción al estudio demográfico de nuestro pueblo.			
2. Analizar el crecimiento de población.	1. Observar individualmente la gráfica la variación de población que ha sufrido nuestra localidad en los últimos años y responde: ... 2. Análisis y discusión en gran grupo.			
3. Visitar el Ayuntamiento de la localidad y análisis del censo.	1. En clase, en gran grupo, diseñar una entrevista para hacérsela a la persona encargada del censo de nuestro pueblo. 2. Elaborar una gráfica en la que aparezcan reflejados todos los habitantes censados procedentes de otras nacionalidades. 3. ¿Cuáles son las nacionalidades que más aparecen? ¿Cuál será el motivo para que haya tantos habitantes de estos países? 4. Si a la población total, le restamos los habitantes de otras nacionalidades ¿con cuántos habitantes nos quedaríamos? 5. ¿Cuáles son los meses del año en los que la población de la localidad sufre un mayor aumento? ¿Cuál será el motivo?			
4. Lectura de prensa.	1. Con el ordenador, buscar en internet el siguiente artículo de prensa: "La fresa tira de mano de obra local". 2. ¿Piensas que merecen el mismo trato un recolector de fresas de otra nacionalidad que el español?			
5. Utiliza el ordenador para realizar una presentación.	1. Dibuja y colorea las banderas de los países que se concentran en nuestra localidad. 2. Poner debajo de cada bandera los siguientes contenidos: Idioma, monumentos...			



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. Cuadro “Definición de conceptos”. · Documento con las conclusiones obtenidas.
Paso 2	<ul style="list-style-type: none"> · Recurso 2.2.3. “Relación de Actividades con modelos de enseñanza”. · 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 2.4.1: “¿Cambio metodológico?” · Documento con las conclusiones obtenidas.
Paso 5	<ul style="list-style-type: none"> · Recurso 2.5.2. “Los modelos de pensamiento en las acciones”. · Documento con las conclusiones obtenidas.
Paso 6	<ul style="list-style-type: none"> · Recurso 2.6.1. “Estructura de una tarea”. · Documento con las conclusiones obtenidas.

