



SECUENCIAS DIDÁCTICAS CON UN ENFOQUE POR COMPETENCIAS



**SECUENCIAS DIDÁCTICAS
CON UN ENFOQUE POR
COMPETENCIAS**

Guía del Participante

DIRECTORIO

DR. TOMÁS MUNIVE OSORNO
DIRECTOR GENERAL DE LA UNIDAD DE SERVICIOS EDUCATIVOS
DEL ESTADO DE TLAXCALA

DR. TOMÁS GONZÁLEZ LIMA
DIRECTOR DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA USET

DRA. VICTORIA RAMÍREZ ROSALES
RESPONSABLE OPERATIVO DEL PRODEP

Destinatarios: Docentes frente a grupo,
Directivos Escolares y Asesores Técnico
Pedagógicos

Nivel y modalidad: preescolar regular,
primaria regular, primaria indígena, primaria
multigrado, secundaria general y secundaria
técnica

Índice:

CONTENIDOS DEL MÓDULO	PÁGINAS
Bienvenida	5
Introducción	6
Propósitos	7
Materiales	7
Evaluación y productos esperados	8
Evidencias de aprendizaje	8
Competencias generales	10
Competencias específicas	10
Criterios de desempeño	11
Tarea Desafiante	11
Unidad 1: Planificación docente	12
Unidad 2: Secuencia didáctica	18
Conclusiones	20
Anexos	23
Anexo 1	24
Anexo 2	40
Anexo 3	45
Anexo 4	60
Anexo Complementario	76
Anexo 5	84
Bibliografía	86

BIENVENIDA

Estimados Maestros:

El segundo encuentro está dedicado a la concreción de las competencias en el nivel de aula desde las acciones inherentes al desarrollo de las secuencias didácticas. Abordar lo referido a la secuencia didáctica se convierte en una prioridad, toda vez, que en las actividades y tareas que dentro de ellas se desarrollan, donde se concreta lo que se pretende que el alumno aprenda.

Cabe destacar la importancia que recobra el análisis de los actores dentro de una secuencia didáctica, porque a diferencia de las secuencias tradicionales las cuales se dedican a acotar lo que ha de hacer el maestro, la concepción de secuencia didáctica por competencia siempre establece una relación entre lo que va a hacer el maestro (estrategias de enseñanza) en función de favorecer lo que va a hacer el alumno (estrategias de aprendizaje).

Este encuentro permitirá contrarrestar la arraigada idea de creer que una secuencia didáctica está estructurada, por ejemplo, en cinco minutos de introducción, treinta de desarrollo y cinco de conclusiones, pues con esta estructura abrimos, desarrollamos y cerramos el material objeto de estudio, pero no el aprendizaje, pues ningún aprendizaje se abre en cinco minutos y sobre eso nos detendremos al abordar lo referido a los conocimientos previos, además de la creencia que en la primera parte se da teoría y en el desarrollo viene la práctica no tiene nada que ver con una secuencia didáctica para adquirir y desarrollar competencias y tampoco con un modelo centrado en el aprendizaje.

Este encuentro diseñado por la Dirección del Centro de Internacionalización de Competencias Educativas y Profesionales (CICEP), con material elaborado para favorecer el marco explicativo y propositivo de las secuencias didácticas por competencias, desde desempeños comprensivos, prácticos y teórico-prácticos que permitirá a los maestros cómo concebir una secuencia didáctica de acuerdo a las características de las diferentes materias, a partir de los fundamentos del marco metodológico de las competencias.

La intención comunicativa de este material es favorecer que los maestros resuelvan problemas didácticos, atendiendo a las fases de una secuencia didáctica. Esto conduce hacia la autonomía como elemento clave de las competencias para que se asuma con creatividad una toma de decisiones fundamentadas a la hora de trabajar y lograr aprendizajes competenciales.

Los espacios de interacción entre docentes permitirán intercambiar experiencias, proponer ideas derivadas de investigaciones. Los maestros validarán en la práctica las ideas y estrategias más valiosas surgidas de los espacios interactivos. Esperamos cubrir sus expectativas deseamos éxito en el aprendizaje.

INTRODUCCIÓN:

El enfoque por competencias responde a la necesidad de dar sentido a los aprendizajes en la escuela. Permite la construcción del saber y la adquisición de competencias, contrarrestando el aprendizaje tradicional.

El cambio hacia este enfoque por competencias, exige estar atentos a los métodos y vías de adquisición de saberes, teniendo en cuenta que existen coincidencias en señalar que la competencia es concebida como la capacidad de resolver problemas complejos, mediante la movilización de conocimientos, saberes y actitudes. La manifestación de la competencia no se limita a cumplir una orden o realizar una acción o procedimiento, sino que el alumno sea capaz de elegir y apropiarse los diversos recursos que le permitan resolver el problema que enfrenta.

La competencia se manifiesta en la capacidad para enfrentar tareas y no mediante la transmisión de conocimientos, ni la automatización de procedimientos (Denyer, 2007, pág. 85). Entonces, son tres elementos fundamentales a las que habría que atender:

- a) Cómo se imaginan o diseñan esas tareas;
- b) Enseñar a los alumnos a resolverlas adquiriendo y movilizando los recursos indispensables; y
- c) Hacer surgir en el alumno reflexiones metacognitivas y de evaluación formativa sobre las condiciones de éxito de la acción que está realizando.

El trabajo didáctico con estos tres elementos se concreta en secuencias didácticas sobre las cuales, respondemos a un conjunto de preguntas que parten del proceso de planificación. La respuesta a las preguntas que nos han realizado sirven de guía a quienes conforman el grupo de formadores de Tlaxcala, que han de preparar a los maestros para el diseño de secuencias didácticas en las cuales se logren aprendizajes orientados al desarrollo de competencias.

PROPÓSITOS

- Fomentar la conciencia pedagógica en tomo a la necesidad de propiciar un cambio en la enseñanza a partir del diseño de secuencias didácticas: significativas, constructivas y potenciadoras del pensamiento reflexivo.
- Incentivar procesos de comprensión, representación y razonamiento, que posibiliten el desarrollo intelectual en torno a las fases de las secuencias didácticas.
- Contribuir a la mejora de la práctica docente desde la construcción de secuencias didácticas con un enfoque metodológico que posibilite la concreción de la planeación didáctica en el nivel de aula.

MATERIALES

Para cubrir esos propósitos el material de estudio recoge un marco explicativo y propositivo de las secuencias didácticas. Es decir, no se limita a teorizar sino que nos adentra en el terreno de lo propositivo para invitar a la reflexión y a la acción.

El material preparado:

- a) Permite al maestro autoevaluarse para determinar si en realidad ha venido trabajando de manera adecuada con las fases de una secuencia didáctica a la hora de concebir el currículum y de materializarlo en el aula;
- b) Propicia la comprensión de lo que es una secuencia didáctica por competencias concebida para favorecer la autonomía, desde diferentes tipos de tareas y actividades;
- c) Favorece las orientaciones metodológicas para entrelazar estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje, así como las vías metodológicas para desarrollar competencias;
- d) Promueve el análisis de los distintos tipos de actividades y tareas que permitan al alumno enfrentar la tarea final de manera competente, sin limitarse al reconocimiento de lo aprendido; y
- e) Distinguir los modos de actuación que se requieren para la adquisición de recursos y su movilización a diferentes situaciones.

El diseño del módulo une la estructuración de los propósitos descritos, los cuales han quedado expuestos aquí. Además hace alusión a las razones que justifican la revisión del material y los criterios de evaluación. Estos últimos de relevancia esencial porque son el referente de lo que se enseña y lo que se evalúa en este módulo.

EVALUACIÓN Y PRODUCTOS ESPERADOS

Producto final del Módulo 2

Elaborar una PLANIFICACION DIDÁCTICA de una asignatura tomando como referente el bloque que está trabajando actualmente.

Procedimientos de evaluación

La acreditación se alcanza cuando el participante cumple con los criterios establecidos en la evaluación lo cual incluye:

- Asistencia y permanencia al 90% de las sesiones en su modalidad vespertina o fin de semana;
- Argumentación adecuada de las tareas que se derivan de cada unidad y capacidad para retroalimentar el producto elaborado como resultado del análisis hecho por el facilitador del curso;
- Participación activa y efectiva en las sesiones programadas para turnos vespertinos (10) o fines de semana (6); y el
- Cumplimiento de los criterios aptitudinales y actitudinales establecidos en las rúbricas de cada módulo. Los responsables a cargo del grupo evalúan el cumplimiento de dichos criterios tomando en consideración la autoevaluación y coevaluación que aporta el grupo.

Rúbrica analítica actitudinal

DIMENSION	INDICADOR	Excelente	Muy bueno	Bueno	Deficiente
COGNITIVA	Mente abierta	Su atención es completa, de manera autónoma, y pertinente con la tarea Valor: 15	Se enfoca en el trabajo bajo el monitoreo esporádico del facilitador. Valor: 11	Heterónomamente se enfoca en el trabajo que se le requiere. Valor: 7	Mente cerrada y apática; Valor: 4
AFECTIVA	Entusiasta	En cada situación de aprendizaje, es entusiasta; ve oportunidades y no crisis o problemas Valor: 15	A veces ve el vaso medio vacío y a veces medio lleno; es intermitente en su apreciación. Valor: 11	Espera a que las situaciones críticas se resuelvan solas o por designio divino. Valor: 7	En cada oportunidad se enfoca en la crisis; y adopta actitud de víctima. Valor: 4
COMPORTA MENTAL	Emprendedor	Coadyuva siempre con sus participaciones a crear una atmósfera pacífica que propicia el aprendizaje. Valor: 20	Participa de manera frecuente en la creación de una atmósfera que propicie el aprendizaje. Valor: 15	Algunas veces promueve y contribuye con ideas útiles a lograr una atmósfera de aprendizaje. Valor: 10	Rara vez proporciona y contribuye con ideas útiles a lograr un ambiente de aprendizaje. Valor: 5

Rúbrica analítica aptitudinal

critérios	Excelente	Muy bueno	Bueno	Deficiente
Canon establecido	Cumple con los términos de referencia al 100 % Valor: 30	Respeto los términos de manera incompleta y se observan detalles que no logran la excelencia. Valor: 25	No respeta los términos, mas realiza un buen intento, manifiesta limitaciones Valor: 20	Es incongruente con los términos de referencia Valor: 15
Tiempo	Entrega respetando el tiempo establecido Valor: 20	Entrega dentro de un tiempo de prórroga solicitada y de manera justificada Valor: 18	Entrega fuera del tiempo de prórroga y de manera justificada Valor: 15	Entrega fuera de tiempo de prórroga y de manera no justificada Valor: 10

EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE:

Evidencias de conocimiento

- Domina los elementos esenciales de la planificación por competencias al elaborar una secuencia didáctica.

Evidencias de proceso

- Muestra destrezas de ejecución en el desempeño comprensivo; reacciona ante las demandas del contexto en las tareas asignadas; y manifiesta una organización del pensamiento con respecto al objeto de desempeño.

Evidencias actitudinales

- Participa de manera creativa, entusiasta y respetuosa para regular su forma de actuar y tomar decisiones que la situación exija.

COMPETENCIAS GENERALES

- Describe los caracteres fundamentales de una secuencia didáctica orientada a la adquisición y desarrollo de competencias, desde la concepción de diferentes tipos de tareas.
- Identifica las fases de una secuencia didáctica y la manera en que dichas fases propician la operacionalización del concepto de competencias con vista a favorecer los niveles de concreción de la propuesta en el nivel de aula
- Propone vías para favorecer la concreción del aprendizaje competencial en la Educación Básica desde la interrelación entre estrategias de enseñanza y de aprendizaje que adquieren matices diferentes de acuerdo a las finalidades de las fases que estructuran una secuencia didáctica con vista al desarrollo de la integral de los alumnos.
- Resuelve problemas relacionados con las vías metodológicas para desarrollar competencias, con una visión creativa.
- Elabora productos integradores relacionados con el tema y mostrando autonomía e iniciativa personal.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

- Identifica las fases de la secuencia didáctica, apoyándose en situaciones concretas de su práctica educativa.
- Caracteriza a los diferentes tipos de tareas en una secuencia didáctica atendiendo a la interrelación y coherencia entre dichas actividades y tareas
- Reconoce la forma en que se operacionaliza el concepto de competencia en una secuencia didáctica sobre la base de ejemplos de clases específicas.
- Propone vías para favorecer la concreción de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, ejemplificando en secuencias didácticas de diferentes materias de estudio.

- Soluciona problemas relacionados con la enseñanza de la comprensión la resolución de problemas y los proyectos, ejemplificando son situaciones de su práctica educativa.
- Elabora secuencias didácticas integradas, con autonomía e iniciativa personal.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO:

- Al reconocer las fases de una secuencia didáctica es capaz de ejemplificarlas teniendo en cuenta sus finalidades didácticas.
- Al caracterizar diferentes tipos de actividades y tareas es capaz de ejemplificarlas destacando la relación y coherencia entre ellas de acuerdo a la tarea final.
- Elabora una planificación didáctica congruente con el enfoque por competencias.
- Observa congruencia y coherencia entre las estrategias de enseñanza y aprendizaje y la planificación por competencias.
- Elaborar una secuencia didáctica integrada que muestre autonomía e iniciativa personal.

TAREA DESAFIANTE, TAREA DE DESEMPEÑO, SITUACIÓN PROBLEMA, TAREA INTEGRADORA

- Elabora la planificación didáctica de una asignatura tomando como referente el bloque que está trabajando actualmente.

UNIDAD I PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

APERTURA: RECORDANDO LO APRENDIDO

Actividad 1: Organizados en equipo de tres participantes, reflexione en torno a la siguiente pregunta para ello revisen el anexo 1 de esta Guía.

Tiempo: 30 minutos en equipo
30 minutos en plenaria

¿Por qué se afirma que la concepción de tarea de desempeño constituye el cambio más importante en la planificación por competencias?

RECUPERANDO LOS ELEMENTOS DE LA ESCUADRA INVERTIDA

Actividad 2: En plenaria y mediante una lluvia de ideas, aporte comentarios sobre los elementos de la planificación desde la propuesta metodológica de la escuadra invertida.

Tiempo: 20 minutos



ELABORANDO LA PLANIFICACIÓN

Actividad 3: Como una etapa previa al trabajo de la secuencia didáctica, planifique un bloque de una asignatura con los elementos que se exponen a continuación.

Tiempo: 430 minutos

0. Los aprendizajes esperados o resultados de aprendizaje

Son la expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje. Se define en términos de conocimientos, destrezas y competencias; otros definen a los aprendizajes esperados como los indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser y estar; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planeación y la evaluación en el aula.

Es importante señalar que los aprendizajes esperados establecen referentes comunes para trabajar didácticamente con las competencias y para establecer los criterios de evaluación, porque ambos están orientados a resultados. Esto es importante dentro del cambio educativo porque antes la ruta para exigirle resultados tanto a alumnos como a docentes estaba dada por el hecho de que se aprendieran los contenidos del programa, pero si la ruta la establecen los aprendizajes esperados, ello le permite mayor creatividad y flexibilidad a los maestros, ya que lo importante es que trabaje en función a que los alumnos arriben a los niveles de logro que se establecen en los aprendizajes esperados, teniendo en cuenta la relación entre los aprendizajes esperados, las competencias en cuestión y los temas de reflexión o contenidos sugeridos para poder arribar a los resultados.

1.1 Las competencias disciplinares

Las competencias disciplinares son las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que se consideran necesarias de cada campo disciplinar (asignatura) y de formación para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida.

Las competencias disciplinares procuran expresar las capacidades que todo los estudiantes deben adquirir, plasmadas en los programas de estudio; dan sustento a la formación de los estudiantes en las competencias para la vida que permiten el logro del perfil de egreso de la educación básica y pueden aplicarse en distintos enfoques educativos, contenidos y estructuras curriculares.

1.2 Las Competencias Específicas (o del campo formativo en preescolar)

Mientras que las competencias genéricas no remiten a ningún contenido disciplinar u ocupacional, las competencias específicas tiene en cuenta que cada área del conocimiento desarrolla formas particulares de comprender los fenómenos que le son propios y de indagar acerca de ellos, por eso las disciplinas desarrollan lenguajes especializados de donde se extraen las competencias específicas que pretendemos formar y con las cuales pretendemos que el alumno piense, actúe y sienta a partir de la comprensión de los fenómenos y el quehacer de cada área.

La competencia específica, se estructura atendiendo a **VERBO + OBJETO + CONDICIÓN** y no se puede perder de vista que, desde el propio verbo apuntamos a la capacidad fundamental a desarrollar, englobado el resto y apunta también, desde el propio verbo, hacia los niveles de complejidad y de competencia en que se trabaja. Las competencias específicas deben proyectarse también en diferentes niveles, pues el aprendizaje de lo específico también se da progresivamente.

Área de conocimientos	Ejemplo de enunciación de competencias específicas
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> Resuelve problemas aditivos de manera autónoma en contextos cotidianos Comunica ideas matemáticas de manera gráfico-visual para ilustrar un enunciado Justifica el procedimiento algebraico elegido con vista a clarificar propuestas investigativas
Ciencias naturales	<ul style="list-style-type: none"> Identifica relaciones de estructura y función en la actividad celular, apoyándose en recursos computacionales Indaga sobre aspectos de la higiene nerviosa, apoyándose en observaciones del entorno y en resultados investigativos Comunica puntos de vista sobre efectos ambientales teniendo en cuenta actitudes propositivas derivadas <u>búsquedas en el entorno natural y social</u>
Ciencias sociales	<ul style="list-style-type: none"> Identifica diversas formas de organización política y económica a través de expresiones culturales de la historia nacional Elabora una síntesis histórica sobre la época de las revoluciones sobre la base de un examen crítico de fuentes fidedignas Valora el humanismo como una visión del ser humanos, ejemplificando con la dimensión científica, artística y sociocultural
Ciencias Humanas: Lenguaje y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> Identifica intencionalidad comunicativa de los textos dentro de la actividad de estudio Comunica oralmente ideas de carácter persuasivo sobre <u>atendiendo a las características de la audiencia</u> Crea textos de intención literaria en los que representa diversos tipos de mundo

2. La situación desafiante o situación problema (Situación de aprendizaje)

Las competencias no se constatan cuando se muestra mucho conocimiento, ni cuando se manejan muchos algoritmos y habilidades rutinarias, sino que las competencias se constatan cuando el sujeto se desempeña y el desempeño no está dado en un ejercicio como acción rutinaria para comprobar lo que enseñamos, tampoco en una actividad de en la cual se pretende que se aplique a otras situaciones lo aprendido, pero sin alejarse mucho del modelo; el nivel de competencia alcanzado se constata cuando el sujeto combina conocimientos, habilidades, actitudes, experiencias, saberes, informaciones, etc., para desempeñarse al enfrentar una situación que es novedosa, inédita, es decir que no resuelve sustituyendo los pasos o repitiendo lo que me dijeron.

Esas tareas, tareas–problema o situaciones que exigen del sujeto desempeñarse con lo que conoce son las que imaginamos para planificar la enseñanza y para evaluar lo aprendido; de esta manera, el aprendizaje es más útil, funcional y rebasa las famosas preguntas aisladas del contexto escolar que nada tiene que ver con lo que se hace en la vida, con lo que se aprende.

Estamos aludiendo a que la actividad o tarea adquiera un carácter desafiante, o sea un conflicto o dilema que conduzca al alumno a la búsqueda de aprendizajes requeridos para responder al desafío. En estos casos, las actividades o tareas se convierten en recurso didáctico para la producción de conocimientos.

Por supuesto que es más fácil que al final de una unidad de estudio le hagamos preguntas al alumno para que restituya lo aprendido, que imaginar un actividad, situación o tarea integradora o desafiante que le permita aprender y a la vez que la misma tarea integradora sea el espacio donde se le va a evaluar el nivel de competencia alcanzado. Sabemos que esto exige mucho trabajo colaborativo y pericia docente.

3.1 Criterios de evaluación

Un criterio es un “medio para juzgar”. En nuestro caso, serán los medios que nos permitan juzgar el aprendizaje potenciado y el nivel de desarrollado alcanzado en las competencias en cuestión de un determinado bloque de estudio o unidad didáctica.

Un criterio es un objetivo de calidad respecto al cual puede ser valorado un fenómeno o un aspecto concreto de la realidad, por eso en muchos países cuando hablan de criterios los identifican como criterios-objetivo, porque en definitiva los criterios de evaluación juegan el doble papel de guiar que se va a enseñar y qué se va a evaluar. Esto le da la categoría de representantes de los aprendizajes esperados en un bloque de estudio o unidad didáctica; algunos le quieren quitar ese papel pues dicen que los criterios lo mismo se pueden elaborar a partir de la tarea que a partir directamente de los aprendizajes esperados; pero si la tarea tiene que concebirse teniendo en cuenta a los aprendizajes esperados entonces los criterios de evaluación continúan siendo los representantes de esos aprendizajes esperados, aunque ya la representación sería indirecta, o sea, a través de la evaluación de la tarea ,pero en nuestra opinión, cuando los criterios se elaboran a partir de los aprendizajes esperados y en relación con la situación desafiante o tarea problema que se evaluará al final es cuando estamos bien armados y sin posibilidad de que se pierda ninguna de las intenciones que teníamos con lo que enseñamos y su correspondencia con lo que evaluaremos.

Los criterios de evaluación son los representantes de los aprendizajes esperados o resultados de aprendizaje. Los criterios son normas o ideas de valoración en relación con los cuales se emite un juicio valorativo sobre el objeto evaluado, en este caso ese objeto está dado por la tarea, situación-problema o producto. Ellos apuntan hacia diferentes componentes (conocimientos, habilidades, actitudes, desempeños, etc.) pues deben permitir que se entienda qué conoce el alumno, cómo se va dando su comprensión, qué sabe hacer, cómo se comporta su capacidad para resolver problemas, cómo están sus habilidades orales, personales y sociales. Se trata, en definitiva, de contar con ideas de valoración en torno a los componentes que requiere la competencia, la competencia en sí y el nivel que se ha alcanzado en las mismas.

3.2 Indicadores

Una definición general de indicador lo describe como una expresión, ya sea cuantitativa o cualitativa, que permite medir el alcance de los objetivos fijados previamente relativos a los diferentes criterios, es decir, los indicadores actualizan los criterios, especifican a qué se refieren los mismos. La OCDE los define como una variable o factor cuantitativo o cualitativo que proporciona un medio sencillo y fiable para medir logros, reflejar los cambios vinculados con una intervención o ayudar a evaluar los resultados de un organismo de desarrollo, etc.

Los indicadores transparentan los criterios y si no se elaboran adecuadamente pueden interferir en el logro. En relación con lo referido a transparentar muchas veces creemos que los criterios están muy claros, pero a la hora de realizar el trabajo, los alumnos pueden entender lo que pretendemos de forma diferente. Existen dos tipos de indicadores:

- **De insumo:** abarcan los recursos necesarios para que la competencia se pueda ejercer. Esos recursos son: el conocimiento, las habilidades, las actitudes, las informaciones, los saberes, las experiencias, etc. y estos recursos pueden haber sido adquiridos tanto en la escuela como fuera de ella.
- **De producto:** apuntan hacia la realización integradora de tareas, es decir, al desempeño en situaciones determinadas, siempre teniendo en cuenta que el producto no es sólo tangible y material, sino también que el producto puede incluir cambios resultantes de la intervención, o sea, si digo que como resultado de la intervención el alumno ha logrado “asumir una nueva perspectiva sobre el trabajo colaborativo, mostrando esta perspectiva en su incorporación al grupo, las ayudas que presta a los compañeros y la forma en que expone sus búsquedas y conocimientos para el desarrollo del grupo” también estoy hablando de un producto.

3.3 Niveles de logro

Los logros expresan lo que la escuela pretende promover en cada una de las dimensiones del ser humano desde las diferentes áreas del saber. Esas dimensiones abarcan el desarrollo biológico, intelectual, social e intrapersonal, es decir estas son las dimensiones a las que nos referimos cuando hablamos de formación integral. Atendiendo a integrar esas dimensiones es que se establecen los logros y es a partir de esas dimensiones también que se establecen indicadores de logro.

El logro representa lo previsto, lo que se espera obtener durante el proceso de formación del educando. La construcción de los mismos se realiza a partir de reflexiones en torno al perfil del estudiante y la forma en que podemos desarrollarlo integralmente, potenciando sus capacidades y su esfera afectiva, en función de que pueda resolver múltiples problemas haciendo uso de sus conocimientos, capacidades destrezas y poniendo en acción sus actitudes y valores. Desde esa mirada tenemos la aspiración de preparar al estudiante para que pueda utilizar sus recursos en función enfrentar situaciones de diversa índole en el contexto actual, donde entra la relación entre logros y competencias; las competencias no se ven sino que se manifiestan en desempeños o resultados(logros) que se expresan a través de indicadores y que son identificados como indicadores de desempeño (o de resultados), los cuales permiten verificar cambios en relación a lo que teníamos planeado.

3.4 Evidencias

Las evidencias de desempeño responden a múltiples indicadores, los cuales repercuten en que el maestro pueda contar con múltiples fuentes de las cuales obtener evidencias de desempeño. Dentro de esos indicadores y fuentes se destacan los siguientes:

- **Productividad:** se constata cuando en su desempeño el alumno cumple con la meta asignada para dicho desempeño

- Comportamiento del rol: El alumno puede estar desarrollando el rol de argumentador, de solucionador de un problema de informador, etc. por tanto se atenderá a indicadores que revelen el rol en cuestión.
- Cómo responde a las demandas de la situación
- Características del producto: es decir, a los resultados producidos por la intervención desarrollada
- Por último se atenderá a los criterios establecidos de acuerdo a la tarea de desempeño concreta.
- La forma en que moviliza recursos hacia la transferencia, lo que abarca actividades de práctica y modelaje, establecimiento de metas de aprendizaje y revisión y aplicación que incluye la colaboración con otros y por sobre todo la fundamentación de lo que se hace.

Por último debemos destacar que las evidencias de producto se analizan teniendo en cuenta no solamente el producto externo, sino lo que tienen dentro, por ejemplo en la tarea relacionada se elabora una síntesis histórica, para que la entrega de la síntesis se convierta en un producto, la cual debe estar elaborada respondiendo al aprendizaje previsto y guiada por los criterios de evaluación que permiten alinear lo que se está ejecutando con lo que se espera. Eso es válido aclararlo pues muchas veces los maestros aluden al producto, por ejemplo un ensayo, que en realidad es una copia de internet, entonces no es un producto de un ensayo, aunque hayan entregado ese material. Reiteramos que en relación con la síntesis el producto estaría por la síntesis y por el haber cubierto los criterios e indicadores que rigen su elaboración.

EVALUACIÓN FORMATIVA

Actividad 4: En binas, intercambie su planificación, coevalúe con la asesoría del facilitador y proponga por escrito observaciones y sugerencias de mejora.

Tiempo: 90 minutos

UNIDAD II

SECUENCIA DIDÁCTICA

Una vez concluida la fase de trabajo inicial de la planificación, se inicia la construcción de secuencias didácticas. Para ello, se habrá de trabajar la presente unidad con dos situaciones: la etapa de diagnóstico con preguntas introductorias en el marco denominado como actividades y una complementación de preguntas y respuestas, que al analizarlas darán los elementos para el diseño de secuencias didácticas.

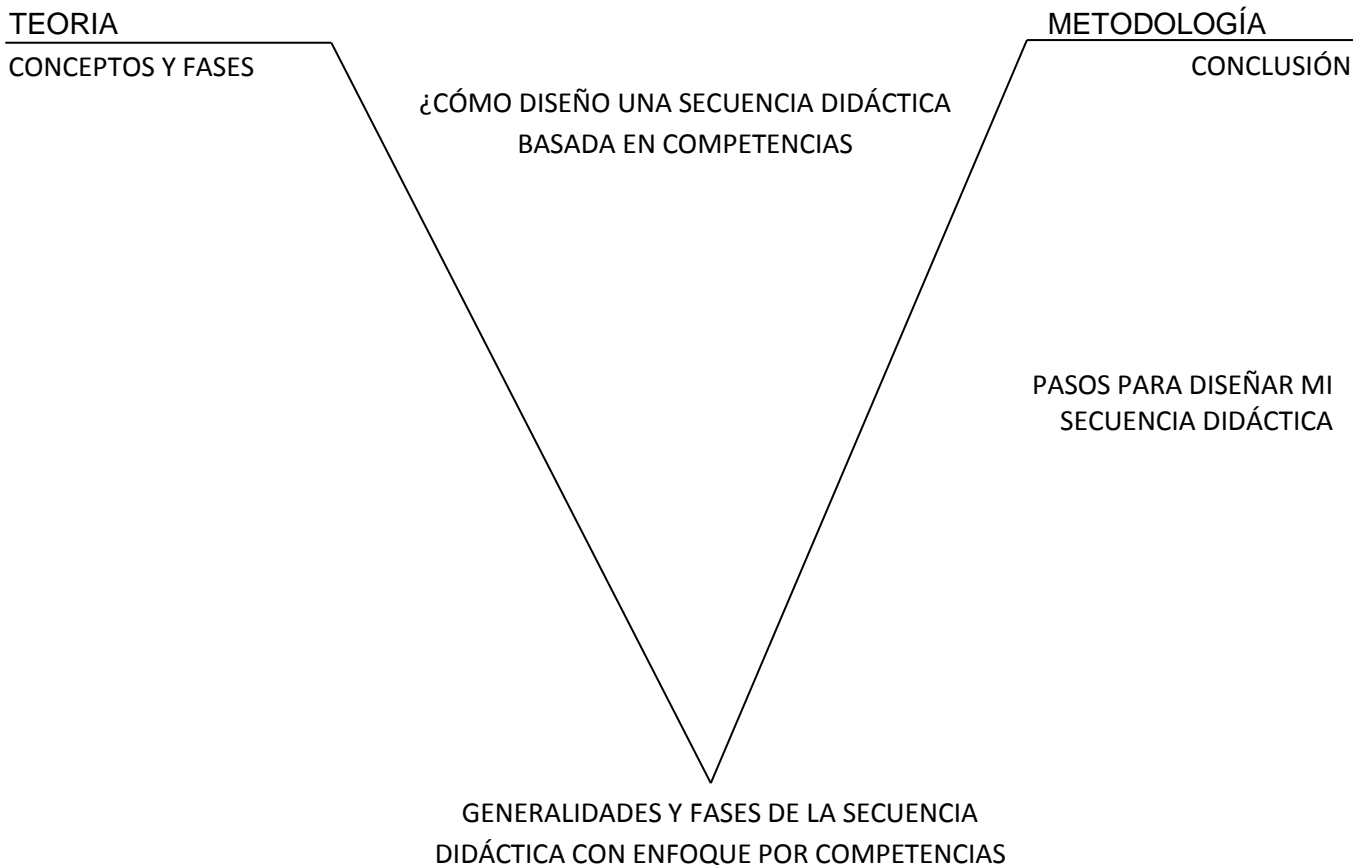
Actividad 5: Defina en una palabra las respuestas a las siguientes preguntas

Tiempo: 30 minuto

- 1- ¿A qué llamamos secuencia didáctica?
- 2- ¿A qué llamamos aprendizaje reflexivo y constructivo?
- 3- ¿A qué llamamos movilización de saberes y cómo podría ejemplificarlo?

Actividad 6: Revisa en equipos el anexo 2 para la elaboración y exposición un diagrama de V (Gowin) para organizar la información.

90 minutos



Actividad 7: Resume de manera breve lo expuesto sobre metodología para enseñar y evaluar los diferentes contenidos (ver anexo 3). Discute con tus compañeros las respuestas y busquen la mayor congruencia entre ambos procesos de la fase de apertura.

Tiempo: 180 minutos

TIPO DE CONTENIDO	¿Cómo lo enseño?	¿Cómo lo evaluó?
Conocimiento Conceptual		
Conocimiento Procedimental		
Conocimiento Actitudinal		

Actividad 8: Retomando la planificación recién formulada comience con el diseño de la secuencia en su fase apertura y desarrollo, de acuerdo a la información recabada hasta el momento. Puede consultar el anexo 4.

Tiempo: 390 minutos

Actividad 9: Completa en equipo el cuadro MODALIDADES DE TRABAJO POR ASIGNATURA, que viene en el anexo 5, tomando en consideración la información de los programas de estudio, en los apartados de campo de formación, enfoque y la organización de los aprendizajes.

Da lectura al anexo 4 y concluye la secuencia didáctica con la fase de cierre.

Tiempo: 390 minutos

Actividad 10: Socializa tu producto de PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA, para que con ayuda de los participantes recibas la retroalimentación.

Tiempo: 420 minutos

CONCLUSIONES

Su función de la secuencia didáctica se centra en enseñar a los alumnos a resolver las actividades y tareas y para ello a adquirir y movilizar los recursos indispensables, además, ha de incluir la evaluación formativa con lo que se pretende hacer surgir en el alumno una reflexión metacognitiva sobre las condiciones del éxito de la acción, o sea, evaluar atendiendo a condiciones de éxito, expresados en criterios de evaluación (evaluación formativa desde la metacognición, y criterios de éxito o criterios para evaluar el éxito). En Francia, por su parte las acciones de la secuencia didáctica expuesta por Guy Le Boterf, (2001) que abarca lo siguiente:

- a) Orientar, rectificar, hacer modelizar el proceso de resolución de la tarea. Se trata de explicitar la experiencia que se va a vivir, desde la reflexión acerca de la acción que se va a emprender
- b) Aportar, hacer encontrar o hacer construir, según las circunstancias los recursos necesarios para esta resolución. Se trata de conceptualizar o modelizar, es decir, construir modos de acción más generales, proceder a una teorización liberada del contexto de acción y aplicarla a otras acciones (fundamentar el desempeño o desempeño reflexivo, desde una reflexión en la acción)
- c) Particularizar, dado que finalmente los modelos así construidos serán aplicados a nuevas situaciones similares o sin adaptación (enfrenta desempeños más integradores) determinado en situaciones particulares complejas los niveles alcanzados

Si analizamos atributos típicos en esas acciones apreciaremos que se alude a:

- ✓ Orientar, hacer modelizar para un proceso de resolución de una tarea es sinónimo de preparar a los alumnos para que adquieran lo que necesitan para enfrentar tareas de desempeño (planear esa tarea y ese proceso de resolución desde la explicitación de lo que se va a hacer es igual a crear expectativas a través de los criterios de evaluación para que los alumnos determinen desde el inicio con qué cuentan y qué les falta)
- ✓ en el desarrollo de la clase se ha de trabajar en función de hacer encontrar o hacer construir, o sea, se movilizan recursos para construir conocimientos y construir desempeño, conceptualizando o fundamentando lo que hace, de manera tal que el aporte, modelece, construya modos de actuación más generales, para aplicarlos alternativamente a otras situaciones (movilización de recursos)
- ✓ Al particularizar en nuevas situaciones se refiere a cómo el alumno enfrenta la situación de desempeño que generó la planeación y otras situaciones, mostrando tanto sus competencias personales (referidas a conocimiento, habilidades, actitudes, aptitudes, etc) así como su dominio de la tarea o desempeño de acuerdo al contexto, es decir, en la evaluación mostrará lo aprendido en situaciones particulares de desempeños que revelan situaciones complejas porque entrecruzan diversas variables (se trata de llegar a evaluar desempeños, no solamente conocimientos, habilidades o actitudes)

En forma diferente pero con la misma esencia, en la propuesta francesa aparecen atributos característicos de lo que es planear, desarrollar clases y evaluar con base en competencias en la propuesta de México, cuando se señala que lo verdaderamente típico para el desarrollo de competencia en el nivel de aula a través de secuencias didácticas, es tener bien presente que el desarrollo de competencias requiere lo siguiente:

- a) La adquisición de recursos , dentro de los cuales se destacan los conocimientos, las habilidades, las actitudes, los saberes ,como conocimientos consolidados, las experiencias ,las informaciones, etc. En esta fase dedicada a la construcción de conocimientos y otros recursos el alumno deben reflexionar sobre la acción que va a emprender ,es decir, ha de participar activamente en el análisis de los criterios de evaluación, con la finalidad de crear expectativas que le permitan determinar con qué cuenta y qué caminos podría seguir para resolver lo que le falta a partir de la conducción del docente (estaríamos dedicados a la apertura, que con esta esencia no puede reducirse a cinco ,ni diez minutos: varias clase de inicio con cinco o diez minutos, todavía pueden estar abarcando la fase de apertura , o lo que es lo mismo, la fase dedicada a que se adquieran recursos de conocimientos, habilidades, actitudes, experiencias ,informaciones, saberes, etc)
- b) La movilización de esos recursos, movilización que s e constata cuando el sujeto construye el desempeño ejecutando por rutas alternativas, cooperando e interactuando para desarrollar el pensamiento crítico, reflexionando en la acción o fundamentando lo que hace y comparando su ejecución los criterios o estándares establecidos. La movilización implica lo siguiente:
- ✓ Que el alumno enfrente nuevas situaciones para poder determinar en qué condiciones está para empezar a desempeñarse con lo adquirido (en la apertura ,la experiencia o la vida)Se trata de una especie de análisis de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas , para de ese análisis trazarse metas con vista a la mejora de su desempeño
 - ✓ Enfrentar situaciones de manera cooperativa para que
Los saberes se asocien, integren, extrapolen, se crucen, se combinen y se propicie la construcción de estrategias para la solución de problemas, con interacciones que estimulen el pensamiento crítico.
 - ✓ Enfrenta situaciones que exigen reestructuración, aunque sean situaciones similares, es decir, no limitarse a aplicar un destreza o un procedimiento sino que el alumno tiene que plantearse el problema o identificarlo, determinar cuáles son los conocimientos pertinentes que exige la situación, reorganizarse en función de la situación y extrapolar para dar respuesta a lo que la situación presenta y fundamentar lo que se hace .
 - ✓ Enfrentar ahora situaciones que exigen reestructuración, pero con situaciones diferentes y familias de situaciones

Este recorrido no tiene que ser rígido, lo que el maestro tiene que incentivar es que se dé el reconocimiento por parte del alumno para autodiagnosticar cómo están sus saberes y recursos para desempeñarse, trabaja cooperativamente enfrentando desempeños cada vez más complejos, enfrenta situaciones similares pero no con procedimientos rígidos ,ni previamente establecidos y por último enfrenta situaciones diferentes y familias de situaciones, se trata en definitiva de ejecutar por rutas alternativas, pero de manera graduada construyendo el conocimientos y desempeños reflexivos o fundamentados, lo que requiere que el alumno explique la estrategia de resolución seguida por él.

Reiteramos que el maestro tiene libertad de organizar la movilización como le sea factible, pero sin olvidar lo que es movilización , que por supuesto no tiene que ver con limitarse a reproducir pasos aprendido previamente , sino que requiere de tomar decisiones para mostrar autonomía personal y flexibilidad del desempeño de acuerdo a situaciones determinadas en situaciones novedosas o rodeadas de incertidumbre, que se opone a camino rígido con final esperado a través de certezas predeterminadas.

Resulta importante que se dé un proceso de autoevaluación guiado por los criterios para arribar a juicios sobre cómo marcha la capacidad de movilizar recursos. En las secuencias tradicionales lo más importante es dar mucha información y luego mandar a ejercitarla, en el enfoque de competencias lo más importante es preparar al alumno para que no se limite a adquirir recursos, sino que los movilice, es eso lo que garantiza la actuación competente en el futuro. Ahora veamos que se hace en el cierre.

c) Enfrentar situaciones complejas o situaciones de desempeño integradoras, novedosa, en las cuales muestre el nivel de competencias alcanzados, desde una reflexión para la acción más allá del aula. La evaluación formativa se realizará en cada una de las fases pues se necesita obtener información en torno a cómo están las siguientes finalidades:

- ✓ Cómo adquirieron recursos(conocimientos, habilidades, actitudes, informaciones, saberes, etc)
- ✓ Cómo movilizan recursos
- ✓ Cómo se desempeña al enfrentar tareas integradoras

Con respecto a la evaluación en sentido general y específico se profundizará en el módulo siguiente, con el cual cierra el diplomado. Vamos a cerrar este curso ofreciendo una guía, como referente de lo que debe atenderse en cada fase de una secuencia:

APERTURA

- Activar saberes previos
- Interactuar con los criterios de evaluación para propiciar la reflexión sobre la acción
- Tratar el nuevo contenido por las vías que el contenido del tema demande
- Propiciar acciones de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para arribar a juicios sobre la adquisición de recursos antes de pasar al desarrollo

DESARROLLO

- Enfrentar situaciones para integrar los recursos adquiridos y determinar la capacidad de combinar recursos ante situaciones complejas
- Enfrentar situaciones desde trabajo cooperativo
- Enfrentar situaciones similares
- Enfrentar situaciones diferentes y familia de situaciones
- Evaluar alineados a criterios de desempeño

CIERRE

- Enfrentar tareas integradoras o tareas de desempeño, partiendo de la tarea inicial que generó la planeación
- Enfrentar situaciones de forma cada vez más autónoma , más allá del aula



ANEXO 1

PREGUNTA: ¿Se habla de lo mismo cuando discute de tarea de desempeño, situaciones problemas y productos?

Cuando los informes de PISA plantean que los alumnos tienen dificultades para enfrentar situaciones complejas, algunos maestros han esgrimido en defensa que hay que ponerles situaciones más fáciles pues no están acostumbrados a enfrentar situaciones complejas. Evidentemente se constata que en estos casos están asociando situaciones complejas con difíciles, incurriendo en un lamentable error.

Las situaciones complejas son aquellas en las que se entrecruzan diversas variables, por ejemplo, si preguntamos al alumno en una evaluación *¿A qué llamamos ciencia?*, sólo tendrían que apelar a la variable memorización para responder, pero si enfrentan la situación siguiente: *“Elabore un texto argumentativo en el cual emita puntos de vista sobre el papel de la ciencia ante los retos de la ciencia, la tecnología y la sociedad.* Entonces ha de recurrir a las variables siguientes:

- memorización de lo que es ciencia
- procedimental al tener que argumentar
- informacional a partir de las informaciones que tenga sobre ciencia, tecnología y sociedad
- actitudinal nivel de opinión

En fin, es como un pastel redondo que se puede cortar por cualquier parte, pues bien la OCDE al referirse a estas situaciones las denomina “situación compleja”, Inglaterra las denomina “producto”, los franceses hablan de tarea–problema o situación didáctica, Estados Unidos habla de situaciones problemas y de tarea de desempeño, Bélgica habla de tarea integradora, en México se habla de situación desafiante, tarea de desempeño, situación de desempeño, etc.

PREGUNTA: ¿A qué llamamos desempeño?

Para responder esta pregunta los invito a comparar dos tipos de acciones diferentes que puede realizar un alumno:

<p>Explique las características de los ecosistemas y cite ejemplos de sus diversos elementos</p>	<p>Proponga un estrategia de intervención fundamentada para la protección del ambiente en su entorno a partir de un diagnóstico de las afectaciones sufridas en elementos del ecosistema</p>
---	---

En el primer caso el alumno puede obtener el máximo de puntuación al explicar las características del ecosistema, citar ejemplos etc y hacer caso omiso cuando en el contexto de la vida lee un cartel que dice *¡Prohibida la pesca en esta zona!*, *¡Prohibido hacer fogatas en el bosque!*, etc. Reitero que puedes esconderte para pescar y para prender el fuego en una excursión al bosque, aunque hayas obtenido calificación de excelente al responder las preguntas sobre la protección del ambiente y el cuidado del ecosistema.

Sin embargo, cuando tienen que involucrarse en las acciones que demanda la segunda acción, hacer propuestas fundamentadas y derivadas de una investigación, un involucramiento en lo que sucede en la realidad, un sentido de pertinencia con lo que afecta al ecosistema en tu propio entorno, tiene más posibilidad de hasta llamar la atención y explicar a otros el porqué en ese lugar está prohibida la pesca, el desequilibrio que puede estar produciendo en la cadena alimentaria, etc. En esta segunda acción nos estamos desempeñando con el conocimiento sobre los elementos del ecosistema, más allá de explicarlos o identificarlos como parte del conocimiento escolar.

Por eso se dice que no es lo mismo un ejercicio, una actividad que una tarea de desempeño; esta distinción no nos parece del todo acertada, porque en definitiva todos son actividades, pero esa distinción, que responde a un interés metodológico, ha ayudado mucho a los maestros a comprender la diferencia. La distinción es presentada de la forma siguiente:

Ejercicios, actividades y tareas

- Ejercicios: acciones o conjunto de acciones orientados a la comprobación del dominio adquirido en el manejo de determinado conocimiento**
- Actividades: Acciones o conjunto de acciones orientadas a la adquisición de un conocimiento nuevo o la utilización de algún conocimiento en forma diferente**
- Tareas de desempeño: acciones o conjunto de acciones orientadas a la resolución de una situación-problema dentro de un contexto definido, mediante la combinación de todos los saberes o recursos disponibles que permitirán la elaboración de un producto relevante**

(TODAS SON ACTIVIDADES, PERO LA TAREA – PROBLEMA, TAREA DE DESEMPEÑO O SITUACIÓN DIDÁCTICA ES UN TIPO DE ACTIVIDAD ESPECIAL)

En consonancia con la distinción anterior varios autores establecen otra distinción entre diferentes tipos de tareas y en este sentido se alude a:

TIPOS DE ACTIVIDADES/TAREAS

I- DE RECONOCIMIENTO-REPETICIÓN

II- DE IDENTIFICACIÓN –REPRODUCCIÓN

III- DE CONSTRUCCIÓN

Las tareas de construcción son las asociadas al desempeño, por eso podemos concluir que un desempeño está dado por los recursos que pone en juego un individuo para actuar y esos recursos han de ser cognitivos, afectivos y praxológicos. La observación del desempeño por parte del maestro abarca todo el proceso del bloque o unidad didáctica. Una definición más detallada de desempeño señala lo siguiente:

Un desempeño está dado por el conjunto de acciones o comportamientos y resultados que obtiene un sujeto al realizar una actividad, poniendo en juego diferentes tipos de recursos. Cuando se habla de desempeño siempre se alude a la manera como alguien realiza determinado de tipo trabajo, cargo o funciones, juzgado por su efectividad; el hecho de que el desempeño siempre se juzgue por su efectividad es lo que hace que muchos autores cada vez que describen lo que es un desempeño, lo hagan aludiendo a tareas relacionadas con estándares o

con objetivos planeados en relación a esos estándares, para guiarse en la evaluación del cumplimiento efectivo en la realización del trabajo o tarea asignada. Para nuestros efectos esos estándares, vistos como criterios consensuados de lo que el alumno debe aprender, se expresan a través de **los aprendizajes esperados**.

Queremos detenernos en el rasgo que define al desempeño como conjunto de acciones o comportamientos, por sobre todo por el interés que tenemos en diferenciar los términos comportamiento y conducta los cuales se tienden erróneamente a abordar como sinónimos puros y tal equivocación nos puede conducir a evaluar las competencias y el desempeño con un enfoque diferente al que se desea y se espera. El comportamiento es la manera de proceder que tiene las personas, en relación con su entorno de estímulos, existen distintos modos de comportamiento, de acuerdo a las circunstancias en cuestión. El **comportamiento consciente** es aquel que se realiza tras un proceso de razonamiento, por su parte la conducta se refiere básicamente al modo en que un organismo se conduce en relación a los demás, según una norma que puede ser moral, social, cultural, etc. La conducta implica actividad consciente, observable y repetible. La conducta es pues una parte del comportamiento, pero no el comportamiento todo.

Otro rasgo en el cual debemos detenernos es el referido a poner en juego (o sea a poner en acción) diferentes tipos de recursos (cognitivos, afectivos y praxológicos). Resulta necesario, que nos detengamos en el por qué simplemente no le llamamos recursos procedimentales y preferimos aludir a recursos praxológicos, los cuales por supuesto incluyen los procedimentales.

El desempeño no es la simple aplicación mecánica de procedimientos acabados y ensayados, por eso se alude a recursos praxológicos porque lo praxológico se refiere a ir reflexionando sobre las acciones prácticas mientras estas se van realizando. Se dice que es como un dialogo entre el sujeto y los acontecimientos de su práctica al desempeñarse, por eso es que se le pide al alumno que fundamente lo que hace o que explique la estrategia de resolución que ha seguido, pues ello conduce a la reflexión en la acción. Por eso se dice que en desempeño se combina teoría y práctica; no se separa, sino que se va reflexionando en la acción práctica observando el efecto de nuestras acciones cuando estamos tratando de resolver y comprender una situación problemática.

Por eso, por la demanda de reflexión en la acción es que cualquier ejercicio rutinario no puede ser considerado un desempeño integrador, en todo caso sería un nivel, dentro de la concepción de desempeño integrador, o lo que se identifica como "desempeño con competencia". Esto lo especificamos porque en la práctica puede haber desempeño con competencia y desempeño sin competencia, este último puede efectuarse pero no fundamentarse, pues se ha procedido muy mecánicamente. Por supuesto que ese desempeño no es un desempeño integrado y no es al que aspiramos con los nuevos enfoques evaluativos, pues aunque el nivel rutinario es un nivel y tiene su espacio en el camino del aprendizaje, todos sabemos que el camino no es el destino y el nivel rutinario, tiene su función necesaria, pero aún distante del destino hacia el cual nos dirigimos, destino que pretende que el alumno pueda tomar decisiones con lo que conoce para enfrentar las múltiples situaciones de incertidumbre que se dan en el contexto.

Un desempeño con competencia siempre incluye que el individuo tenga la posibilidad de fundamentar lo que hace o explicar sus estrategias de resolución como un producto parcial de las

acciones dedicadas a movilizar recursos; movilización a través de la cual se ejecutó por rutas alternativas con situaciones primero similares y después diferentes, mostrando que los conocimientos recibidos estaban disponibles, porque eso es movilizar, activar los conocimientos disponibles, para usarlos en situaciones de desempeño diversas.

Además de estos rasgos característicos del concepto de desempeño, el mismo tiene otras características que bien vale la pena destacar, cuando se le asume para enseñar en términos de competencia. Esas características son las siguientes:

Carácter de dispositivo de aprendizaje: Cuando el docente diseña una tarea de desempeño para el cierre de la unidad didáctica o bloque de estudio debe tener presente que esa tarea tiene que funcionar como dispositivo de aprendizaje, es decir, la propia tarea se convierte en un mecanismo que desarrolla o genera determinadas acciones. No todos los dispositivos de aprendizaje que se han usado durante diferentes tiempos o modelos didácticos han estado fundados en la resolución de una situación problema, pero cuando el aprendizaje está orientado al desarrollo de competencias, lo más recomendable es que el mismo escenario donde van a demostrar lo que han aprendido en materia de desempeños competenciales, se convierta en el mecanismo que direccionan lo que se va a aprender.

Esto se ha manifestado en un problema de incongruencia entre evaluaciones internacionales y evaluaciones a nivel de aula, pues las evaluaciones internacionales pretenden evaluar cómo el alumno enfrenta situaciones problemas o situaciones de desempeño, pero si en clases, ese tipo de situación nunca funcionó como dispositivo de aprendizaje, entonces ¿de dónde va a sacar el alumno las herramientas para saber cómo se enfrentan? Por tanto, no es que los que asignan ese tipo de evaluación están mal, lo que sucede es que aún estamos un paso atrás (y hay quien muchos pasos atrás) cuando los sistemas educativos están pasos adelante y no por capricho ni decisión individual, sino porque la educación siempre responde a las necesidades de su época y de su entorno, en el mundo actual nadie necesita que los alumnos demuestren en un examen que recuerdan al pie de la letra todo lo que le expusimos, el mundo actual demanda que sepas combinar los recursos que has adquirido para lograr diversos desempeños. Para que el dispositivo de resolución de una situación problema funcione se requiere que la tarea sea finalizada y contextualizada, lo que se traduce en reconocer que está orientada a la acción, porque persigue un objetivo con reto. No puede ser solamente que recuperes recursos de conocimientos o restituyas procedimientos con un fin en sí mismo. Por el contrario, reconocer que de acuerdo al contexto es que se seleccionan los recursos que se necesitan para resolverla.

Carácter complejo: El carácter complejo se constata en el hecho de que en la situación problema o tarea de desempeño se entrecruzan conocimientos, habilidades, actitudes, experiencias, saberes, informaciones, es decir una serie de recursos que el alumno tiene que movilizar integradamente y con visión interdisciplinaria y globalizada. El carácter complejo conduce a que al movilizar recursos el alumno tenga que explicar o identificar determinadas cuestiones vinculadas al objeto, que tenga que argumentar si el caso lo requiere, que tenga que aplicar procedimientos, que manifieste la interiorización de determinadas actitudes, que se apoye en conocimientos de otras áreas, que se desempeñe con iniciativa, autonomía, pericia, etc. todo lo que evidentemente revela que complejo no es difícil sino que se refiere a la integración de más de una variable.

Carácter inédito: En una familia de tareas el alumno puede aplicar variantes, pero no restituir lo que se ejerció mecánicamente. Lo inédito implica la idea de nuevo, pues se es competente cuando se es capaz de combinar y usar el conocimiento en situaciones diferentes a aquellas en las que se produjo el proceso de enseñanza. La no restitución es la que permite incluso la diversificación, es decir, el hecho de que con una misma meta inicial, los productos sean diferentes ya sea para mostrar un aprendizaje relacionado con la geometría, con el procesamiento de información, etc. El alumno puede mostrar su entendimiento de diversas maneras y esto solo puede lograrse cuando enfrena tareas inéditas que no obligan a restituir un proceder paso a paso de manera algorítmica, sino que la heurística y la combinación reflexiva de lo teórico con lo práctico, puede conducirlo de manera divergente a arribar a valiosos productos.

Carácter desafiante: El carácter desafiante del desempeño se fundamenta cuando se enfrenta a una problematización que reta o provoca a accionar para descubrir respuestas apoyadas en conocimientos que por lo general se mueven en terreno científico – disciplinar.

PREGUNTA: ¿Por qué se afirma que la concepción de situaciones problemas o tareas de desempeño constituye el cambio más importantes en la concepción de planificación que tienen los maestros?

Es el cambio más importante toda vez que en ninguno de los modelos didácticos precedentes se partía de imaginar tareas integradoras, tareas de desempeño o situaciones problemas como dispositivo de lo que se va a aprender y también como escenario de evaluación, dicho con otras palabras una tarea de evaluación que se convierte a su vez en tarea de aprendizaje. Esta tarea o situación le confiere identidad pedagógico – didáctica a las competencias. Dada la importancia que tiene la situación problema resulta conveniente que hagamos algunas precisiones sobre la misma. Señalan Xavier Roegiers y Alexia Peyser que el término «situación» evoca un conjunto contextualizado de informaciones que un alumno, o un grupo de alumnos, deberá articular a fin de resolver una tarea determinada. Si dicha situación presenta un obstáculo, un desafío, cuya solución permitirá nuevos aprendizajes, podemos hablar de «situación-problema».

Es un tipo de actividad compleja que le permite articular recursos en pos de una solución adecuada. Roegiers y Peyser plantean además, que se distinguen tres tipos de actividades: las situaciones – problemas de exploración, las actividades de formalización o de estructuración y las situaciones – problemas de integración. Resulta necesario establecer las distinciones entre estos diferentes tipos de situaciones problemas porque el desconocimiento de sus tipos ha incidido en que el maestro presente dificultades para diseñar los desempeños requeridos. Las situaciones – problemas pueden comportarse de la manera siguiente:

1) Las situaciones - problemas de exploración (o situaciones didácticas) sitúan a los alumnos, solos o en pequeños grupos, en situación de investigación, de búsqueda activa, creando ciertas formas de desestabilización cognitiva (mediante conflictos cognitivos y socio cognitivos y el recurso a procesos metacognitivos), necesarias en la instauración de nuevos saberes y en su articulación con los saberes anteriores. Dichas situaciones responden al principio según el cual los alumnos interiorizan mejor los saberes y saber hacer si ellos han contribuido a descubrirlos, si han podido reflexionar sobre dichos saberes resultantes de sus investigaciones. Nótese cómo estas situaciones que

demandan búsqueda activa a partir de una desestabilización cognitiva es la que se denomina también situaciones didácticas, situaciones desafiantes, situaciones provocadoras, etc. Se corresponde con las tareas problematizadoras que abordaremos en este epígrafe. Este tipo de situación o tareas se identifican con los llamados **desempeños comprensivos**.

2) Las *actividades de formalización o de estructuración* permiten explotar los descubrimientos de los alumnos durante la fase de exploración. Como su nombre lo indica, dichas actividades permiten desarrollar, formalizar y estructurar los nuevos saberes y, al mismo tiempo, sirven como prácticas para la adquisición de los saber-hacer. Estas no son estrictamente situaciones -problemas, en la medida que no hay un obstáculo para resolver por el alumno. Las situaciones de este tipo confirman la importancia del aprendizaje constructivo, pues exigen, no solamente las conocidas estrategias de transmisión y de entrenamiento, sino que se orientan además especialmente a desarrollar la capacidad de explotación de los aportes de los alumnos. Es importante destacar que no todas las situaciones tienen la finalidad de resolver un verdadero obstáculo, sino que buscan que de manera constructiva los alumnos adquieran un nuevo saber hacer. Este tipo de situación o tarea se identifican con los llamados **desempeños prácticos**.

3) Las *situaciones - problemas de integración*, o de movilización, o de transferencia de saberes son nuevas situaciones - problemas planteadas especialmente para que los alumnos aprendan a movilizar los recursos pertinentes (saberes y saber-hacer) en función de un análisis correcto de la situación. Son definidas como situaciones-problemas « orientadas », que conducen al alumno a la integración de un conjunto de aprendizajes puntuales y a su articulación con diferentes saberes y saber-hacer adquiridos anteriormente. Esta situación es la típica situación de desempeño integrador en la cual, desde la movilización de recursos, se ha preparado al alumno para transferir. Este tipo de situación o tarea se identifican los llamados **desempeños teórico-prácticos**.

PREGUNTA: ¿Por lo que ha expuesto no todas las tareas de desempeño o situaciones problemas tienen una salida social ¿Estamos en lo cierto?

La tendencia a querer situar a fuerza tareas – problema con finalización social (la fábrica, el mercado, el hospital, la siembra, el terreno, etc.) ha hecho que los maestros imaginen situaciones a veces tan artificiales, que lejos de acercar al alumno a la realidad lo que hacen es alejarlo. Inventar situaciones en las cuales se plantea que un niño va al mercado, que en una empresa hay que hacer una auditoría o que un abogado o un albañil... en fin, se buscan situaciones que más bien son un pretexto y cuando son un pretexto forzado el alumno no puede sentir que es una situación real. Para evitar el diseño de situaciones tan artificialidades, alejadas de la autenticidad hay que partir de reconocer que no todas las tareas de desempeño o situaciones problemas que se diseñen tienen que tener una salida social; si no que hay tareas o situaciones que generan desempeños a partir de una problematización, por ejemplo: ¿A qué se debe que el murciélago pueda volar si no tiene alas como las aves?, ¿Por qué hay más calor en verano?

Hay que tener en cuenta que determinados temas y materias, por su naturaleza epistemológica promueven que el alumno se desempeñe para comprender el mundo desde una problematización, no para sumergirse en una práctica social. La problematización como respuesta dada por individuos concretos, puede generar lo siguiente:

- Un proceso de investigación constante, cuya naturaleza da cuenta de pequeños proyectos de investigación realizados bajo la dirección del profesorado como mediador de la (re)construcción del objeto de aprendizaje, en escenarios cambiantes de aprendizajes naturales y/o situados.
- Espacios para enfrentar tareas – problema cuestionando, buscando respuestas o realizando tareas que deriven en desempeños comprensivos.

La interpretación que hagan los alumnos dentro del proceso de problematización implica resaltar el papel del debate, la controversia y la resolución de conflictos para evitar que “a todo diga que sí, y a nada diga que no” (1), porque esa postura es muy propia de la enseñanza tradicional que realiza una presentación de los conceptos acabados (en el sentido de que no pueden ser sometidos a discusión debido a su aceptación por la comunidad científica). La problematización implica para los alumnos recorrer el mismo camino que recorre el científico para arribar a sus teorías (Denyer, M. 2007). Las consideraciones emitidas nos remiten a plantearnos que las tareas dentro de la problematización pueden también operacionalizarse en función del desempeño, es decir, podemos contar con acciones secuenciadas para diseñar este tipo de tareas para un desempeño derivado de una problematización. Para diseñar una tarea problematizadora y por tanto con posibilidades de ser motivadora, se atiende a lo siguiente:

1. Promover el cuestionamiento ya sea a través de preguntas o de tareas que estén encaminadas a responder esas preguntas cuestionadoras o a identificar necesidades vinculadas a lo que estamos problematizando
2. Ya una vez planteada las preguntas o las tareas adentrarnos en un proceso de clarificación del objeto problematizado a través de actividades y tareas vinculadas a la recepción e integración duradera de la información vinculada al cuestionamiento o necesidad identificada.
3. Un trabajo de construcción gradual del problema que deriva en un producto que no siempre tiene que ser tangible, sino que puede estar dado por un producto más refinado que se constata por un perfeccionamiento de las teorías implícitas del estudiante y grupos de estudiantes; teorías que después las pueden usar con carácter instrumental en el proceso (re) constructivo de conocimientos; de esta manera el producto, repetimos, no es un bien o es tangible, sino que está en los cambios resultantes de la intervención, o sea, los cambios que se produjeron en los alumnos, los cuales deben ser pertinentes para el logro o los aprendizajes esperados.

En síntesis se constatan tres acciones útiles para diseñar tareas que deriven en una problematización (cuestionar, clarificar desde integración de información y la construcción de un producto no siempre tangible). Como puede apreciarse, el diseño de tareas problematizadoras no es una moda con un fin en sí mismo. Sino que es un modo práctico de aprender a desempeñarse a través de la problematización como un proceso que conduce a un producto (que insistimos puede ser tangible o no tangible). A continuación reseñamos algunos ejemplos de situaciones problematizadoras generadoras de desempeño:

Ejemplos :

1. En Perú encontraron a un hombre que debe tener más de 110 años, pero trabaja, se desplaza de un lugar a otro. Hay quienes plantean que a ese ritmo podría llegar hasta los 130 años, otro dicen que estudios reales confirman que no es posible **¿hasta cuánto se**

puede alargar la vida humana?

2. Los biólogos intentan explicar por qué hay cientos de especies en algunos grupos y tan pocas en otras; o qué fuerzas conforman los hábitats y la biodiversidad. Ni siquiera se sabe cuántas especies hay. -¿Qué es lo que determina la diversidad de las especies?
3. Los químicos han aprendido a combinar a voluntad hasta mil átomos para formar prácticamente cualquier configuración molecular deseada. Pero la naturaleza hace esto a escala muy superior y los científicos están aprendiendo de ella para diseñar sistemas complejos autoensamblados. ¿Hasta dónde seremos capaces de llevar el autoensamblaje químico?
4. Con una población de más de 6 mil millones de habitantes en el planeta, la cuestión es cómo puede la especie humana sobrevivir de modo sostenible sin amenazar los recursos ¿Seguirá Malthus equivocado?

Un análisis de las ventajas de este tipo de tareas problematizadoras destaca lo siguiente:

- Permiten la reconstrucción del objeto de aprendizaje y la mejora personal
- Motiva el entrenamiento para la resolución de problemas en situaciones cambiantes.
- Potencia el análisis crítico y la capacidad de abordar problemas y ejercicios, implicando a los escolares y grupos de escolares en la toma de decisiones y el análisis de sus posibles consecuencias en escenarios cambiantes de aprendizajes naturales y/o situados.
- Genera procesos de investigación constantes.
- Permite atender las necesidades y objetivos de aprendizaje de los escolares, expresados en los aprendizajes esperados, tanto de forma individual como colectiva.
- Perfecciona la reconstrucción de ideas implícitas.

De manera conclusiva podemos plantear que el maestro, al proponer tareas de problematización ha de crear condiciones para mover al alumno a buscar relaciones con el entorno, para que elabore instrumentos que le permitan recoger datos de la realidad en cuestión y para que cree un esquema ideal de lo problematizado, de manera que el alumno pueda configurar un sistema de ordenamiento y clasificación de la información, más pertinente y necesaria para el conocimiento, y con ello se configuren a su vez nuevos modos de conocer, interpretar y transformar la realidad, poniendo en juego creatividad y pensamiento alternativo. Emitidas las consideraciones fundamentales sobre las tareas de desempeño que no tienen salida a prácticas sociales sino a problematización del conocimiento, vamos a adentrarnos entonces en aquellas tareas de desempeño que sí se conciben para resolver problemas vinculados a situaciones de la realidad social.

PREGUNTA: La tarea de desempeño problematizadora puede diseñarse a partir de una pregunta o una situación que desafía, pero ¿Cómo diseñar tareas de desempeño vinculadas a resolver problemas orientadas a prácticas sociales?

Hay frases que te iluminan como un relámpago y te sitúan ya no ante lo nuevo desconocido, sino ante una dimensión nueva de lo conocido o acaso ante una dimensión desconocida de lo evidente, eso me sucedió cuando leí la forma en que los belgas preparaban a sus maestros para asumir el enfoque basado en competencia. La frase expresa: “Si la competencia es una aptitud para realizar tareas, necesariamente debe adquirirse enfrentando al alumno a las tareas y no mediante la transmisión de conocimientos o la automatización de procedimientos. Por tanto, no hay más que: a)

imaginar tales tareas, b) enseñar al alumno a resolverlas y para ello, a adquirir y a movilizar los recursos indispensables, y c) hacer surgir en el alumno una reflexión metacognitiva sobre las condiciones de éxito del acción”(Denyer, Mónica y otros, 2007, pág. 85)

Qué manera tan gráfica de aludir a la necesidad de planificar didácticamente partiendo de imaginar tareas de desempeño, desarrollar secuencias didácticas para que el alumno adquiera y movilice recurso y favorecer desde la evaluación que el alumno ejerza el control metacognivo como punto de partida para aprender a aprender. Me llamó la atención la alusión a “imaginar tareas” pues todo lo relativo a la planificación y sus componentes lo había concebido desde un pensamiento racional, asociado a la elaboración de conceptos y al uso de modelos lógicos, pero cuando nos convocan a “imaginar tareas”, el llamado nos remite a la imaginación a la fantasía, a que nuestra mente crea imágenes que no han sido percibidas en la realidad inmediata... y es que en la imaginación de tareas de desempeño, que funcione como dispositivo de aprendizaje y como medio de evaluación se requiere que brote la dimensión artística de todo maestro, por eso al aludir a este profesión suele decirse “el arte de ser maestro”. Comencemos por tareas de desempeño que apuntan a hacia actividades de la vida real o actividades con finalización en prácticas sociales.

Componentes para diseñar la tarea de desempeño

1 Identificación de los aprendizajes esperados para determinar las metas asociada a la vida real que el alumno debe cubrir.

Se deben identificar los aprendizajes esperados o resultados de aprendizaje de la unidad didáctica o bloque, porque ellos engloban los conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas que integran el logro. Es este proceder el que permite que concibamos la tarea de desempeño como una tarea compleja, toda vez que no es una suma, ni yuxtaposición de recursos, sino una organización dinámica que nos permita integrar recursos de los distintos tipos de saberes y recursos externos, tales como impulsar a la búsqueda de informaciones escrita, consulta a expertos, etc.; recursos estos que se derivan del análisis de los aprendizajes esperados o resultados de aprendizaje. Una vez identificados estamos en condiciones de cómo y qué los alumnos han de demostrar y con ello derivaremos una meta.

Observemos el ejemplo siguiente tomado de la Educación Básica en un bloque en el cual la práctica social del lenguaje está referida a describir un proceso de fabricación de manufactura ante innovadores.

Aprendizajes esperados

- Describe un proceso cuidando la secuencia de la información.
- Recupera información relevante mediante notas y la emplea al redactar un texto.
- Conoce la función y las características de los diagramas y de la información presentada en diagramas para describir un proceso.
- Exponer oralmente el proceso descrito

A partir del análisis de los aprendizajes esperados se establece la siguiente meta: Elaboración de textos que describan, de forma escrita y oral, el proceso de fabricación de manufactura, usando diagramas.

2 Determinación de un rol significativo para el alumno

Como sabemos el concepto de rol está vinculado a la función o papel que cumple algo o alguien. Es muy frecuente la frase “desempeñar un rol”, partiendo de reconocer que el rol consiste en una serie de acciones específicas, diferentes y estrechamente vinculadas, de acuerdo con la situación y las demandas de dicha situación. Todos sabemos que en dependencia de diversas situaciones los sujetos desarrollamos a lo largo de nuestra existencia múltiples roles, es decir saber llevar a cabo distintas interpretaciones, una de las cuales son más importante que otras, con las cuales vamos conformando nuestro repertorio de roles que ponemos en acción de acuerdo a la situación concreta en función de arribar a un buen resultado. En cada situación diseñada, vinculada a la realidad y por tanto con finalización social, el alumno ha de desempeñar un rol significativo; por ejemplo, ¿funcionará como argumentador de una idea? ¿Será el experto que va a resolver una situación? En el ejemplo que venimos trabajando el rol del alumno es el siguiente: Descriptor de un proceso de fabricación manufacturada atendiendo a secuencialidad y utilización de diferentes formas de presentar la información.

3 Determinar cuál es la audiencia, de la vida real o simulada, que funcionarán como receptores de la ejecución

No nos referimos siempre a la audiencia en concreto, como personas que oyen y están frente al emisor; nos referimos por sobre todo a la audiencia en abstracto pues en toda situación hay un mensaje, no hacemos ni decimos nada al vacío, sino que nos dirigimos a alguien o a algo, la audiencia existe porque la información es útil y con ella podemos cubrir determinados fines de una audiencia, ya sea ofrecer una información que se necesita, un interés profesional o cultural, algo que hay que clarificar, algo que hay que resolver y te estoy exponiendo los procedimientos, o sea, e manera explícita o de manera implícita los mensaje en las situaciones hay una audiencia o receptor. La determinación de la audiencia es importante porque nos permite enfocarnos a diferentes tópicos En el ejemplo dado se determina lo siguiente: **Audiencia:** Innovadores de la comunidad escolar

4 Determinar la situación

Se trata de determinar cuál es la situación contextualizada que implica una aplicación en el mundo real. Toda situación es interactiva pues el contexto y la tarea de desempeño o tarea – problema son las que orientan la selección de los recursos y su organización, es decir, según describe Denyer (2007) la tarea obliga al alumno:

- a) Leer la situación y notar las características pertinentes.
- b) Elegir entre un conjunto de recursos disponibles los que serán útiles para la resolución y, llegado el caso, apropiarse de los que aún falten.
- c) Decidir el proceso que debe ponerse en acción para organizar recursos que se explotarán.

Se trata en definitiva de una situación contextualizada que implique una aplicación en la realidad, de ahí su finalización hacia la acción que puede orientarse a lo real o a lo simulado, lo más cercano posible a la realidad). En el ejemplo citado la situación determina lo siguiente: Cómo exponer de forma oral y escrita, ante la comunidad escolar la descripción de un proceso de fabricación manufacturada, cuidando la secuencia informativa, utilizando diversas fuentes de información e incluyendo diagramas que faciliten la descripción de las etapas de dicho proceso. En esta situación, que parte de las marcadas diferencia entre expresión oral y expresión escrita, se convierte en dispositivo de lo que se tiene que enseñar y luego del aprendizaje que se va a evaluar

5 Determinación de productos y desempeños generados por el alumno

Se trata de que el alumno determine cuáles serán los modos de proceder que empleará, siempre buscando la mayor efectividad en su ejecución y que arribe a productos, ya sea en la esfera de un bien o un servicio o un producto dado por los cambios que se han operado como resultantes de la intervención; cambios que son pertinentes para el logro de los efectos directos.

Producto. Elabora un texto descriptivo de un proceso de fabricación manufacturada para exponerlo atienden a las diferencias entre expresión oral y expresión escrita

Resulta indispensable que cuando se conciba este tipo de tarea de desempeño vinculada a situaciones de la realidad o lo más cercana a la realidad posible se acompañen de los criterios de evaluación, los cuales, según criterios de diferentes expertos, deben desglosarse en indicadores de evaluación que guíen la construcción de una tabla o matriz de niveles de desempeño, pues ello guiará tanto al alumno como al maestro y les permitiría ir obteniendo información más objetiva y precisa sobre los avances hacia una actuación óptima. En el ejemplo que nos ocupa el establecimiento de niveles de logro que permitiría al alumno y al maestro dar seguimiento a los avances y lograr una retroalimentación efectiva se puede comportar de la forma siguiente:

Categoría de desempeño	Descripción de rasgos, descriptores o indicadores
Primer Nivel (Óptimo)	Al enfrentar el problema demuestra conocimiento y comprensión parcial del tema, lo que le permite hacer xxxxxxx. Usa diferentes formas de xxxxx. Usa xxxxx para arribar a la solución del problema, pero le falta mayor soltura y seguridad en dicho uso. Muestra cierto orden en el uso de xxxxx lo que se constata en algunas limitaciones enxxxx, revela que xxxx, aunque tiene algunas dificultades xxxx para determinar con claridad xxxxpara dar a conocer la xxxx y para analizar la pertinencia de las soluciones relacionadas con xxxxx
Segundo nivel (Considerable)	Al enfrentar el problema demuestra conocimiento y comprensión parcial del tema, lo que le permite hacer xxxxxxx. Usa diferentes formas dexxxxx. Usa xxxxx para arribar a la solución del problema, pero le falta mayor soltura y seguridad en dicho uso. Muestra cierto orden en el uso de xxxxx lo que se constata en algunas limitaciones en xxxx, revela quexxxx, aunque tiene algunas dificultades xxxxpara determinar con claridad xxxxpara dar a conocer la xxxx y para analizar la pertinencia de las soluciones relacionadas con
Tercer nivel (Básico)	Al enfrentar la situación demuestra conocimiento y comprensión mínimo, lo que se consta en que no puede XXX aunque sí usa una XXXX pero no puede XXXX. No usa xxx para arribar a la solución del problema, el cual enfrenta mostrando orden mínimo, pero con una , por ello no es capaz de expresar las soluciones apelando a los xxx para xx.
Por debajo de lo básico	Su respuesta Indica un alejamiento importante, de la competencia referida a elaboración de textos que describan, de forma escrita y oral, el proceso de fabricación de manufactura, usando diagramas. Muestra una comprensión insuficiente de las características secuenciales del proceso y se muestra incapaz de establecer en la práctica la distinción entre comunicación oral y comunicación escrita

PREGUNTA: Lo que se ha explicado hasta aquí se refiere a desempeños de tipo tarea, pero ¿cómo podemos diferenciar el desempeño de tipo tarea de otros tipos de desempeño?

La generalidad de estudiosos del tema hacen alusión a tres tipos de desempeño fundamentales, a saber:

1. El desempeño de tarea (dimensión cognitiva)
2. Desempeño contextual (Dimensión afectiva)
3. Desempeño de conductas contraproductivas (dimensión social)

A continuación emitiremos consideraciones sobre los tres tipos de desempeño para poder identificar en ellos la dimensión cognitiva, la afectiva y la social, las cuales integradas permiten un análisis comprensivo del desempeño de los estudiantes.

El desempeño de tarea: es el que responde al diseño de situaciones problemas y está enfocado fundamentalmente a la dimensión cognitiva y su implicación en el desarrollo intelectual del alumno. El desempeño de tarea o tarea de desempeño es la clásica concepción de ejecución o sea es lo que en realidad siempre ha caracterizado al desempeño: parte de una tarea que hay que ejecutar, ejecución en la cual se manifiestan determinados comportamientos o modos de proceder que conducen a la obtención de un producto o de un servicio.

El principal elemento descriptor en las tareas de desempeño se vincula a lo cognitivo y aunque incluya todos los componentes, es en este tipo de tarea de desempeño donde se materializa la aptitud cognitiva de los sujetos, dadas por sus conocimientos sobre las demandas de la tarea, sus habilidades y sus destrezas, entendidas estas últimas como formas que emplea para resolver problemas y cómo da respuesta a la situación planteada (Bornam y otros 2001). A diferencia de otros tipos de desempeño, el desempeño de tarea o tarea de desempeño va variando según la materia o área de que se trate, por eso se verá más adelante que esas tareas pueden concebirse para resolver problemas vinculados a la realidad social o pueden concebirse para problematizar un conocimiento, además hay que tener en cuenta que este tipo de tarea es la más pertinente ante las demandas siguientes:

- La planificación de actividades de aprendizaje y de estudio
- La búsqueda de relaciones adecuadas entre el proceso y los resultados
- Las necesidades cognitivas de los alumnos, con énfasis en la necesidad centrada en el uso creativo del conocimiento y su relación con la actuación competente
- Obtener información sobre el desempeño desde diferentes fuentes

El desempeño contextual

Este desempeño no se constata a través de tareas que se enfilan al desarrollo intelectual, sino que es un desempeño que se observa y valora en su dimensión afectiva, fundamentalmente a partir de cuestiones propias del contexto, pues tiene que ver con el ambiente en el cual se desarrollan las actividades, además, tiene que ver con aspectos psicológicos que inciden en cómo se comportan los sujetos, con cuestiones que tiene que ver más con la motivación que con lo cognitivo, aunque por supuesto influyen en lo cognitivo, con cuestiones organizacionales y sociales que determinan cómo funciona el aula, la escuela, las relaciones, los integrantes de los grupos o las individualidades concretas.

Antes el análisis del desempeño contextual se centraba en unidades de análisis como la inteligencia, las aptitudes, la personalidad, los intereses profesionales, la metodología de estudio, etc. Sin embargo, todos estos campos actualmente se han revelado como insuficientes para conocer la realidad educativa en toda su complejidad, observándose una gran ampliación de sus horizontes y una revisión y replanteamiento de muchos de los existentes.(Nieto,)

Dentro del desempeño contextual han cobrado un gran valor las nuevas dimensiones desde las cuales se está analizando la inteligencia, vista desde diferentes tipos; de ahí que se hable de la inteligencia académica, la inteligencia práctica, la inteligencia social o la inteligencia triárquica de Sternberg (1987), integrada por tres dimensiones: La *componencial* que comprende todos aquellos mecanismos cognitivos que permiten aprender y afrontar tareas inteligentes; la *experiencial* que sirve para emitir respuestas adecuadas ante nuevas situaciones; y la *contextual* que es, más bien de tipo práctico y social que sirve para la resolución de problemas de la vida diaria y para adaptarse al ambiente, sobre todo, de tipo social; se destacan además los aportes de Gardner (1995 y 2001), con su visión de inteligencias múltiples, en las cuales se distinguen varios tipos (*Lingüística, musical, cinético-corporal, lógico-matemática, espacial, interpersonal, intrapersonal*, a las que posteriormente, añade otras dos, *la existencial y la naturalista*.) También es frecuente oír hoy hablar, incluso, de inteligencia digital o informática. (Nieto)

Para el caso del desempeño contextual interesan en gran medida las consideraciones que se han emitido sobre la inteligencia emocional y la competencia emocional, La inteligencia emocional es vista como una nueva forma, más dinámica y comprensiva, de aproximación a la inteligencia en la que se destaca la importancia y estrecha interacción que en la actividad mental tienen los componentes emocional-afectivos, los cognitivos y los metacognitivos. Mayer y Salovey (1997) afirman que: *“La inteligencia emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual”*.

Por su parte Goleman (1995) señala que la inteligencia emocional consiste en *conocer las propias emociones; manejarlas; motivarse así mismo; reconocer las emociones de los demás; y saber establecer relaciones adecuadas con los demás*. Por su parte, Bisquerra (2003) señala que la competencia emocional de un sujeto debe entenderse como *“un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”*. Gallego y cols. (1999) afirman que la inteligencia emocional encierra tres tipos de habilidades que van íntimamente relacionadas: Las emocionales, las cognitivas y las conductuales. El maestro al observar el desempeño contextual, ha de adentrarse en la inteligencia emocional estableciendo criterios que le permitan comprender los componentes emocionales y afectivos que agrandan y enriquecen la actividad intelectual como: el autoconcepto, la autoestima, el entorno afectivo, la capacidad de relación interpersonal, la asertividad, la autosuficiencia, la estimación y aprecio social, aceptación personal, etc.

Al aludir a individualidades algunos autores señalan que mientras que el desempeño de tarea tiene como antecedente a lo cognitivo, el desempeño contextual tiene como antecedentes a cuestiones relacionadas también con la personalidad; de ahí que se analicen en este tipo de desempeño

cuestiones vinculadas con la responsabilidad, el esfuerzo, la toma de conciencia, etc. Observemos una propuesta de dimensiones que podrían formar parte del análisis del desempeño contextual

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
Relación con otros	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cooperación ▪ Relaciones con otros alumnos, con los maestros, con sus pares ▪ Ayudar a otros a superar dificultades
Autodesarrollo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compromiso para pensar y decidir por sí mismo en función de desarrollar el propio conocimiento y destreza, aprovechando las oportunidades que da la escuela ▪ Darse cuenta de qué ha logrado y qué le falta, ejerciendo el control de su aprendizaje y regulando acciones y tiempo en función de lo que está por aprender. ▪ Promover hábitos de estudio, determinando si organiza su tiempo, nivel de atención que presta al maestro y calidad de su toma de notas, si estudia diariamente y si tiene una técnica para estudiar. ▪ Nivel de lectura de información útil y conformadora de cultura general
Necesidades emocionales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Convivencia ▪ Habilidades intrapersonales: manejo de sus emociones, aceptación de sí mismo, reconocimiento de las propias debilidades, iniciativa, persistencia ▪ Habilidades interpersonales y habilidades sociales: saber escuchar, mostrar empatía, capacidad de tomar decisiones, actuar bajo incertidumbre, trabajo colaborativo y compromiso colectivo, asertividad, autocontrol, comprender situaciones sociales y no tomarlas como algo personal, contribuir a la resolución de conflictos, etc.
Vinculación Institucional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentido de pertenencia institucional Aprovechamiento escolar en su carácter suficiente/insuficiente/deficiente ▪ Elementos que inciden en rezago y deserción escolar: aprovechamiento escolar deficiente, aspectos familiares y culturales, problemas con la permanencia en clases, desinterés, despreocupación, falta de participación estudiantil, falta de motivación por el estudio... ▪ Compromiso con la institución y sus objetivos, asumiendo roles y procedimientos ,así como ofreciendo sugerencias

Mientras que el desempeño del tipo tarea es pertinente para cubrir determinadas demandas del modelo evaluativo actual; el desempeño contextual se torna pertinente en otras demandas como las siguientes:

- Determinar factores que inhiben el adecuado desarrollo de actividades de aprendizaje y de estudio
- Evaluar y potenciar vías para que los alumnos se den cuenta de lo que están aprendiendo y lo que le falta por aprender desde estrategias que le permitan ejercer el control sobre su aprendizaje.
- Identificar y dar atención a necesidades socioemocionales de los alumnos

- Contribuir a obtener información sobre el desempeño de los alumnos usando diversa fuentes no enfiladas a la aptitud cognitiva
- Identificar, evaluar y proponer vías para fortalecer la colaboración entre docentes, alumnos, padres de familia y tutores
- Identificar de manera oportuna factores que están incidiendo en el rezago y la deserción en situaciones concretas

PREGUNTA: ¿Qué caracteriza al desempeño de conductas contraproductivas?

Este es el único desempeño negativo y lamentablemente empieza a cobrar fuerza y relevancia para la escuela a partir de la irrupción de problemas sociales, que implican a niños y jóvenes y los convierte en fácil presa de conductas contraproductivas, ante las cuales la escuela está llamada a trazar estrategias de prevención. Nuestros niños y jóvenes frecuentemente entran en contacto con contextos en los cuales se constatan conductas como las siguientes: Consumo tóxico, conductas sexuales de riesgo, depresión y suicidio, accidentes, consumismo, uso inadecuado de internet, Conducta disruptiva, infractora y violenta, racismo, xenofobia, violencia de género, movimientos radicales y fundamentalistas, destrucción de propiedades, robos, abusos físicos y verbales, baja calidad de la tarea que realizan, etc. Una remisión e información oportuna de estos desempeños, contribuye a diagnósticos y medidas acertadas que contribuyen, desde la escuela a generar el reforzamiento del tejido social.

PREGUNTA: ¿Hay que atender a todos estos tipos de desempeño en la evaluación?

Por supuesto, si se habla de observar el desempeño por fuentes más allá de las conocidas pruebas, estamos invitando entre otros modos de actuación a atender a aquellos que nos permitan emitir juicios derivados de la observación del desempeño del tipo tarea y de la observación del desempeño contextual: El desempeño de conductas contraproductivas es el único desempeño negativo y no se observa de manera general, sino de manera particularizada cuando ya hemos identificado determinadas conductas de riesgo en las direcciones contraproductivas descritas y otras tantas que irrumpen en la situación social actual en todos los países

PREGUNTA: Se ha planteado que la tarea de evaluación se convierte en tarea de aprendizaje ¿Cómo se elaboran los criterios que permiten esta doble dirección de la tarea?

Los criterios de evaluación son los representantes de los aprendizajes esperados o resultados de aprendizaje, por eso muchos le denominan criterios – objetivos, porque ellos permiten orientar lo que se va a enseñar y juzgar lo que se va a aprender. Si los criterios de evaluación orientan lo que se va a enseñar entonces ellos tienen que referirse a lo que se enseña, en función de que los alumnos lo aprendan y lo conviertan en recursos para enfrentar las situaciones que funcionan como dispositivo de aprendizaje, por ello se dice que los criterios apuntan hacia diferentes componentes (conocimientos, habilidades, actitudes, desempeños ...) y deben permitir que se entienda qué conoce el alumno, cómo se va dando su comprensión, qué sabe hacer, cómo se comporta su capacidad para resolver problemas, cómo están sus habilidades orales, personales y sociales. Se trata, en definitiva, de contar con ideas de valoración en torno a los componentes que requiere la competencia, la competencia en sí y el nivel que se ha alcanzado en las mismas.

Un instrumento valioso para autoevaluar si hemos tenido en cuenta diferentes componentes y niveles para establecer los criterios es la pirámide establecida por Gerad Miller(). Esta pirámide refleja cómo en el camino que seguimos para preparar a los alumnos con vista a que arriben a situaciones cada vez más auténticas (tareas de desempeño vinculadas a la realidad), lo hacemos desde una base actitudinal, atendiendo a conocimientos como formas de saber y a aspectos relacionados con saber usar el conocimiento, ambos componentes pueden ser evaluados a través de instrumentos convencionales y representan componentes que se han de convertir en recursos; instrumentos que por supuesto serían diferentes si se pretende evaluar y enseñar actitudes. La pirámide establece una división entre este nivel de insumo y los niveles de desempeño en los cuales el alumno muestra como lo hace, o fundamenta su estrategia de resolución, luego de haber ejecutado por rutas alternativas, hasta que arriba a un desempeño integrador.

Pues bien, cada uno de los rangos de la pirámide requiere de criterios que se resumen en la respuesta a las preguntas siguientes:

- ¿Qué conoce el alumno?
- ¿Qué sabe hacer con lo que conoce?
- ¿Cómo se comporta su saber ser y estar?
- ¿Con qué nivel de competencia se desempeña articulando a dichos desempeños diferentes tipos de recursos?

La siguiente pirámide (a la que hemos incluido de base el saber ser y estar) es la pirámide de Miller, la cual resulta de gran utilidad a la hora de establecer criterios de evaluación. No perdamos de vista que los criterios son normas o ideas de valoración en relación con los cuales se emite un juicio valorativo sobre el objeto evaluado, en este caso ese objeto está dado por la tarea, situación – problema o producto.



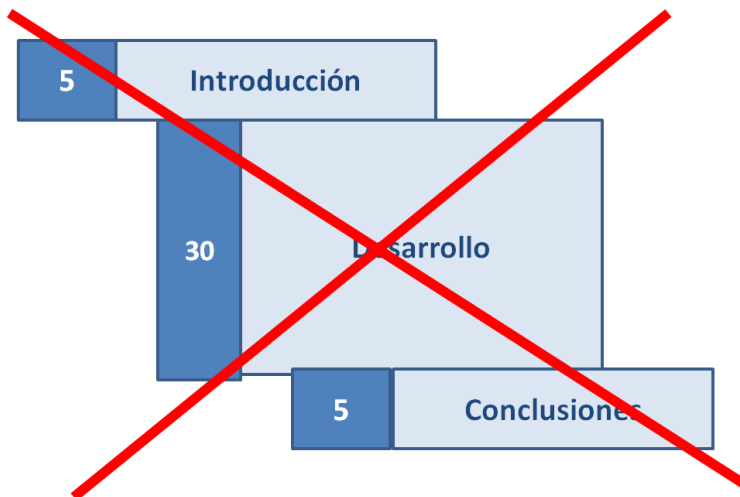
ANEXO 2

PREGUNTA: ¿Cómo planificamos de manera global la secuencia didáctica de un bloque de estudio o unidad didáctica?

Las secuencias didácticas han sido definidas de diferentes formas por varios autores, en todos los casos secuenciar alude a ordenar actividades, pero si tal ordenamiento no se da en función de preparar al alumno para que pueda enfrentar situaciones problemáticas o desafiantes, entonces la definición de secuencia didáctica no sería propicia para orientar a los maestros en función de que las conciben para potenciar aprendizajes orientados al desarrollo de competencias.

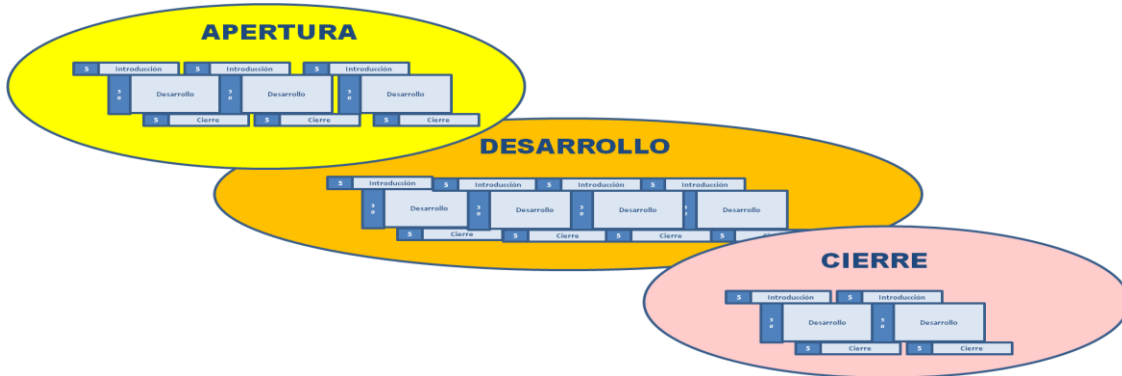
En nuestra propuesta formativa asumimos la definición siguiente: “una secuencia didáctica está dada por el conjunto de actividades estructuradas de manera fásica, en apertura desarrollo y cierre; fases en las cuales los maestros y los alumnos integran su accionar alrededor de las situaciones problemáticas y las capacidades que han dado sentido a la selección de contenidos, que se abordan desde la perspectiva del aprendizaje significativo.”(Avolios S., 2004)

La definición citada nos remite a las fases como distintivo clave de una secuencia didáctica y a sus finalidades. Las fases de una secuencia didáctica se estructuran en apertura, desarrollo y cierre, que no tiene que ver con los cinco minutos de introducción, los 30 de desarrollo los cinco de conclusiones, como estamos acostumbrados a distribuir el tiempo. En cinco minutos se abre la materia, pero no el aprendizaje; en treinta minutos se desarrolla la materia, pero no el aprendizaje y en cinco minutos se cierra lo que se dijo sobre la materia, pero no se cierra el aprendizaje. Por eso insistimos en que cuando se habla de apertura, desarrollo y cierre de una secuencia didáctica con enfoque basado en competencias la distribución temporal de cada fase, así como sus finalidades, es diferente:

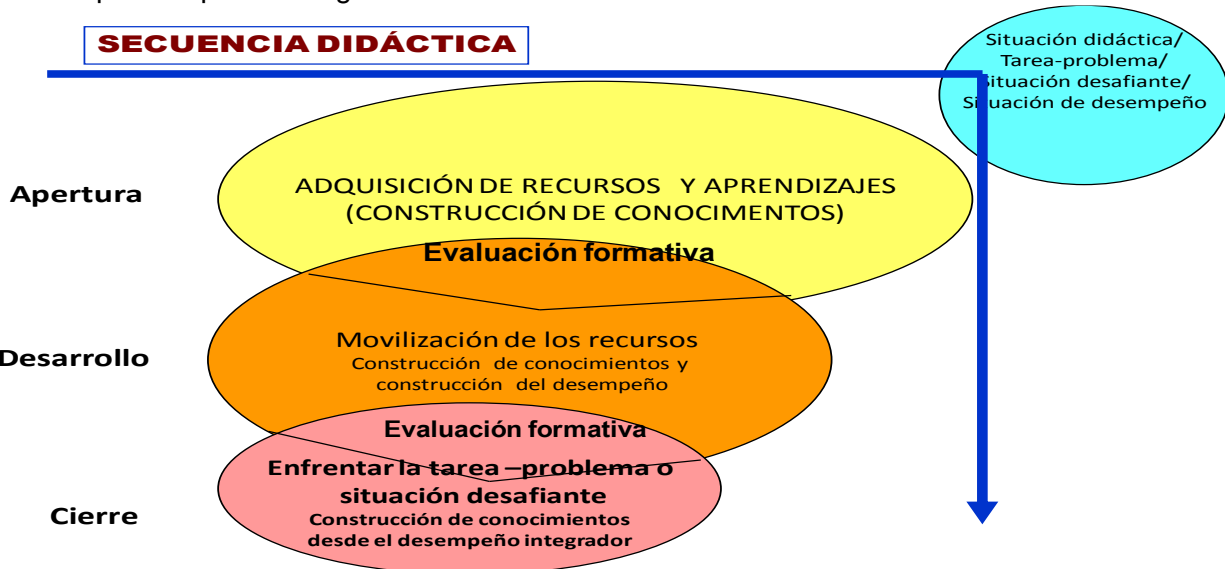


En la apertura de una secuencia didáctica insertada en el enfoque de competencias se persigue abrir el aprendizaje, por tanto, se puede contar con varias clases distribuidas temporalmente en 5-30-5 minutos, pero todo ese conjunto de clases pueden corresponderse con la fase de apertura, pues todas están orientadas a que el alumno adquiera recursos; lo mismo ocurre con el desarrollo: podemos tener muchas clases con una distribución temporal de 5-30-5 y todavía estas en fase de desarrollo, dedicada a movilizar recursos; lo mismo puede suceder con un conjunto de clases dedicadas al cierre.

Por supuesto que este tipo de distribución temporal exige que un mismo programa no cuente con muchas unidades o bloques; de ahí la importancia de la integración a la cual hicimos alusión. Una representación gráfica de lo que acabamos de exponer es la siguiente:



A continuación le presentamos gráficamente la estructura fásica de una secuencia didáctica y le proponemos que interprete su significado.



Como puede apreciarse en la representación gráfica, cada fase de la secuencia responde a una finalidad esencial. Esas finalidades son las siguientes:

Fase de la secuencia didáctica	Finalidad de la fase
Apertura	Adquisición de saberes y otros recursos (conocimientos, habilidades, destrezas, informaciones, experiencias, saberes, esquemas, etcétera).
Desarrollo	Movilización de saberes y de otros recursos, desde un análisis de fortalezas y debilidades para enfrentar desempeños, trazado de nuevos objetivos en función de eliminar las debilidades, enfrentar situaciones similares, enfrentar situaciones diferentes por rutas alternativas, interactuar con otros y fundamentar su propia acción.
Cierre	Enfrentar situaciones desafiantes/tareas-problema/situaciones de desempeño, etcétera, mostrando el nivel alcanzado en competencias personales o atributos (conocimientos, habilidades, actitudes), así como en formas de enfrentar desempeños integradores en entornos específicos concretos.

Procederes de una secuencia didáctica global teniendo en cuenta:

- ✓ Distribución temporal.
- ✓ Procederes para abrir (adquirir recursos), desarrollar (movilizar recursos) y cerrar el aprendizaje.
- ✓ El maestro facilitador: los niveles de ayuda hacia la autonomía del alumno para una actuación competente.
- ✓ La evaluación formativa a través de la secuencia didáctica.

PREGUNTA: ¿Cómo se forman las competencias a través de las secuencias didácticas?

El desarrollo de la competencia supone la construcción progresiva de conocimientos y de desempeños. Es una conjunción que los cognitivos denominan “conjugar esquemas de pensamiento y de acción” y tal conjunción se va dando en el marco de la diversidad y complejidad, que requiere de ambientes de aprendizaje colaborativo, en los cuales las TICs desempeñan un papel destacado en los momentos actuales. Estos ambientes deben favorecerse desde el desarrollo de experiencias significativas.

Vamos a detenernos en un modo de actuación que revela cómo se da esta la construcción de conocimientos y la construcción de desempeños a lo largo de una secuencia didáctica. Un ejemplo (no una receta) de modos de actuación en el desarrollo de la secuencia didáctica centrada en el desarrollo de competencias:

1. Momento de apertura:

El sujeto está ubicado ante una situación desafiante que debe enfrentar competentemente pero —evidentemente— no está preparado para ello, por lo tanto, el docente traza acciones para que él active sus saberes previos y además despliega un amplio trabajo (más allá de la simple información) sobre cuáles son los criterios con los que vamos a evaluar la forma en que combina sus conocimientos, habilidades, actitudes, informaciones, saberes, etcétera, para desempeñarse, dándole respuesta a la situación desafiante que se le presentará.

En el análisis de los criterios de evaluación, el sujeto determinará con qué cuenta y qué le falta, pero también tomará conciencia de que hay que prepararlo para que vaya razonando, tomando decisiones conscientes, cometiendo errores y planteando dudas para ir avanzando por el camino que le permitirá contar con el bagaje necesario para cubrir esos criterios al enfrentar la(s) situación(es) desafiante(s).

En esta apertura necesita adquirir recursos que —por supuesto— no son sólo de información, ni de conocimientos declarativos, sino que los recursos son como las armas que necesita para enfrentar el desafío y debe estar convencido que con declaraciones o teorías solamente el desafío no se va a poder enfrentar; por ello necesita recursos teóricos, prácticos, actitudinales, informacionales, tecnológicos, esquemas ya consolidados en su mente, que se convierten en saberes, nuevos conocimientos, habilidades y actitudes que conformen nuevos esquemas o paquetes, etcétera.

Por esta razón es que se afirma que la apertura no pueden ser los cinco ni 10 minutos de introducción. El maestro puede planificar todo un conjunto de clases distribuidas en los minutos que las ha distribuido siempre, pero tener bien claro cuándo está trabajando en la fase de apertura

todavía, porque aún sus alumnos están adquiriendo recursos y lo están haciendo desde un ambiente de aprendizaje colaborativo, con múltiples experiencias significativas.

Cuando perciba que cuenta con recursos y que ha practicado habilidades, resuelto problemas, aun basándose en el modelo ofrecido por el maestro, activado determinados saberes comprometidos con la situación, etcétera; entonces debe autoevaluarse y ser evaluado para arribar a juicios sobre cómo está su nivel de desarrollo en la adquisición de recursos para enfrentar el desafío. Se propiciarán además proceso de evaluación para que todos puedan constatar cómo está el arsenal de recursos.

2. **Desarrollo:** Procederes para desarrollar el aprendizaje. La movilización de recursos.

Es el momento de poder apreciar si ciertamente esos recursos están disponibles para ser usados cuando sea necesario, o si —simplemente— están condicionados para ser utilizados en situaciones predecibles o rutinarias. Por ello pasaremos a una fase de desarrollo en la cual el maestro pondrá a los alumnos frente a una situación desafiante para que determinen cómo se comporta mi arsenal de recursos. Al enfrentar la situación desafiante el alumno tendrá la oportunidad de determinar cuáles son sus fortalezas y cuáles aún son sus debilidades y analizará, derivado de ello, qué necesita aprender aún, en que hay que afianzar, qué otras búsquedas tendrá que hacer, lo que en definitiva lo remite a cuáles son las necesidades y qué tiene que transformar para enfrentar la situación desafiante.

Es el momento de enfrentar rutas alternativas con situaciones desafiantes similares. A partir de la experiencia, el sujeto establece analogías con otras situaciones similares, relaciones e inferencias entre lo que observa y lo que escucha. Con la práctica y ante situaciones similares, los modos de pensar del sujeto se automatizan gradualmente y se integran con otros, formando esquemas más complejos. Luego estará en condiciones de enfrentar situaciones diferentes, movilizandolos recursos. Ante una situación distinta a la habitual, que no puede resolver con los esquemas disponibles, el sujeto toma conciencia de los límites de su conocimiento e inicia un proceso reflexivo que pueda generar un nuevo esquema, tal vez capaz de permitirle resolver la situación.

Ya estará en condiciones de seleccionar la ruta que en su opinión se considera la más viable, ponerla en acción e intercambiar ideas, para redirigir si fuera necesario, desde la potenciación de un pensamiento crítico, fundamentando que hace y comparando con los criterios de desempeño establecidos. Esta comparación remite a un proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, ya no referido a la adquisición de recursos como en la apertura, sino dirigido fundamentalmente a cómo movilizar los recursos.

PREGUNTA: ¿De qué manera pondrán en práctica la movilización de saberes para lograr aprendizajes?

La movilización de saberes es un sello característico del enfoque de competencias, pues la misma implica poder hacer uso de los saberes y otros recursos, según demande una situación rodeada de incertidumbre; o sea, una situación que representa un desafío, pues no se resuelve por un camino trillado, con un final esperado, por eso se afirma que realmente el alumno no es competente cuando ejecuta de igual forma a como se le enseñó, sino cuando es capaz de combinar sus conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, experiencias, informaciones, etcétera, para usarlos en situaciones diferentes a aquellas en las que se le enseñó, ya que es en esas situaciones diferentes donde tiene

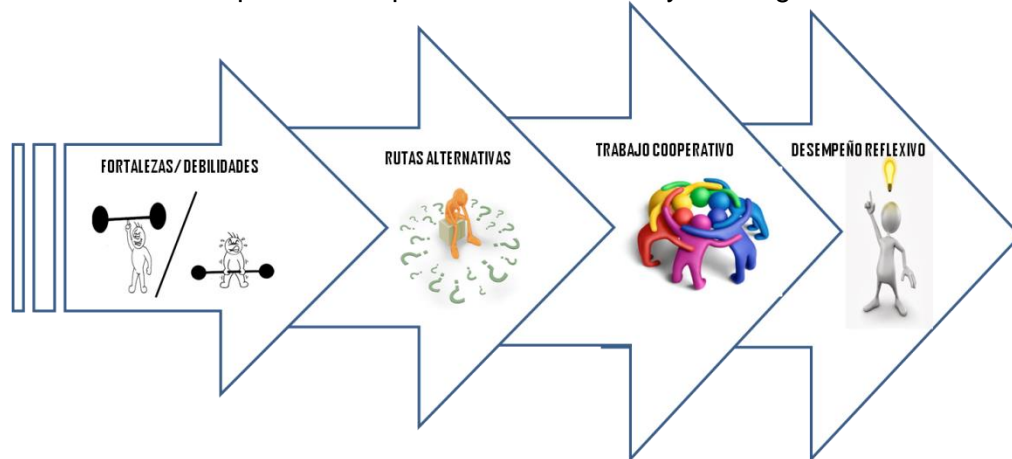
que movilizar los saberes y otros recursos para lograr una actuación competente. Una representación gráfica de la forma en que se comporta la movilización de saberes (y otros recursos) es la siguiente:

LA MOVILIZACIÓN REQUIERE DE EJECUTAR POR RUTAS ALTERNATIVAS



- Se requiere de variedad de estrategias , tanto en situaciones similares como diferentes , propiciando el trabajo cooperativo para potenciar pensamiento crítico

Una secuencia de los procederes de los alumnos para movilizar recursos dentro el desarrollo de una secuencia didáctica ha sido representada por el Dr. Pedro Baloy Domínguez de la forma siguiente:



PREGUNTA: ¿Cómo se planifica el cierre de la secuencia didáctica?

Ya en la fase de cierre el alumno está enfrentando situaciones novedosas y desempeñándose de manera más autónoma, Es el momento de enfrentar la tarea de desempeño que generó todo el aprendizaje del bloque o unidad; esa tarea de desempeño generadora del aprendizaje u otra de la misma familia.

En esta fase también el alumno enfrenta situaciones más allá del aula, lo que quiere decir que enfrenta situaciones que rebasan el simple conocimiento escolar para transferir a situaciones de la realidad o lo más cercana posible a ella. El cierre de una secuencia didáctica con enfoque de competencias no puede dedicarse como el cierre tradicional a que el maestro resuma lo que dijo, sino que es el momento de desempeños para determinar cómo se puede hacer uso de lo aprendido de manera integradora, cada vez con menos consignas por parte del maestro.

ANEXO 3

PREGUNTA: ¿Cómo concebir las actividades como recursos?

Las actividades de aprendizaje tienen gran importancia en el currículo práctico y su diseño ha adquirido especial relevancia en las propuestas de cambio y dentro de las demandas de normalidad escolar

Las actividades que realizan los alumnos deben ir evolucionando desde sus ideas previas hacia nuevos estados de conocimientos. Esas actividades varían de la forma siguiente:

- según la fase de aprendizaje: de motivación, apoyo, refuerzo;
- según la función: comprensión, reproducción y producción;
- según los diferentes tipos de contenidos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales; -
- según los agentes intervinientes: individuales y grupales;
- según la metodología: globalizada, disciplinar e interdisciplinar.

Ahora bien, cuando hablamos de actividades como recurso para aprender ya no nos estamos refiriendo a esta clasificación que podríamos calificar de estática, sino que nos estamos refiriendo a otra clasificación dinámica, cuyos criterios tienen que ver con la funcionalidad o no del conocimiento en unos casos, y con la integración de recursos para aprender en otros.

Sobre la base de esos criterios es que vamos a organizar la respuesta a esta importante pregunta referida a ¿cómo concebir las actividades como recursos para aprender? Frecuentemente hablamos de un modelo con el aula centrada en el alumno, pero no nos detenemos en que si el aula está centrada en el alumno entonces las actividades que realiza el alumno se convierten en eje de todo lo que se planifique. Nótese que decimos eje, no referente pues esos referentes siguen siendo los aprendizajes esperados que, como hemos venido señalando, no son más que los objetivos expresados en términos de resultados de todo el proceso seguido. Las actividades como eje constituyen acciones y no se puede perder de vista que una acción siempre está orientada a que se haga algo; de ahí que afirmemos que los ejercicios son acciones, las actividades encaminadas a generar nuevos conocimientos son acciones, las tareas para desempeñarnos son acciones, pero no todas las acciones persiguen el mismo objetivo, aunque reiteramos, todas van encaminadas a un fin.

Cuando se declara que la concepción pedagógico didáctica del nuevo enfoque parte de planificar para potenciar aprendizajes orientados al desarrollo de competencias, se está defendiendo la idea de enseñar en términos de competencia, lo que a su vez nos obliga a buscar definiciones y percepciones sobre lo que es enseñar en términos competencia.

Al respecto nos parece aportadora la propuesta de Antoni Zavala cuando señala:

”Enseñar competencias comporta partir de situaciones y problemas reales” y luego acota:
Enseñar competencias implica utilizar formas de enseñanza consistentes en dar respuesta a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real, en un complejo proceso de construcción personal, con ejercitaciones de progresiva dificultad y ayudas contingentes según las características diferenciales del alumno (Antoni Zavala, pág. 123)

Queremos detenernos en esta idea que en nuestra opinión engloba el carácter de las actividades que se conciben con la finalidad de desarrollar competencias en los alumnos y engloba además el carácter de las relaciones maestro – alumno, así como la progresión de las actividades a lo largo de una secuencia de actividades de aprendizaje dentro de un bloque o unidad didáctica.

La descripción que hace Zavala se une a todas aquellas que vienen planteando el carácter de dispositivo de aprendizaje que adquiere la situación – problemática, que es punto de partida y punto de llegada, dicho con otras palabras, el concebir un proceso de aprendizaje fundado en la resolución de una situación problemática hace que esta situación demande qué tipos de aprendizaje ella necesita para poder ser resuelta, o sea, ella reta o provoca a los sujetos para que busquen las vías necesarias para resolverla.

En este sentido conviene recalcar lo que hemos venido señalando a lo largo del texto: cuando hablamos de situaciones reales no nos estamos centrando solamente en las situaciones que tengan salida a prácticas sociales, porque también la problematización del conocimiento dentro de una disciplina es una situación que se da en la realidad, aunque no la en la realidad social. Ahora bien, la propuesta de Zavala señala que: enseñar competencias implica utilizar formas de enseñanza consistentes en dar respuesta a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real

¿Cuáles son formas de enseñanza consistentes con la búsqueda de respuesta a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real? Si es el alumno el que va a dar esa respuesta, entonces las formas de enseñanza consistentes no son aquellas que están centradas en el docente, ni aquellas que están centradas en el temario o conjunto de contenidos, ni aquella que mandan a los alumnos a leer libros de textos enteros, sin una verdadera facilitación del aprendizaje, ni aquellas que dejan a los padres para que resuelvan los problemas de aprendizaje que se supone debemos ayudar a resolver los maestros, sino que las formas de enseñanza deben ser aquellas en las que el alumno pueda dar respuesta las situaciones conflictivas o problemas cercanos a la vida real.

Si los alumnos tienen que dar respuesta, entonces tienen que moverse, no sólo kinestésicamente, sino mentalmente, lo que se traduce en entrar en acción y esa acción está englobada en las actividades; de ahí que las formas de enseñanza consistentes en dar respuesta a situaciones conflictivas y problemas cercanos a la vida real son aquellas que le confieren a las actividades el papel de eje que le corresponde y no las ven como una vía para comprobar que aprendieron, sino como lo que deben ser: un recurso para aprender.

Las actividades como recurso para aprender

Cuando refiriéndonos a una persona decimos que alcanza lo que quiere porque tiene muchos recursos, cuando digo que no puedo llegar hasta determinado lugar porque me faltan recursos o cuando se afirma que un país llegó a tener todos los productos que tiene porque contaba con recursos; estamos atribuyéndole a la palabra recurso el carácter de medio para lograr algo, o sea, de medio material o inmaterial que permite satisfacer ciertas necesidades dentro de un proceso.

En economía se dice que los países que tienen recursos pueden posesionarse de manera óptima en el mundo siempre y cuando los sepan integrar y utilizar eficientemente; lo mismo ocurre en el sistema educativo, o sea, cuando asumimos las actividades del alumno como recursos que se integran, ello podrá, conducir al alumno a niveles óptimos de su aprendizaje y de su desempeño. Tal integración debe responder a preguntas como las siguientes:

1. ¿Qué actividades pueden servir de punto de partida para guiar y garantizar el aprendizaje?
2. ¿Qué actividades pueden favorecer la comprensión tanto teórica como práctica en la acción de aprender?
3. ¿Qué actividades pueden favorecer la movilización de recursos para favorecer la transferencia derivada de las acciones de aprender?
4. ¿Qué actividades favorecen que el alumno pueda explicar su estrategia de resolución o fundamentar lo que hace?
5. ¿Qué actividades se requieren para favorecer que el alumno pueda enfrentar situaciones novedosas con lo aprendido?

La respuesta a estas preguntas guiará al maestro a la selección y clasificación de las actividades como recursos para aprender. En síntesis podemos señalar que la integración de actividades vistas como recursos para aprender han de abarcar lo siguiente:

- Actividades como acciones para asimilar contenidos informacionales que se han de convertir en conocimientos
- Actividades que garantizan la comprensión desde un saber aplicativo
- Actividades que permiten enfrentar situaciones novedosas

Nótese que estas tres direcciones de actividades se corresponden con las actividades requeridas para adquirir recursos, para movilizarlos y para desempeñarse. A continuación, como especificaciones de esta visión triádica global, vamos a emitir consideraciones sobre algunas clasificaciones de actividades para aprender.

LA CLASIFICACIÓN DE ACTIVIDADES COMO RECURSO PARA APRENDER

La clasificación de actividades para aprender es muy variada, pero cuando en realidad son para aprender y no para comprender lo que se ha aprendido, las clasificaciones consultadas tienen una misma esencia. Por eso, lo más importante es poder interiorizar cuando las actividades están diseñadas para que el alumno aprenda en función de un sistema de enseñanza fundado en la resolución de una situación problemática

Hemos seleccionado dos clasificaciones que consideramos muy aportadoras cuando se alude a las actividades como recursos para aprender. Dentro de esas propuestas tomamos como referente las siguientes.

1era clasificación: La propuesta de actividades que parten del criterio referido a la **relación entre conocimiento inerte y conocimiento funcional**

2da clasificación: La propuesta de actividades desde criterios de la **pedagogía de la integración.**

A continuación emitimos consideraciones sobre esas propuestas y presentamos nuestra postura personal en función de la operacionalidad de las mismas en el contexto, partiendo de que las tres propuestas seleccionadas convergen en su esencia en torno a cómo se integran actividades que progresivamente contribuyen a aprender.

Sobre las actividades desde la referencia del conocimiento inerte y el conocimiento funcional

La propuesta desde criterios referidos a conocimiento inerte y conocimiento funcional es una valiosa propuesta elaborada por el grupo de trabajo del Instituto de Ciencias de la Educación de Barcelona, la propuesta, “guía para la elaboración de actividades de aprendizaje” fue coordinada por Wilma Prenzo. En esta propuesta sus autores establecen una distinción entre los pilares en torno a los cuales gira su clasificación de actividades. Esa distinción señala lo siguiente:

CONOCIMIENTO INERTE	CONOCIMIENTO FUNCIONAL
No puede ser movilizado, ni puede reaccionar más que ante un número limitado de estímulos. Sólo la pregunta directa o la formulación en términos idénticos a como se explicó o cómo lo lee el texto. Caracterizada por exposiciones literales	Es un conocimiento evocado en múltiples situaciones, por ejemplo ante preguntas directas, ante un problema y por sobre todo ante hechos reales que hacen pertinente su utilización. El conocimiento funcional es un instrumento mediante el cual se clasifica y se explica la realidad o se resuelven problema que en esta se presenten

La decisión del maestro en la instrucción se orienta a determinar qué abordará como parte del conocimiento inerte y qué abordará como parte del conocimiento funcional, porque realmente todo el conocimiento no puede ser funcional. Señalan los autores que no hay conocimientos intrínsecamente funcionales, sino que eso depende de cómo se diseñe. Las actividades de memorización o de preguntas guías como también se les llama, por ser preguntas que guían la lectura y la información. La información se selecciona y se reproduce. No siempre son aprendizajes triviales, sino que pueden ser complejos por el hecho de atender a diversos criterios y variables

Además, dentro de este primer nivel también encontramos preguntas de reconocimiento (identificar la respuesta) y preguntas de producción (generar la respuesta)

ACTIVIDADES DE APLICACIÓN	ACTIVIDADES PROBLEMAS:
<p>Son acciones que se realizan en diversas situaciones, por esos son funcionales, (es decir para usar). Ellas ponen en evidencia lo que se sabe y cómo se sabe, por eso son la base de la autoevaluación.</p> <p>En este tipo de actividad se requiere de una adecuada concepción de las consignas y de las orientaciones de ejecución.</p> <p>Cuenta con indicaciones sobre la información para que el sujeto lo que haga es aplicarla a la realidad</p> <p>También pueden ser de reconocimiento y producción, lo que es muy útil fundamentalmente para la evaluación</p>	<p>En la aplicación de este tipo de problema no existe ninguna indicación sobre la información y es el estudiante quien tiene que buscarla. Los problemas se acercan más que ninguna otra forma a la realidad y lo que se busca con ello es que cuente con un conjunto de herramientas que le que permitan al alumno enfrenar situaciones novedosas</p> <p>Esta clasificación de actividades al atender a criterios de referencia entre conocimiento inerte y conocimiento funcional resulta muy operacionalizable en la práctica de aula, en la cual el maestro guía a los alumnos para que comprendan de manera teórica y práctica y luego que apliquen en diferentes niveles de aplicabilidad.</p>

Sugerimos la consulta a la guía elaborada por el grupo de profesionales del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona

Sobre la propuesta de actividades desde la pedagogía de la integración

Por último tenemos la propuesta de Ketele; propuesta a la cual nos afiliamos precisamente porque su carácter integrador permite la inclusión de otras clasificaciones. Las actividades para aprender clasificadas por Ketele son las siguientes:

1. Las actividades de exploración
2. Las actividades de aprendizaje sistemático
3. Las actividades de estructuración
4. Las actividades de integración
5. Las actividades de evaluación

A continuación emitiremos consideraciones breves sobre estas actividades; esas consideraciones constituyen una descripción tomada del material “Las implicaciones de la pedagogía de la integración en los aprendizajes” publicado por la UNESCO. En ese material curricular se plantea lo siguiente:

1. Actividades de exploración

Se ha planteado, de acuerdo con De Ketele que son todas aquellas actividades que provocan un nuevo aprendizaje e incluyen aprendizajes puntuales que se orientan a buscar información, argumentar, sintetizar etc. Estas actividades buscan la comprensión inicial, tanto a nivel teórico como práctico.

2. Actividades de aprendizaje sistemático

Van más allá de la exploración pues el alumno tiene que articular varios aprendizajes para resolver problemas complejos, por ello es una actividad que no se resuelve en una sola clase, incluye investigación en biblioteca, autoaprendizaje, monitoreos por parte del docente, producciones individuales y grupales, aportes teóricos y prácticos, etc. Como su nombre lo indica, son actividades que buscan sistematizar diferentes saberes y recursos que componen la competencia en cuestión

3. Actividades de estructuración

Se distribuyen en la apertura, en el desarrollo y el cierre con finalidades diferentes: en la apertura son actividades que buscan ayudar al alumno a situar la nueva información desde la activación de los saberes previos, en el desarrollo, ayuda a identificar mejor las particularidades de la nueva noción, relacionándola con otras y en el cierre establece conexiones entre todos los aprendizajes

4. Actividades de integración

La función fundamental de estas actividades es garantizar la movilización de diferentes tipos de recursos (conocimientos, habilidades, destrezas, experiencias, informaciones, etc) esta integración en la movilización permite que el alumno le confiera sentido a lo aprendido. Las actividades de integración, de acuerdo a lo planteado por la autora, pueden intervenir en cualquier momento del aprendizaje, pero particularmente la finalizar algunos aprendizajes que forman un todo significativo, es decir, cuando queremos fijar una competencia. Ya en 1989 De Ketele y otros señalaban las siguientes características a una actividad de integración:

a. Una actividad en la cual **el alumno es el actor**. Una actividad centrada en el docente no puede, de ninguna manera, ser considerada como una actividad de integración ya que la definición de la integración implica que la movilización de recursos sea efectuada por el alumno mismo.

b. Una actividad que lleva al alumno a **movilizar un conjunto de recursos**. Primero hay que velar por que haya recursos de naturaleza diferente: conocimientos, saberes de experiencia, saberes-ser, automatismos, capacidades, saberes-hacer de diferentes tipos, etc.; pero, también, velar por que dichos recursos sean movilizados de manera articulada y no sean simplemente yuxtapuestos.

c. Una actividad **orientada hacia una competencia o a los aprendizajes esperados**. La actividad de integración es una actividad que descansa en la resolución de una situación, en la imagen de la situación en la cual se invita al alumno a ejercer su competencia; en particular, si la actividad de integración está orientada hacia el desarrollo de una competencia o de resultados de aprendizaje o aprendizajes esperados. Destaca que el desarrollo de la competencia requiere de ser mostrada en este tipo de actividades integradoras

5. Una actividad que posea **un carácter significativo**

La actividad de integración está basada, sobre todo, en la explotación de situaciones *significativas*, las cuales pueden aparecer de diversa maneras, no sólo por el hecho de estar vinculada a la realidad, sino también el hecho de involucrar al alumno, orientarlo hacia una meta, tener presente que es una situación en la cual la movilización de conocimientos del alumno tiene sentido, ya sea para buscar una información, para comunicar un mensaje, para resolver un problema que se le presenta, etc. Y no perder de vista que una situación significativa para el docente no es, necesariamente, significativa para el alumno. (www.ibe.unesco.org)

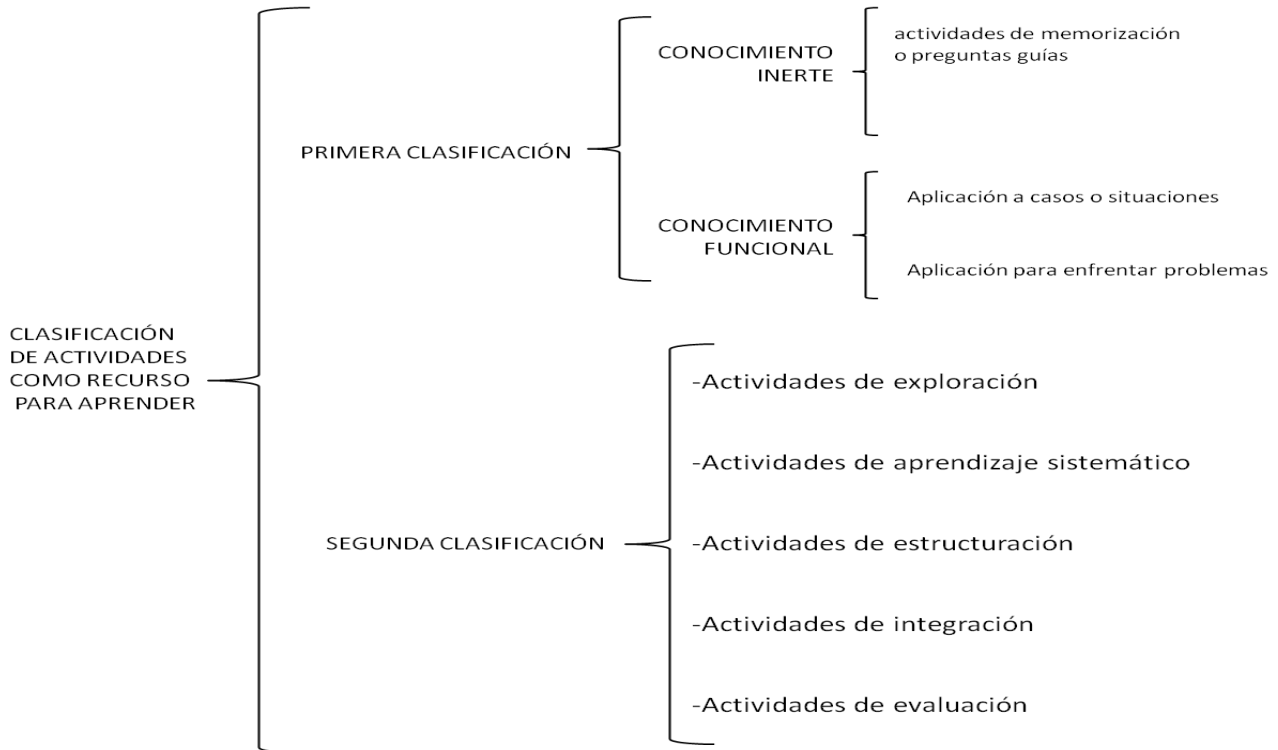
6. Las actividades de evaluación

Se trata de actividades análogas a las actividades de integración, pero su objetivo, esta vez, es una función de evaluación de los conocimientos de los alumnos.

Es determinante concebir situaciones de evaluación en términos de integración, esto por dos razones. La primera es una razón de pertinencia: no tendría ningún sentido evaluar conocimientos del alumno por separado (una suma de diferentes objetivos específicos o de saberes parcelarios) si se trata de competencias. Pero existe una segunda razón, de orden estratégico: el hecho de que las evaluaciones estén expresadas en términos integradores orienta las representaciones que no solamente el alumno, y de los padres (www.ibe.unesco.org). Esta visión sintética de las actividades como recurso para aprender contribuye a que podamos confirmar como esa actividades están tributando a la operacionalización de uno d los conceptos más frecuentes de aprendizaje en el contexto actual, Ese concepto es el que señala al aprendizaje como:

“El resultado de procesos mediante los cuales se asimilan informaciones referentes a hechos, conceptos, procedimientos y valores, y se construyen nuevas representaciones mentales que posteriormente pueden aplicarse en situaciones diferentes en nuevos contextos”

Una síntesis de las actividades utilizadas como recurso para aprender desde criterios diferentes es la siguiente:



PREGUNTA: ¿cómo se conciben los materiales o medios?

Los materiales de estudio no constituyen un elemento aislado y mucho menos anexo y estático, sino que se integran de forma sistémica a una dinámica de trabajo flexible, en interrelación e interdependencia con los restantes elementos referidos a objetivos/competencias, contenidos y alternativas metodológicas (actividades).

Muchos maestros viven aferrados al libro de texto y consideran que enseñar es ir transitando paso a paso por cada uno de los capítulos de dicho texto, olvidando que un reto fundamental del maestro en el uso del texto es cómo logra desarrollar acciones formativas de un medio que frecuentemente se concibe con valor informativo o centrado en fortalecer capacidades cerradas, no integradas, con el fomento de capacidades abiertas como la abstracción, el pensamiento sistémico, la experimentación y la colaboración.

Aludir a uso sistemático requiere de una revisión y adaptación de los materiales de estudio, los cuales se diferencian en función del medio que emplean, lo que nos remite a una gran variedad dentro de las que se destacan materiales impresos, audiovisuales, informáticos y otros que sean producto de la iniciativa creadora del maestro, el cual está convocado a crear a partir de un estudio del contexto, de sus posibilidades y necesidades.

El uso sistemático de los materiales de estudio requiere de trabajo conjunto entre los maestros y también entre maestros y familia, todos unidos en función de mediar para favorecer en los alumnos la construcción de capacidades y competencias, focalizando dos direcciones fundamentales, a saber:

- ✓ Participación activa y actuaciones conjuntas ante el compromiso de desarrollar competencias para la vida, sobre la base del papel que ante este importante fin desarrollan los materiales de estudio.

- ✓ Seleccionar, adaptar y/o elaborar materiales de enseñanza para un conjunto de competencias específicas, teniendo en cuenta que dichos materiales se adapten a las necesidades y posibilidades del alumnado.

Consideraciones requeridas para analizar los materiales o medios y saber si están en consonancia con lo que se pretende son los siguientes:

A la hora de analizar si los materiales cumplen con las expectativas para lo que fueron creadas (en este caso como libreto o guión para formar competencias) hay que tener en cuenta tres indicadores fundamentales, a saber: contenido, forma y diseño instruccional.

En relación a los contenidos resulta importante que estén vigentes y que potencialmente puedan ser integrados lo que se logra cuando no se presentan como una suma de epígrafes inconexos. En relación a la forma tenemos que analizar si la estructura de una unidad o capítulo ha sido pensada teniendo en cuenta dejar bien delimitada las fases dedicadas a posibilitar que los alumnos adquieran recursos con visión interrelacionada, interdisciplinar y globalizada; las fases dedicadas a favorecer la movilización de los mismos y la dedicada a que se desempeñen; estructura que tiene mucho que ver con el indicador referido a diseño instruccional.

La forma también abarca la manera en que se conciben las ilustraciones, recuadros y llamadas de atención que favorezcan la concentración de los alumnos en determinados aspectos claves. Con respecto al indicador referido al diseño instruccional concebido en el material de estudio, fundamentalmente cuando ese material adopta la forma de libro de texto, el análisis debe atender aspectos como los siguientes:

- Si quedó bien explicitado el propósito
- Si la presentación de la información se ha hecho de forma graduada para favorecer la comprensión
- Si la secuencia lógica seguida para la presentación de contenidos, favorece que se pueda atender a dicha secuencia cuando en la práctica se asumen las secuencias didácticas
- Si las actividades están dirigidas fundamentalmente a servir de guías de lectura y por tanto tiene carácter reproductivo o si además de estas actividades se ha dedicado un espacio considerable a actividades que activan el conocimiento funcional, tanto para aplicar a casos y situaciones, como para aplicaciones a problemas que induzcan a un desempeño integrador

En este sentido sería muy recomendable un análisis que permitiera arribar a juicios en torno a si las actividades concebidas permiten que de manera sistemática se activen las capacidades universales abiertas siguientes: abstracción, pensamiento sistémico, experimentación, con sus consecuentes rutas alternativas y colaboración, es decir que haya actividades para el desarrollo individual, pero que tengan el peso requerido aquellas que posibilitan las acciones de colaboración. El material de estudio es la vía más adecuada para que los alumnos puedan realizar actividades de autoevaluación y coevaluación, de ahí la importancia de que las actividades para favorecer estos dos procesos no se limiten, por un lado a incluyan aquellas actividades propiciadoras de procesos coevaluadores.

No olvidemos, en relación con los medios, tres condiciones expuesta por Miguel Zabalza(1990) cuando señala que los medios deben cumplir con tres cualidades fundamentales, a saber:

- a) Que sea un buen medio

- b) Que esté bien usado
- c) Que responda al modelo curricular para el cual fue concebido

Al referirnos a que sea un buen medio nos referimos a su concepción y estructuración atendiendo a los indicadores descritos; cuando nos referimos a que esté bien usado estamos pensando en la gran incongruencia que se comete ,por ejemplo cuando un buen libro, es vaciado prácticamente en un power point(evidentemente estamos rente a un buen medio que ha sido mal usado) y por último, cuando nos referimos a que responda al modelo curricular para el cual fue concebido, lo hacemos pensando en la gran cantidad de libros de texto que declaran que están hechos desde un enfoque basado en competencias, pero realmente no podrían nunca servir de libreto o guión para contribuir al desarrollo de las competencias en cuestión, dado que en realidad son con una carga informativa, matizada de figuras ,ilustraciones, recuadros y actividades que dan peso al conocimiento inerte. En estos casos el reto del maestro está en cómo logro sacar ventajas formativas aun medio erado con enfoque informativo.

LA ADQUISICIÓN DE RECURSOS DESDE LA APERTURA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Cuando hablamos de adquirir recursos desde la apertura de una secuencia didáctica nos estamos refiriendo a la forma en que el alumno adquiere conocimientos, habilidades, actitudes, experiencias, informaciones, saberes, en fin, todo aquello que va a necesitar como insumo necesario para el logro de una actuación competente.

Estos recursos no se adquieren de la misma forma, por tanto conviene que nos detengamos en las maneras diferentes en que se trabajan metodológicamente los contenidos factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales, pues ello repercute indiscutiblemente en que podamos contrarrestar la falta de congruencia entre evaluación y enseñanza. Esta falta de congruencia se constata en el hecho de enseñar de una manera y después exigir evaluaciones que no se corresponden con la manera en que se ha enseñado ni con la forma en que se produjo el aprendizaje.

Vamos a retomar algunas consideraciones fundamentales sobre el aprendizaje de los diferentes tipos de contenidos, partiendo de las ideas, expuestas por Antoni Zabala (2007) , la lectura de la propuesta de Zabala nos permitirá ir autoevaluando la forma en que propiciamos el aprendizaje de estos contenidos.

¿Cómo se comporta el aprendizaje de los contenidos factuales?

Dentro de los contenidos factuales nos referimos al aprendizaje de hechos, los cuales, como señala Zabala, son contenidos de aprendizajes de carácter descriptivo y concreto (nombres, personajes históricos, fechas, localizaciones etc.), son fundamentales pues a veces se necesitan para comprender la mayoría de informaciones y problemas. Los contenidos factuales se corresponden con conocimientos que pueden ser aprendidos a través de la memorización, con ejercicios de repetición verbal, la cual se olvida si no se realizan actividades que fomenten el recuerdo, por tanto, ellos aprenden de manera diferentes a cómo aprendemos conceptos.

El aprendizaje de conceptos.

A diferencia del carácter concreto de los contenidos factuales, los conceptos y principios son contenidos de aprendizaje de carácter abstracto que exigen la comprensión, por eso, cuando pretendemos verificar el aprendizaje de un concepto no podemos limitarnos a que el alumno repita una definición, sino cuando demuestra que ha comprendido su significado porque es capaz de utilizar el concepto para la interpretación, comprensión o exposición de un fenómeno o situación o bien cuando se es capaz de situar los hechos, objetos o situaciones concretos en aquel concepto que los incluye (Zabala A, 2007).

El aprendizaje de los conceptos es abierto, es decir, el hecho de que sea utilizado tampoco revela que sea un conocimiento acabado, por eso defendemos la idea de no confundir la fase de adquisición de conocimientos, en una secuencia didáctica, con la fase del desempeño, pues este último es más cerrado, guiado por determinadas metas, sin embargo el conocimiento, fundamentalmente el dado por el aprendizaje de conceptos, siempre está sometido a mayores niveles de profundidad y a mayor variedad de situaciones que fortalezcan su significatividad.

Por tales motivos, las actividades encaminadas al aprendizaje de conceptos deben ser actividades complejas, es decir, en las que interactúen diversas variables que propicien la elaboración y construcción personal de dicho concepto. Para estos fines se requiere de consideraciones como las siguientes:

- Que sean actividades que posibiliten establecer relaciones con los conocimientos previos.
- Que propicien una amplia actividad mental.
- Que le confieran funcionalidad y significatividad a los nuevos conceptos y principios.
- Que impliquen un reto para los alumnos, pero un reto alcanzable de acuerdo a sus posibilidades reales.

Estas consideraciones garantizan en gran medida el que se conciban actividades favorecedoras de la comprensión del concepto para que el alumno pueda utilizarlo y generar nuevas ideas.

El aprendizaje de los procedimientos.

Un contenido procedimental es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de un objetivo (Zabala 2007).

Forman parte de estos tipos de contenidos las habilidades, las técnicas, las estrategias, los métodos, etc. Son contenidos que se aprenden a través de la ejercitación guiada y reflexiva que va desarrollándose de manera progresiva, a partir de las observaciones que hace el sujeto, siempre tratando de arribar a una toma conciencia de su propia actuación pues ello es lo que le permite que pueda utilizar lo aprendido en situaciones diversas y no se limite a una simple reproducción o repetición de pasos.

Para evitar que el aprendizaje de procedimientos se convierta en una simple reproducción mecánica se requiere que se dé la aplicación de lo aprendido en diferentes contextos, que deriven en diversas posibilidades de transferencia con ejercitaciones numerosas. Resulta importante que el docente tenga muy presente que el aprendizaje de los procedimientos esté en función del uso o lo que es lo mismo, que tengan funcionalidad.

El aprendizaje de las actitudes.

Los contenidos actitudinales engloban valores, actitudes y normas. Todos estos contenidos están configurados por componentes cognitivos (conocimientos y creencias) afectivos (sentimientos y preferencias) y conductuales (acción declaraciones de intención). Cada uno de estos componentes incide de manera diferente en los sujetos.

En el aprendizaje de actitudes desempeña un papel relevante el posicionamiento personal del sujeto ante situaciones conflictivas, que obligan a asumir determinadas pautas de comportamiento, así como los modelos o las vivencias construidas en torno a grandes implicaciones afectivas, o sea, querer ser como alguien que se admira o querer vivir en las pautas de un grupo, etc (Zabala A 2007).

Frecuentemente los maestros presentan dificultades para incluir en su planeación el tratamiento y evaluación de la esfera actitudinal, por ello sugerimos que valore en qué medida su materia puede fortalecer actitudes vinculadas al componente cognitivo como las siguientes:

- a) Actitud coherente, perseverante y responsable, con el fin de reconocer el valor de la materia objeto de estudio y responsabilizándose con atención y precisión para una mayor calidad de los resultados.
- b) Actitud de apertura y curiosidad para hacerse preguntas que contribuyan a aumentar el caudal de conocimientos.
- c) Actitud crítica que le permita relacionar, cuestionar y valorar para arribar a juicios propios.
- d) Actitudes de flexibilidad, en el sentido de saber enfrentarse a situaciones diversas, con metodologías diversas, así como utilizar diferentes puntos de vista.
- e) Actitudes de adecuación, en el sentido de saber encontrar la operación o expresión apropiada a una situación y valorar la importancia de que un resultado no se corresponda con la realidad de partida.
- f) Actitud integradora, referida al hecho de recocer que los otros siempre pueden aportarnos nuevas ideas y enriquecer nuestros esquemas.
- h) Actitud de autonomía progresiva, en la medida en que se va siendo capaz de prescindir cada vez más del grupo clase para tomar iniciativas y poder actuar de manera individual, haciendo aportes propios para ayudar al crecimiento del grupo.

Desde el punto de vista del componente afectivo son numerosas las actitudes que se pueden potenciar de manera consciente por parte del docente. Esas actitudes abarcan aspectos vinculados a la autoestima, el autoconcepto, la confianza en sí mismo y toda una gama de actitudes que conforman el desarrollo personal y el saber estar del individuo.

¿Cómo se procede para evaluar estos tipos de contenidos a través de la secuencia didáctica?

La evaluación de lo factual.

La evaluación de lo factual requiere de utilizar ejercicios de repetición y en dependencia de la complejidad de la información, requiere de utilizar organizaciones significativas y asociaciones tanto en los nuevos conocimientos como en los previos. Estas organizaciones buscan facilitar la tarea de memorización en el proceso de repetición. Evaluar este tipo de contenido tiene carácter de base para la comprensión posterior de determinados conceptos y principios, que han de ser abordados desde aprendizajes más elaborados o profundos.

La evaluación de lo conceptual.

Como ya hemos señalado, los conceptos no se adquieren de una vez y para siempre, lo que hace que la medida de su comprensión haya de adaptarse al momento evolutivo del alumnado y al trabajo realizado. La progresión de un concepto va unida a su campo de aplicación y a las relaciones que se puedan establecer con otros conceptos (Claudi Ansina, 2010). Para evaluar el grado de comprensión de un concepto el maestro puede seleccionar instrumentos que le permitan lo siguiente:

- a) Identificar el concepto a partir de ejemplos concretos donde algunos sean incorrectos y otros correctos.
- b) Dar ejemplos correctos e incorrectos de un concepto.
- c) Usar modelos, dibujos, diagramas o símbolos para expresar un concepto. d) Reconocer un concepto a partir de una representación dada.
- e) Identificar algunas propiedades de un concepto.
- e) Reconocer diferentes interpretaciones de un concepto.
- f) Comparar y contrastar conceptos.
- h) Definir el concepto a partir de enumerar partes y propiedades que lo caractericen. i) Usar el concepto en la interpretación de hechos, sucesos, situaciones, etc.

La evaluación de lo procedimental.

El conocimiento de los procedimientos se mide por su grado de aplicación y por su capacidad de adaptarlo a situaciones nuevas. Esta evaluación resulta más difícil dado que en la realidad muchas veces no se puede separar el procedimiento del concepto.

De acuerdo a Alsina (2010) el grado de conocimientos de un procedimiento puede evaluarse atendiendo a que el alumno sea capaz de hacer lo siguiente:

- a) Saber cuándo hay que usar un procedimiento.
- b) Saber utilizar un procedimiento de manera correcta y eficaz.
- c) Reconocer si un procedimiento es correcto o incorrecto de manera empírica.
- d) Explicar las razones de los diversos pasos de un procedimiento.
- e) Adaptar o modificar un procedimiento conocido. f) Inventar un procedimiento nuevo.

La evaluación de actitudes, normas y valores.

La mejor manera de recoger información sobre los contenidos actitudinales es a través de la observación del alumno en la actividad cotidiana de la escuela, guiados por criterios e indicadores que apunten por ejemplo hacia lo siguiente: su interés en las distintas actividades, su autonomía en el trabajo a realizar, su tendencia a interrogarse y contrastar la información recibida, su perseverancia, su flexibilidad al aplicar sus ideas, etc

LA MOVILIZACIÓN DE SABERES DESDE EL DESARROLLO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

En la apertura de la secuencia didáctica estuvimos garantizando que los alumnos adquirieran conocimientos y obtuvieran distintos saberes, pero todos sabemos que eso no basta para poder utilizar el conocimiento en situaciones prácticas. Podemos conocer el funcionamiento de un sistema y no ser capaces de identificar y resolver una falla en el mismo.

De igual modo, el dominio de ciertas técnicas (armar y desarmar una bomba inyectora, por ejemplo) es necesario pero, por sí solo, no asegura que el trabajador sea competente. La competencia requiere el dominio de las técnicas, pero además, que el sujeto pueda seleccionar la más adecuada para una determinada situación, es decir, que sepa cuándo, cómo y por qué usarla. El sujeto competente: reconoce, en su bagaje de conocimientos y procedimientos diversos, aquellos relacionados con el problema, realiza operaciones mentales complejas: relacionar, interpretar, interpolar, inferir, inventar, pone en práctica una intuición propia de su experiencia.

La capacidad de movilizar los saberes para resolver una situación compleja, no alude a una destreza específica o a un procedimiento que se debe seguir. Requiere que el sujeto realice un conjunto de operaciones mentales: analogías, intuiciones, inducciones, deducciones, transferencias de conocimientos. Por todo ello resulta determinante que nos detengamos en qué hablamos cuando hablamos de movilizar saberes o movilizar recursos para un desempeño competente. La movilización de los saberes en una situación, se facilita por los esquemas de percepción, pensamiento y acción que el sujeto va construyendo en la práctica.

¿Qué son los esquemas?

El desempeño competente requiere que, además de los distintos tipos de saberes, el sujeto disponga de esquemas específicos y estructurados de pensamiento y acción que le permitan reconocer los saberes disponibles (procedimientos, hipótesis, modelos, conceptos, informaciones, conocimientos y métodos) y movilizarlos para ponerlos en práctica en situaciones complejas. El concepto de esquema, fue empleado originalmente por Piaget para referirse a la estructura de operaciones mentales que son construidas por el sujeto, las cuales se diferencian, despliegan y coordinan durante su desarrollo intelectual, y le permiten interactuar con el medio.

Este concepto se fue ampliando. Los esquemas no sólo están constituidos por las operaciones lógicas de las que dispone el sujeto sino que, además, comprenden redes organizadas de hechos, conceptos, generalizaciones, secuencias de acciones, modos de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción, que facilitan la puesta en práctica de los saberes en una situación compleja.

En algunos casos, los esquemas son estructuras de acciones relativamente estables, maneras de actuar que se memorizan y permiten resolver un conjunto de objetivos, situaciones y problemas similares. Por ejemplo, todos guardamos en nuestra memoria las acciones que realizamos cuando vamos al cine; no se nos ocurriría entrar a la sala sin sacar previamente la entrada, para lo cual vamos a la ventanilla. En este tipo de esquemas predomina la acción; son guiones que, una vez adquiridos, se guardan en la memoria.

Los esquemas no se aplican en forma mecánica.

Los esquemas son estructuras de una operación o de una acción. Sin embargo, no se aplican mecánicamente; se adaptan para enfrentar una variedad de situaciones. Son, en cierto modo, una herramienta flexible que se ajusta según la singularidad de cada situación. Así, el esquema elemental de “cómo limpiar la máquina”, se adapta a máquinas de distintos tipo y forma. “Liberarse de una marca” en el campo de fútbol es un esquema: el jugador logra zafarse de los que lo están “marcando” y encuentra la falla en el adversario, cualquiera que sea la configuración del juego y el terreno.

El desempeño competente requiere de la puesta en juego de un conjunto de esquemas en una situación.

El experto, al resolver una situación o tomar una decisión, organiza y pone en juego un conjunto de esquemas. Si seguimos con el ejemplo del fútbol, la competencia del jugador centro delantero que emprende un contra ataque es liberarse de la marca, pero también pedir un pase, anticipar los movimientos de la defensa, reparar en la posición de sus compañeros, observar la actitud del arquero del equipo adversario, calcular la distancia al arco, imaginar una estrategia de desborde. La competencia que permite un ataque eficaz implica la organización de una cantidad de esquemas.

En el desempeño que realiza el sujeto en determinado contexto, los esquemas se refieren a las formas de razonar propias de un área, a las maneras de pensar intuitivas, a los procedimientos para identificar y resolver cierto tipo de problemas que tiene un sujeto competente. Pueden variar en su complejidad, pueden ser esquemas de acción simples (limpiar la máquina cada vez que se termina de usar) o más complejos (realizar los controles durante el proceso de impresión).

Los esquemas se construyen durante el proceso de formación y en la práctica.

Los esquemas no surgen espontáneamente. Son producto de la formación, de la experiencia y de la intuición; se adquieren con la práctica aunque se apoyen en saberes teóricos. El sujeto, en un principio, realiza conscientemente operaciones mentales (asociaciones, inducciones, comparaciones, deducciones, analogías) para resolver una situación. Con la práctica, estas operaciones se transforman en esquemas mentales de alto nivel, en maneras de pensar y de actuar que se ponen en marcha en forma casi inconsciente, que ahorran tiempo, que “hilvanan” la decisión, que facilitan la movilización y permiten la resolución de múltiples y variadas situaciones.

El conjunto de esquemas conformados previamente y de los que dispone el sujeto en un momento determinado, constituye lo que los sociólogos, como Bourdieu, denominan el habitus. Se define como un “pequeño grupo de esquemas que permiten crear una infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituir jamás principios explícitos”. O como un “sistema de disposiciones duraderas y adaptables que, al integrar todas las experiencias pasadas,

funciona a cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones. Hace posible el cumplimiento de tareas infinitamente diferenciadas gracias a las transferencias analógicas de esquemas, que permiten resolver los problemas que tienen la misma forma” P. Bourdieu (1972).

Los esquemas pueden ser conscientes o inconscientes.

Hay situaciones corrientes que la persona competente domina muy rápidamente y con seguridad, porque dispone de esquemas complejos que pueden entrar inmediata y automáticamente en acción, sin vacilación ni reflexión real. Los esquemas que el sujeto pone en juego para resolver una situación, pueden ser conscientes o inconscientes, dependiendo del tipo de situación con la que se enfrenta. Un experto puede resolver rápidamente ciertos problemas simples, sin necesidad de reflexionar, a través de la rápida integración de una serie de parámetros. Hace lo que se debe hacer sin siquiera pensar, porque ya lo ha hecho. “Mientras más experto se es, menos se razona y más se activan los conocimientos adecuados y funcionalmente estructurados.” C. Bastien (1997).

El habitus o conjunto de esquemas de los que dispone el sujeto le permite enfrentar situaciones similares de manera bastante eficaz, sin tomar conciencia ni reflexionar: simplemente adapta o ajusta el esquema a la singularidad de la situación que afronta.

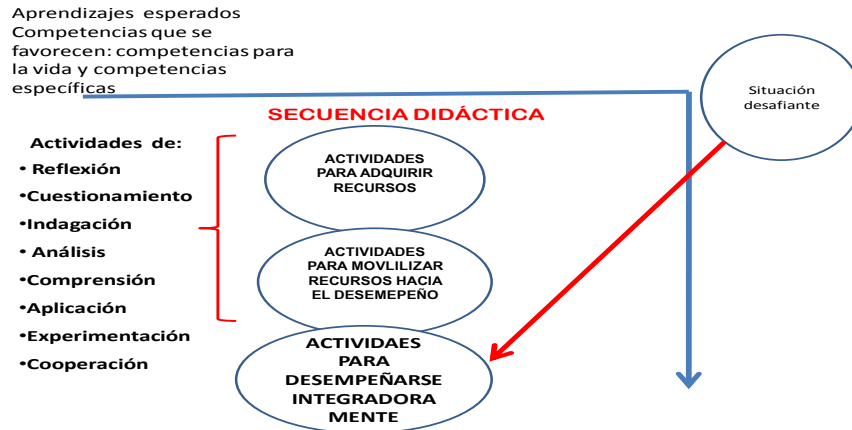
Otras situaciones se alejan demasiado de lo que el sujeto puede manejar con la simple adaptación de sus esquemas previos. En esos casos, toma conciencia del obstáculo y de los límites de sus conocimientos y esquemas disponibles, e inicia un proceso reflexivo. Comienza un trayecto de búsqueda en el que coordina y diferencia rápidamente sus esquemas de acción y sus conocimientos; el proceso puede dar lugar a una acción original para enfrentar la situación nueva.

Hay situaciones en las que el sujeto experto debe reflexionar, realizar un examen interno y consultar referencias y expertos en el tema. C. Bastien (1997). En ese caso, los esquemas permiten movilizar saberes en forma consciente e identificar y aplicar los conocimientos, los procedimientos y los criterios pertinentes en una situación singular.

ANEXO 4

PREGUNTA: ¿Cómo se da la relación entre las actividades de las secuencias didácticas y la tarea final o tarea de desempeño del bloque o unidad?

Esa relación se las puedo presentar gráficamente de la manera siguiente:



Si observamos la representación y trazamos una línea imaginaria apreciaremos que se trata de ir evolucionando desde la adquisición de recursos dados en conocimientos, tanto teóricos como prácticos, y la comprensión de esos recursos para ir transitando hacia una movilización de los mismos para evitar las aplicaciones mecánicas, simples, reiterativas, y dar paso entonces a un conjunto de acciones interrelacionadas a través de las cuales se van activando procesos mentales gradualmente complejos. Tal como expusimos al abordar los niveles de complejidad cognitiva, se van modificando aprendizajes a partir de experiencias, se fundamenta lo que se hace en una especie de toma de conciencia, que es lo que permite que asumas nuevas acciones guías para situaciones posteriores diferentes y novedosas y todo con la intención de lograr altos niveles de desempeño, en los cuales se muestra los niveles de competencia alcanzados.

La línea que se establece entre la situación desafiante y las actividades que se desarrollarán a través de la secuencia, es una muestra de cómo se usan las actividades como recurso didáctico, para que los alumnos produzcan conocimiento, aunque no es la única forma típica del enfoque basada en competencias, como expondremos a continuación. Lo expuesto con anterioridad en torno a la actividad desafiante como recurso para la producción de conocimientos por parte de los alumnos, se convierte en una consideración importante para los supervisores, directores y maestros por varias razones, una de ellas está dada en la inclusión del indicador “actividades” en la prioridad número uno de la normatividad actual: nos referimos al logro de normalidad mínima escolar. En esta prioridad el término actividades ocupa un lugar destacado, por ello bien merece que nos hayamos detenido en este aspecto.

Pregunta: ¿Existe algún esquema de la estructura de una secuencia didáctica?

Como esquema referente podemos mostrar uno, siempre reconociendo que ciertamente es un proceso que no se puede esquematizar en todo momento, pero les vamos a ofrecer un esquema estructural base:

ESTRUCTURA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

APERTURA:

- Activación de conocimientos previos
- Disposición al aprendizaje desde la relación motivación-aprendizaje-ejecución(reflexión sobre la acción)
- Tratamiento de los nuevos contenidos(conceptuales ,procedimentales y actitudinales), atendiendo a la necesidad de acción magisterial frente a discurso magisterial
- Autorregulación y metacognición en torno a lo comprendido(toma de conciencia en torno a la articulación de los procesos cognitivos y la adquisición de recursos)

DESARROLLO

- Preparación del estudiante para movilizar recursos hacia la transferencia para enfrentar el desempeño (a través de práctica guiada con intención de uso, con amplia base de las competencias genéricas o transversales)
- Diseño de la transferencia o movilización de recursos hacia el desempeño, desde las rutas alternativas que rebasen las formas de ejecución inicial y por sobre todo desde hipótesis tentativas que van preparando el terreno para la transferencia
- Trabajo cooperativo e intercambio fortalecedor del pensamiento crítico
- Fundamentación teórica de su propia práctica o modelación (reflexión en la acción, mostrar cómo lo haría)
- Alineación para comparar lo que se hace con los criterios de evaluación, metas de desempeño o resultados de aprendizaje esperados, así como la activación de la interacción
- Autorregulación en torno a las metas de desempeño o búsqueda de mejor rendimiento

CIERRE

- Enfrentar la tarea integradora o desempeño como resultado(situación compleja)
- Nuevas orientaciones para que el alumno pueda transferir a situaciones más allá del aula(promover la reflexión para la acción)
- Enfrentar situaciones autónomas y creativas más allá del aula, es decir con funcionalidad en contextos reales de uso del conocimiento

PREGUNTA: ¿Cómo actúa un maestro facilitador, teniendo en cuenta los aspectos que quedan a cargo del alumno?

Cuando en el principio referido a planificar para potenciar aprendizajes se señala que se ha de determinar qué parte corresponde al alumno y qué parte corresponde al maestro, se está defendiendo la idea de lo que es potenciar el aprendizaje, es decir, ofrecer los niveles de ayuda necesaria para que el aprendizaje crezca , se desarrolle y tenga éxito.

Con ello se pretende contrarrestar la dañina idea que se viene arraigando, a través de la cual se cree que ser facilitador es dejar al alumno sólo o darle mucha tarea “para la casa” para que los padres suplanten nuestra función de enseñar. Esto no tiene que ver nada con la facilitación.

Cuando se habla de facilitación a nivel práctico y en función de ofrecer niveles de ayuda para potenciar el aprendizaje, tendríamos que ubicarnos en cómo se apoya al alumno desde su interacción con la información y cómo esa interacción va determinado los objetivos de un maestro facilitador, en

un tránsito donde ambos están juntos, pero con diferente nivel de protagonismo, de acuerdo al objetivo perseguido.

Observemos esa relación, deteniéndonos en los signos de más (+) y menos (-), de acuerdo al mayor protagonismo del alumno o del maestro en diferentes etapas del proceso a través del cual la información se convierte en conocimientos, desde la elaboración personal que sobre esa información tienen que hacer los alumnos.

OBJETIVOS DE UN MAESTRO FACILITADOR	Maestro	Alumno
Favorecer el acceso y comprensión de la información	+	—
Favorecer el enriquecimiento asociativo de la información	—	+
Favorecer la globalización e integración de la información	+	—
Favorecer la aplicación elaborativa transformativa	+	+
Favorecer la aplicación constructiva más autónoma		+++++

Debe notarse cómo en el primer objetivo, referido a favorecer el acceso y comprensión de la información el maestro tiene el más (+). Ciertamente es el maestro el que hará la selección inicial de la información que será objeto de manejo y procesamiento con vista a aprender. No se trata de mandar a leer o de sentarse a escuchar solamente, sino de, en primer lugar, garantizar acceso.

¿Cómo se garantiza acceso a la información?

El acceso a la información se refiere al conjunto de técnicas para buscar, categorizar, modificar y acceder a la información que se encuentra en diferentes fuentes tales como: base de datos, bibliotecas, archivos, Internet, etcétera. El término “acceso a la información” se vincula a otros temas tales como Derecho de Autor, privacidad, seguridad, etcétera.

El acceso a la información apunta hacia información que ya ha sido procesada por el entendimiento humano; por tanto, se trata de orientar bien al alumno para que pueda acceder a lo que necesita, sin perderse en un laberinto informativo. Ello exige desterrar el negativo modo de actuación de “mandar a que busquen información sobre algo”, sin atender a acciones que garanticen el acceso a esa información. A esta acción va unido un reto mayor: cómo garantizamos que la comprendan.

La comprensión va aparejada al entendimiento, al poder justificar algo, a tener posibilidad de establecer vínculos entre las ideas que se entretajan en la información que se está analizando y otras ideas que ya teníamos, como producto de haber adquirido otras informaciones con anterioridad. Cuando interactuamos con un texto y deseamos comprender su mensaje, esa comprensión puede darse en diferentes niveles; un nivel literal, con el cual nos detenemos en las cuestiones que están explícitas en el texto; un nivel inferencial, con el cual leemos determinado lo que no está dicho pero se infiere entre líneas y un nivel complementario, que tiene que ver con la forma en que comprendemos la información de acuerdo a nuestras creencias, vivencias, entorno sociocultural, etcétera.

Por supuesto que los tres niveles se entretrejen como niveles de desempeño lector, pero si todas las preguntas, actividades y análisis de la comprensión de la información giran en torno a lo literal, estaríamos formando alumnos que no ven más allá de lo que tienen delante, con el grave peligro que esto carrea para la formación. Recordemos que muchos alumnos truncan sus futuros y desertan de las escuelas porque no comprenden nada de lo que le orientan que lean.

El maestro debe tener claridad en torno a lo que es comprender: comprender algo es transformarlo de una representación a otra; por tanto, no es repetir literalmente. La comprensión verdadera exige que el alumno realice actividades propias de capacidades abiertas, tales como: abstracción, pensamiento sistémico y colaboración.

El objetivo referido al enriquecimiento asociativo de la información.

Este objetivo persigue que se relacione una información con otras diversas, con el propósito de favorecer la riqueza informativa y una mayor creatividad asociativa. El enriquecimiento asociativo contrarresta la visión fragmentada de la información porque permite que esta sea vista a la luz del aprendizaje significativo; o sea, a la luz de sus relaciones y vínculos más importantes. Se han de programar acciones que conduzcan a un sistema lógico de asociaciones para recuperar información y construir nuevas informaciones. De este modo, se construirán conceptos, se establecerán inferencias, se buscarán nuevas relaciones, se identificarán causas y determinarán consecuencias.

Se trata, en definitiva, de que puedan establecer distintos tipos de relaciones entre factores causales, puedan formular hipótesis y ejerciten también sus capacidades de inducción-deducción. Este enriquecimiento asociativo es una vía efectiva para favorecer la competencia matemática, la competencia de “aprender a aprender” y la competencia de iniciativa y autonomía (Escamilla González, pág. 178). De acuerdo con el tema que se esté abordando, el docente, siguiendo a Decroly (), puede promover la identificación de diferentes direcciones para las asociaciones, a saber:

- ✓ Asociaciones espaciales.
- ✓ Asociaciones temporales.
- ✓ Asociaciones causales.
- ✓ Asociaciones de utilidad.
- ✓ Asociaciones de origen y procedencia.
- ✓ Asociaciones éticas, morales y sociales.

Señala Amparo Escamilla que para cada una de estas vías de relación-asociación, podemos sugerir o encajar interrogantes que nos van a permitir sistematizar el trabajo de enseñanza, para permitir que los alumnos aprendan más a desarrollar sus capacidades lógicas de manera gradual y luego contar con la capacitación requerida para adentrarse en proceso de creatividad asociativa, como sustento del proceso creativo.

El fortalecimiento de la creatividad asociativa va insertado en el arte de buscar nuevos conocimientos y hacer descubrimientos para formular hipótesis que pueden llegar a ser exitosas. Este proceder se corresponde con la heurística, la cual muchos denominan como la ciencia de la resolución de tareas, ya que estudia casos de descubrimiento e invenciones, intentando deducir reglas generales del descubrimiento y las invenciones. Su relación, pues, con la creatividad es evidente.

Un maestro facilitador se preocupa porque el alumno no se quede en una visión cerrada de la información recibida, sino que traza acciones para favorecer que esa información sea enriquecida desde relaciones asociativas.

El objetivo referido a la globalización e integración de la información.

Este objetivo apunta al hecho de reconocer que, ante tanta dispersión derivada de la riqueza informativa, puede darse el caso que al final el sujeto esté indigestado de información y ahora sí que no sepa cómo proceder con ella; es aquí donde entra el maestro con niveles de ayuda que permitan globalizar e integrar la información.

La globalización e integración responde a una doble vertiente: En primer lugar, a la vertiente de concentración, la cual deriva de haber realizado tantas asociaciones, haber debatido situaciones, haber asumido puntos de vista diversos y dispersos, que ahora se esté perdiendo el objetivo y finalidad central de su interacción con la información. Por ello, la integración viene a salvar la dispersión. La segunda vertiente es la de unión, la cual tiene que ver con la forma en que globalizar e integrar nos ayuda a contrarrestar la tremenda segmentación de lo que enseñamos. La globalización permite abordar el objeto de estudio como un todo, rebasando la parcelación disciplinar, de ahí su vínculo con la interdisciplinariedad, aunque no son sinónimos. Globalizar en la práctica significa:

- ✓ Presentar la realidad tal cual es: global y compleja, no simplista.
- ✓ Conectando las materias de estudio con trabajos de investigación.
- ✓ Concibiendo las disciplinas como herramientas y no como un fin en sí mismas.
- ✓ No actuar con rigidez ante los programas escolares ni los libros de texto.
- ✓ Prestar atención al alumno para descubrir sus intereses y preferencias en función de asumir la enseñanza desde una visión más global, no limitada al contenido programático.

El punto de partida para globalizar está en que el proceso de enseñanza parta de situaciones desafiantes que signifiquen un reto para el alumno. Por su parte, la integración requiere de establecer redes, tanto entre los núcleos fundamentales del conocimiento, como entre los sujetos, se, cuando el caso lo permita, en los avances de las tecnología. Un maestro facilitador traza acciones para que los alumnos globalicen e integren la información, antes de pasar a la movilización que exige el desarrollo de una secuencia didáctica.

El objetivo referido a la aplicación elaborativa-transformativa.

Este objetivo está comprometido directamente con la movilización de saberes desde la formulación de soluciones alternativas, fase que se corresponde con la fase de desarrollo de una secuencia didáctica. Desde este objetivo movilizador se potencia un aprendizaje transformativo, que se refiere al proceso a través del cual transformamos nuestros marcos de referencia ya establecidos, para valorarlos de una manera más abierta e inclusiva, dispuestos emocionalmente a cambiar si fuera necesario y hacerlo desde una reflexión que sea capaz de generar creencias y opiniones que resulten ser más verdaderas, o justificadas para guiar nuestra acción.

Se trata en definitiva de un aprendizaje experiencial a través del cual el sujeto enfrenta situaciones desafiantes para arribar a un nuevo sentido de la experiencia, de manera tal que ese nuevo sentido guíe la comprensión y apreciación de la nueva acción. Con este proceder evitamos convertirnos en simples repetidores de los modos de actuación rígidos y estereotipados en algoritmos.

El aprendizaje transformativo conduce a la movilización de recursos desde un accionar que abarca lo siguiente:

- ✓ Enfrentar una situación desafiante, problemática, en forma de dilema que reclama búsquedas alternativas de solución.
- ✓ Determinar con qué se cuenta para enfrentar esa situación desafiante o dilema, cuáles son los recursos de conocimientos, habilidades, actitudes, experiencias, informaciones o saberes con los que contamos para hacer frente al reto.
- ✓ Evaluar críticamente los supuestos teórico-conceptuales, procedimentales y socioculturales que enmarcan la situación o dilema.
- ✓ Identificar cuál es la necesidad de transformación dada por la necesidad, por la insatisfacción que hay que resolver.
- ✓ Analizar posibles rutas alternativas de solución.
- ✓ Seleccionar la alternativa que nos resulta más viable desde nuestra experiencia y trazar un plan de acción.
- ✓ Poner en acción de manera integrada los conocimientos, habilidades, actitudes y otros recursos para que se resuelva la situación. Es el momento de actuar con visión de desempeño; o sea, integrando lo cognitivo, lo afectivo y lo praxológico, integrando competencia y construyendo otras requeridas por los nuevos roles y la nueva situación.
- ✓ Interactuar colaborativamente con los compañeros para que, sobre esa base, se redirija nuestro pensamiento crítico.
- ✓ Fundamentar lo que hacemos, o explicar la estrategia de resolución seguida.
- ✓ Comparar nuestra actuación con los criterios de desempeño previamente establecidos, para adentrarnos en un proceso de autoevaluación y metacognición, con vista a que la información que arrojen estos procesos nos ayude a la mejora.
- ✓ En la fase de movilización resulta indispensable que el maestro trace acciones para que el alumno construya conocimientos y desempeños, de ahí el valor de la capacidad abierta con carácter experimental referida a la experimentación. Un estudiante mostrará su capacidad para la experimentación cuando busca soluciones alternativas, prueba diversas opciones para resolver problemas, asume las consecuencias de los riesgos que toma al probar cosas nuevas.

Esta movilización se diferencia notablemente de nuestros modos de actuación tradicionales a la hora de preparar al alumno para resolver un problema. Facilitar la movilización es una exigencia para las tareas que concibe el docente dentro de una orientación hacia el desarrollo de competencias.

Elaboración constructiva de manera autónoma.

Este objetivo no se refiere a la autonomía solamente desde el punto de vista de acompañamiento o no del docente, sino, por sobre todo, a las fases en las cuales el sujeto es capaz de mostrar una actuación competente, al desempeñarse de manera integradora, mostrando el nivel de competencias alcanzados. La actuación competente de acuerdo con la propuesta de Antoni Zabala () abarca los procedimientos siguientes:

- ✓ Análisis de una situación compleja (identificación/comprensión de la situación y análisis de información relevante para la resolución de las cuestiones planteadas).
- ✓ Identificación de los posibles esquemas que pueden dar respuesta a los problemas que la situación plantea (revisión de esquemas y análisis de información disponible).

- ✓ Selección de esquemas y disposición para aplicarlos de forma estratégica (utilización del esquema con los cambios necesarios para adecuarse a la situación real).
- ✓ Conocimiento, dominio y transferencia de cada uno de los componentes de la competencia (aplicación de la competencia de forma adecuada e integrada a hechos, conceptos, procedimientos y actitudes que conforman la competencia).

Estos objetivos que revelan el tránsito en la actuación de un maestro facilitador, en su relación con el rol del alumno, son los que integran los modos de actuación dispersos que aparecen en el principio de planificación en el artículo 592. Esos modos de actuación expuestos dentro del principio de manera dispersa son los siguientes:

- ✓ Las actividades deben representar desafíos intelectuales para los estudiantes, con el fin de que formulen alternativas de solución (se refiere a las situaciones de desempeño que se presentan como dilema en el desarrollo, para que los sujetos determinen con qué cuentan y, en función de ello, formulen rutas alternativas de solución como elemento esencial de una movilización de saberes).
- ✓ Reconocer que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida y se involucren en su proceso de aprendizaje (se refiere al papel de las competencias para la vida (“aprender a aprender”, manejar información, manejar situaciones, convivencia y vida en sociedad) pues la puesta en acción de estas competencias para la vida es lo que garantiza que el alumno se involucre en su proceso de aprendizaje, no ya sólo al movilizar saberes, sino también cuando los adquiere, junto a otros recursos, tales como: informaciones, experiencias, conocimientos, habilidades, actitudes, etcétera).
- ✓ Seleccionar estrategias didácticas que prioricen la movilización de saberes y la evaluación del aprendizaje congruente con los aprendizajes esperados (se refiere a estrategias inductivas, propias del aprendizaje experiencial como base del aprendizaje transformativo, movilizando saberes y evaluando en la fase de desarrollo de la secuencia didáctica, cómo el alumno moviliza, siempre verificando si en esa movilización, donde debe fundamentar su estrategia de resolución; es decir, fundamentar lo que hace, está guiado por los aprendizajes esperados, los cuales a su vez están representados por los criterios de evaluación).
- ✓ Generar ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas (se trata de propiciar que los alumnos interioricen experiencias sobre sus aprendizajes y ejecuciones competenciales para redirigir las acciones cuando haga falta pero —por sobre todo— porque el enriquecer experiencias significativas es una vía esencial para la transformación de modelos de pensar, de sentir y de actuar y para construir desempeños de manera autónoma).
- ✓ Situaciones interesantes y desafiantes para que los estudiantes indaguen, cuestionen, analicen, comprendan y reflexionen (se refiere a la relación entre las actividades previas que se desarrollan en la secuencia didáctica en función de preparar al alumno para que pueda enfrentar la tarea desafiante, esta relación quedó representada al aludir a la secuencia didáctica).
- ✓ Niveles de complejidad que se requiere para la actividad y cuáles son los saberes que los alumnos tienen (se refiere tanto a la activación de saberes previos desde la apertura de una secuencia didáctica, como a la necesidad de variar los niveles de complejidad de manera tal que se vaya creciendo desde un nivel de reproducción inferior hasta el nivel superior de resolución de problemas complejos).
- ✓ Aspectos que quedarán a cargo de los alumnos y cuáles serán necesario explicar para que se pueda avanzar (se refiere al avance progresivo hacia la mayor autonomía, transitando por niveles

de ayuda que incluyen prácticas guiadas, semi-guiadas y libres, para que avancen gradualmente, pues la autonomía es la aspiración máxima de toda actuación competente, pero se da frecuentemente que en el camino hacia la autonomía se da la tendencia de saltar objetivos; o sea, dedicarse a orientar lecturas, búsquedas, trabajos y luego exigir a los alumnos que presenten resultados, los cuales serán evaluados (por supuesto con muchos reprobados), con lo que incurrimos en una desasistencia liberal que puede llegar a hipotecar la educación del futuro).

- ✓ De qué manera pondrán en práctica la movilización de saberes para lograr los aprendizajes (se refiere a los procedimientos que hemos explicado, para detonar la movilización partiendo del dilema o situación desafiante).
- ✓ Qué desempeños harán evidentes esos aprendizajes (se refiere a los diferentes tipos de desempeño que se deben propiciar, a saber, desempeños comprensivos que permitan apreciar evidencias de conocimientos, desempeños en los cuales se observan las ejecuciones de los alumnos y nos permiten determinar evidencias de desempeño, a través de las ejecuciones y desempeños integrados que nos permita tanto determinar conocimientos, desempeños y un producto integrador tangible o intangible, pero analizado a través de múltiples evidencias).

El maestro facilitador creará las condiciones a través de toda la secuencia didáctica en su visión fásica para que, al arribar al cierre, el alumno esté en condiciones de desempeñar se enfrentando la situación desafiante de partida, u otras situaciones que se vinculan con lo que tiene que hacer más allá del aula. Como puede apreciarse un maestro facilitador va creando las condiciones con momentos de alternancia en su protagonismo y en el protagonismo del alumno, para conducirlo gradualmente a que pueda llegar a actuar de manera autónoma. Lamentablemente muchos maestros creen que ser facilitador es saltar del primer objetivo al último incurriendo en una desastrosa desasistencia al aprendizaje del estudiante

Pregunta: ¿cómo podemos organizar las secuencias desde diferentes modalidades de trabajo o vías metodológicas?

Propiciamos un análisis colectivo en torno a la Enseñanza para la comprensión, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos que esperamos les haya resultado de utilidad, al igual que el análisis del material sobre estrategias didácticas y sobre actividades como recursos

PREGUNTA: Ya se habló de nivel de complejidad, pero ¿No es lo mismo que niveles de dificultad?

En un enfoque basado en competencias la tarea de desempeño funciona como dispositivo de aprendizaje porque a partir de ella se concibe todo el conjunto de actividades y tareas que se van a desarrollar a través de las distintas fases de la secuencia didáctica y a todo ese conjunto de actividades y tareas es a lo que se le llama la tarea de aprendizaje a nivel macro.

El hecho de que en el enfoque basado en competencias sea determinante la interacción del alumno y del maestro sobre una tarea de desempeño que funciona como dispositivo de aprendizaje, nos conduce a recoger información relevante de las situaciones de aprendizaje y enseñanza en las cuales el alumno presenta dificultades en el aprendizaje.

Esa información que se recoge ha de tener en cuenta tanto lo que no aprende o aprende mal, como lo que aprende bien y por sobre todo lo que puede aprender, de acuerdo al diagnóstico que tengamos sobre cuáles son las potencialidades de nuestros alumnos.

Vamos a emitir consideraciones sobre las dificultades de aprendizaje ubicándonos en el triángulo alumno-tarea-maestro, convencidos de que son tres componentes influenciados directa o indirectamente por el contexto en el que se desarrollan ,pero convencidos también de que son los tres componentes claves donde la labor de un maestro con preparación pedagógico didáctica puede lograr que los alumnos arriben con éxito a los aprendizajes esperados y deseados

Las consideraciones que vamos a emitir son tomadas de las valiosa aportaciones que al tema de las dificultades de aprendizaje han realizado los autores Juan Francisco Romero Pérez y Rocío Lavigne Cerván en “Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios”

Las dificultades con respecto a la tarea:

Para poder determinar el nivel de dificultades del alumno con respecto a la tarea resulta necesario que el maestro tenga bien focalizado lo siguiente:

- a) ¿Qué conocimientos exige la realización de la tarea por parte del alumno?
- b) ¿Qué estrategias tiene que poner en acción?

Los conocimientos declarativos son en definitiva informaciones almacenadas que tiene gran utilidad sólo cuando el alumno los relaciona, comprende, analiza, utiliza. El concepto de conocimiento engloba el de información contextualizada y agrupada bajo una comprensión sobre cómo utilizarla. Para que la información se convierta en conocimiento se precisa la intervención de una serie de experiencias, creencias y competencias(CIDEC,2004).

El *conocimiento declarativo* es definido por Anderson como el conocimiento de los hechos sobre el mundo, “el saber qué” ; mientras que el *conocimiento procedimental* es aquel que se refiere a cómo se hacen las cosas, “el saber cómo”. Según Ryle (1949) ambos tipos de conocimiento se diferencian, en cuanto a su adquisición, en que el declarativo se adquiere como un todo-o-nada y puede obtenerse repentinamente a través de la palabra; el conocimiento procedimental, sin embargo, se adquiere de forma gradual a través de estrategias. Anderson (1976) añade a la distinción que el conocimiento declarativo puede comunicarse verbalmente, cosa que es extremadamente difícil en el caso del procedimental.

Por su parte, la conducta estratégica o uso de estrategias, que pertenece al conocimiento procedimental, requiere que el alumno planifique un plan para la posible solución de la tarea, ejecute el plan trazado, aplicando determinadas operaciones y revise los resultados para ver si cumplió con el plan. Ese conjunto de procedimientos o procesos mentales que conforman la actuación estratégica puede estar dirigido por ejemplo a:

- a) Reconocimiento de la información

(Es la capacidad para identificar algo ya conocido y que vuelve a verse (por ejemplo, distinguir entre un grupo de imágenes cuáles se había visto antes). El recuerdo es la capacidad para evocar el conocimiento de algo que está en la memoria, como describir una imagen que ya se ha visto antes sin que esté presente en ese momento. A cualquier edad resulta más fácil reconocer que recordar.

b) Recuerdo de información

Es la capacidad para evocar el conocimiento de algo que está en la memoria, como describir una imagen que ya se ha visto antes sin que esté presente en ese momento. Familiarización con el objeto de estudio, establecer relaciones y motivación para mejorar destrezas con vista a la solución de problemas son factores claves para mejorar el recuerdo en el aprendizaje

c) Comprensión de la información

La cual, si se asume como desempeño comprensivo, requiere del alumno ponga su comprensión en juego, explicando, resolviendo un problema, construyendo un argumento, armando un producto y comprenda mejor cuando avanza, dando respuesta a un desafío particular)

d) Reconstrucción global de la información

Que requiere del alumno la realización de actividades comprensivas las cuales pretenden la construcción o la reconstrucción del significado de la información con la que se trabaja. Por ejemplo:

- Resumir, interpretar, generalizar...; requieren comprender una información previa y reconstruirla.
- Explorar, comparar, organizar, clasificar datos...; exigen situar la información con la que se trabaja en el marco general de su ámbito de conocimiento, y realizar una reconstrucción global de la información de partida.
- Planificar, opinar, argumentar, aplicar a nuevas situaciones, construir, crear...; exigen construir nuevos significados, construir nueva información.

e) Interpretación constructiva de la información

Implica relacionar saberes previos con la nueva información, poder explicarla desde una concepción personal y establecer un diálogo con otros lectores para favorecer la negociación de significados en función de un mejor entendimiento o comprensión de la información.

f) Transferencia para la aplicación y reutilización de lo aprendido en situaciones novedosas

Teniendo en cuenta que "el aprendizaje que tiene lugar en un momento determinado puede facilitar el aprendizaje en otro momento si, en el proceso, el individuo aprende cómo aprender"; de ahí la necesidad de preparar para la transferencia propiciando que se realicen actividades de práctica, modelaje de roles, establecimiento de metas de aprendizaje y revisión y apoyo en la aplicación.

Reseñadas brevemente algunas direcciones de la actuación estratégica aclaramos que la tendencia general es a confundir estrategias con habilidades, pero debemos recordar que la estrategia es un procedimiento mental, del cual pueden derivarse acciones concretas, pero la acción concreta no es una estrategia, la cual estaría en el proceso mental seguido para llegar a esa concreción

Nos hemos detenido en estas consideraciones porque frecuentemente la dificultad del alumno no está en que si el resultado de la ejecución concreta está bien o mal, sino que el problema puede estar en que lo que no funcione sea la estrategia como procedimiento mental porque la misma sea la que esté mal concebida.

Por eso resulta útil para el maestro atender a la propuesta de Flavell(1976) cuando proponía cuatro direcciones para entrenar a los alumnos en la mejora de sus estrategias, a saber:

- 1) Ayudar a los alumnos a construir un repertorio de estrategias
- 2) Entrenar a los alumnos en reconocer las metas de lo que deben aprender
- 3) Acentuar la calidad y la frecuencia de la experiencia cognitiva (toma de conciencia de qué sabe, qué no sabe, qué le falta, qué hizo para que fuera acertada la respuesta, qué hizo que afectó la respuesta, etc)
- 4) Elaborar la información metacognitiva sobre cuándo, cómo y dónde utilizar las estrategias.

Las dificultades ante determinados tipos de actividades o tareas.

El maestro puede situar al alumno actividades o tareas de diferentes tipos, las cuales vamos a reseñar siguiendo la propuesta de Romero y Lavigne, para con ello propiciar que se puedan analizar algunas de las dificultades más frecuentes. Esos tipos de actividades o tareas son las siguientes:

1era Actividades o tareas que exigen que el alumno utilice tanto estrategias como conocimientos de diferentes tipos. (Aquí estamos frente a los llamados desempeños integradores o tareas de integración)

2da: Actividades que sólo requieren del manejo de estrategias desde el punto de vista de una secuencia de operaciones, en las cuales la práctica es la clave del éxito, pero no remite a conocimiento o el alumno no generaliza lo que ha aprendido, por eso tendría dificultades para usar esos procedimientos en otras situaciones.

3era. Actividades o tareas en las cuales los alumnos muestran muchos conocimientos, pero cuando se les demanda del uso de estrategias relacionadas con dichos conocimientos ya no saben qué hacer
4ta. actividades cuya realización no precisa ni de estrategias ni de conocimientos, por ejemplo cuando se les pide recoger datos no relacionados.

PREGUNTA: ¿Cómo se relacionan estos tipos de tareas con diferentes tipos de dificultades de aprendizaje?

Estos diferentes tipos de actividades o tareas a las que enfrentamos frecuentemente a los alumnos nos permiten diferenciar también a los alumnos y sus dificultades más frecuentes, y tomado como referente de comparación la forma en que enfrentan determinados tipos de actividades o tareas. Esto nos permite distinguir a los alumnos siguientes:

1- los alumnos que son capaces de usar estrategias y muestran que poseen conocimientos para sustentar las estrategias utilizadas, por ello aprenden sin dificultad o tienen menos dificultades de aprendizaje, lo que incide en que tenga mayores rendimientos.

2- Los alumnos que ejecutan con facilidad procedimientos estratégicos pero sus conocimientos no son suficientes o los que abandonan las estrategias, no las usan a no ser que se les ordene en una situación concreta, lo que tiene como consecuencia que no tengan conciencia de la utilidad de la misma, no la generalizan y cuando en otra situación le cambian aunque se a una letra, ya no saben qué hacer y tiene la percepción de que la situación presente no tiene nada que ver con otras que ya había ejecutado y en la que había obtenido siempre calificación máxima en clases. Estos casos nos revelan una vez más la importancia de colocar a los alumnos ante situaciones que demanden de él la reutilización de estrategias aprendidas, por sobre todo en procedimientos matemáticos, de comprensión lectora, de uso de método científico o de argumentación sobre problemáticas sociales

3- Los alumnos que no saben usar estrategias acordes con la tarea en cuestión, pero poseen conocimientos para distintos tipos de problemas. Por eso sólo alcanzan rendimiento óptimo en aquellas tareas que no exigen intervención estratégica. Los maestros nos quejamos frecuentemente en estos casos en que los alumnos “lo pueden decir todo”, pero no lo pueden aplicar a casos o situaciones de manera funcional, pero debemos reconocer que esa conducta la propiciamos a nosotros mismos muchas veces, pues otorgamos la máxima calificación a aquellos que nos “declaman lo explicado o leído, pues evidentemente es más fácil de calificar, de evaluar por la vía de un examen, de contar con juicios e torno a cómo les va quedado la información, etc, pero las

consecuencias para el aprendizaje deriva en que teniendo el máximo de calificación el alumno esté realmente en el rubro de los que tiene dificultades de aprendizaje.

4-Los alumnos que están por debajo de lo básico porque muestran un bagaje deficiente, tanto en conocimientos como en estrategias.

PREGUNTA: Esa dificultades no son sólo del alumno ¿cómo pueden contrarrestarse?

Por supuesto que el análisis de esas dificultades no depende sólo del alumno, sino también de aspectos que competen al maestro. Dentro de esos aspectos se destacan dos de crucial importancia:

- a) El diseño de la tarea o actividad atendiendo a determinadas condiciones tanto de presentación como de ejecución
- b) La rapidez con la se haya concebido la ejecución de la tarea, es decir, el tiempo de duración de proceso de enseñanza aprendizaje

Con respecto al diseño de la tarea Romero y Lavigne señalan que se debe atender a aspectos como los siguientes:

- Modo de presentación de la tarea (oral, escrita, integrada, semiintegrada, separando recursos de desempeño, vocabulario empleado, etc)
- Tiempo dedicado al proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta que si no nos adentramos en el proceso de integración de los contenidos en función de los aprendizajes esperados, siempre nos estaremos quejando de “saturación” de contenidos
- Recurso materiales que se demandan para la ejecución
- Determinación de dónde, cómo y cuándo hay que realizar la tarea
- Si se les está pidiendo que realicen representaciones gráficas, esquemas, resúmenes, etc
- Si se le está propiciando la posibilidad de que haya más de una forma para la realización de la tarea
- Si se les está pidiendo el empleo de una guía o procedimiento específico para la realización de la tarea
- Si se admite que realicen preguntas durante la realización de la tarea
- Si se le proporciona o no ayudas durante la realización de la tarea
- Si se proporciona refuerzos durante y al final de la tarea
- Si se valoran aspectos como la limpieza y presentación de la solución, etc
- Si la tarea se realizaría de forma individual o colectiva
- Si se tiene elementos sobre la condición física del alumno en relación con sus otros compañeros
- Si se tiene dominio de las condiciones del entorno, por ejemplo ruidos, distractores de otro tipo, etc
- La técnica de observación es un valioso instrumento para el análisis de los aspectos descritos

PREGUNTA: Un factor determinante del cual siempre nos quejamos los maestros es el tiempo ¿Cómo incide el tiempo en las dificultades descritas?

Con respecto al tiempo se ha de atender lo siguiente:

- Si las dificultades del alumno pueden estar dadas por lentitud para captar las demandas de la tarea
- Si la lentitud del alumno está acarreado pérdidas de información y con ello disminución del interés, la motivación y de información activa en la memoria activa de trabajo
- Si el alumno invierte mucho tiempo y muchos recursos cognitivos en ejecutar tareas de bajo nivel cognitivo
- Que el maestro no haya aprovechado el tiempo para los alumnos automaticen lo más temprano posible los procedimientos que demandan automatización y bajo nivel cognitivo
- Una visión por parte del maestro del tiempo que transcurre desde que se inicia el proceso de enseñanza aprendizaje hasta que ese aprendizaje tiene lugar realmente, tomado como referente el marco temporal en el cual para la mayoría de los alumnos el aprendizaje en cuestión no está constituyendo un problema.
- Revisar si en realidad se está organizando el aprendizaje gradualmente para transitar de un conocimiento inerte a un conocimiento funcional.

Podemos concluir señalando que el análisis de las dificultades de aprendizaje vistas desde el punto de vista de la tarea nos remite a emitir juicios relacionados con los conocimientos, las estrategias, el diseño de la tarea en cuestión y el tiempo de duración del proceso de enseñanza aprendizaje.

PREGUNTA: Ya analizamos las dificultades desde la tarea ¿Qué sucede con el alumno?

A continuación vamos a detenernos en otro componente determinante del triángulo alumno –tarea- maestro. Ese otro componente es el alumno.

La determinación de las dificultades de aprendizaje vistas desde la perspectiva del alumno deben ser analizadas en dos partes, a saber:

- 1-Determinación de dificultades desde el punto de vista del currículum
- 2-Determinación de dificultades desde el punto de vista psicopedagógico

El análisis de las dificultades de aprendizaje del alumno vistas desde la perspectiva del currículum nos debe permitir arribar a juicios en torno a cómo se encuentra en relación con las aspiraciones curriculares; de ahí que debemos determinar, qué conoce, qué sabe hacer con lo que conoce y cómo se desempeña, mostrando los niveles de competencia alcanzados, todo ello sobre la plataforma de sus actitudes, las cuales serán analizadas en la segunda parte, dedicada a la perspectiva psicopedagógica.

Se trata en definitiva de apreciar la diferencia entre los aprendizajes esperados y el rendimiento real para con ello, poder tomar decisiones fundamentadas con vista a una intervención efectiva en la posible solución de las dificultades de aprendizaje. De acuerdo con la propuesta de Romero y Lavigne () un análisis de las dificultades del alumno en relación con el currículum en el contexto escolar y de aulas concretas, podría atender a lo siguiente:

- Los contenidos que el alumno no ha aprendido
- El grado de ayuda que ha necesitado
- El modo en que participa en las nuevas actividades propuestas (iniciativa, interés, constancia en el trabajo) y en las actividades cotidianas de la vida diaria del aula

Se trata en definitiva de arribar a juicios de valor en torno a:

- La valoración del grado de consecución de las capacidades implicadas en los aprendizajes esperados en etapas concretas
- La valoración sobre el grado de asimilación de los contenidos de las diferentes áreas y materias
- La valoración del aprendizaje en su conjunto

Sería muy recomendable arribar a juicios de valor, además, sobre la forma en que se da la articulación de recursos y competencias a través de desempeños, los cuales han de ser observados sobre la base de determinados criterios e indicadores previos, desee linio del proceso de enseñanza aprendizaje del bloque de estudio

Resulta muy útil además poder discernir si las dificultades de aprendizaje se dan más en el aprendizaje de conceptos, en el procedimientos o el de actitudes, si establecer esa distinción fuera pertinente según casos concretos como los referidos a lo que sucede en comprensión lectora, escritura o matemáticas; áreas que también exigen de que analicemos dificultades de aprendizaje relacionadas con el razonamiento, los niveles de adaptación, escritura, atención, concentración, estrategias de trabajo y de estudio. En relación a los hábitos o estrategias de trabajo el maestro debe profundizar en torno a cómo obtener información a partir de los indicadores siguientes (Romeo y Lavigne pág 46):

- Motivación hacia el trabajo escolar
- Ritmo de trabajo
- Constancia y esfuerzo
- Actitud ante los errores y dificultades de aprendizaje
- Respuesta a los cambios en las rutinas de trabajo
- Autonomía en el trabajo
- Hábitos de organización del material escolar
- Trabajo en grupo

PREGUNTA: Para los maestros resulta más difícil analizar las dificultades desde el punto de vista Psicopedagógico ¿Cómo podríamos los maestros acercarnos al análisis de las dificultades desde lo psicopedagógico?

Las dificultades del alumno desde el punto de vista psicopedagógico pueden ser analizadas desde diferentes aristas, pero dentro de ellas se destacan las siguientes:

1era El modo en que realizan las tareas en las cuales presentan dificultades

2era variables psicológicas que interviene en las dificultades de aprendizaje ya sea como causa o como consecuencia

3da Variables psicológicas relacionadas directamente con dificultades de aprendizaje

4ta Relaciones que el alumno con dificultades tiene con los compañeros y con los adultos

En relación con las dificultades derivadas de la tarea se tendrán en cuenta aspectos ya explicados en torno conocimientos, estrategias diseño y tiempo. Además errores que comete y la forma en que se da el éxito o el fracaso ya sea en solucionar un problema o comprender un texto. Dentro las variables intervinientes y relacionadas en las dificultades de aprendizaje se destacan las siguientes:

- Problemas escolares: motivación de logro, procedimientos de pensamiento, estrategias de aprendizaje, expectativas, atribuciones, actitudes, problemas de inadaptación familiar o escolar, entre otras
- Bajo rendimiento escolar; motivación de logro, problemas de comprensión, expresión oral, expresión escrita, procedimientos de pensamiento, estrategias de aprendizaje y metacognición, expectativas, atribuciones, actitudes y relaciones, así como inadaptación escolar y familiar manifestada en indisciplinas y trastornos de conducta
- Dificultades específicas de aprendizaje: surgen como consecuencia del fracaso repetido, incidente baja autoestima, inseguridad, inadecuado sistema de atribuciones,, desmotivación, pobres expectativas, rechazo ala escuela, alteraciones emocionales y afectivas, dificultades de escritura por falta de psicomotricidad, lateralidad, etc
- Trastornos de déficit de atención e hiperactividad: Baja motivación de logro, metas y recompensa a corto plazo, trastornos afectivos y emocionales, baja tolerancia a la frustración, etc
- Discapacidad intelectual límite a aislamiento, retraimiento, pobre comprensión de situaciones sociales, inadecuados o inexistentes hábitos de estudio, agresividad, baja tolerancia ante las frustraciones, etc

La determinación de dificultades de aprendizaje vinculadas alas relaciones sociales del alumno puede ser analizada a partir de indicadores como los siguientes:

1-Cognición social: que remite a qué piensa de sí mismo y qué cree que los demás piensan de él, qué piensa él de los demás, etc. Abarca también conocimiento social que remite a conceptos sociales como al amistad, la autoridad, las relaciones de pareja, también remite a la comprensión de situaciones sociales tales como la empatía, papel que desempeñan los oros; sistema sociales como la familia, la escuela, la democracia; principio éticos religiosos, étnicos, normas de convivencia etc y la percepción social sobre sentimientos, emociones, motivos de otras persona.

2-Relaciones sociales concretas: con sus amigos, con sus compañeros, con sus pareja; también las habilidades de comunicación que tienen: expresión, comprensión del lenguaje oral, competencias conversacionales, facilidad de comunicación interpersonal; sus interacciones físicas emocionales, así como su estatus social ya sea de integración en el grupo, de liderazgo de sumisión, etc

3-Habilidades sociales: expectativas sociales, estrategias y repertorio de actitudes sociales, referencias de pertinencia a un grupo(vestimenta, tatuajes, etc) asertividad(agresiva, pasiva, situacionalmente dependiente) tacto social; respecto por las actitudes, normas y comportamientos de los demás

Lo que hemos pretendido es traer a colación referentes importantes para determinar dificultades de aprendizaje y para poder trazar estrategias de intervención efectivas con vista a la solución de dichas dificultades que, como puede derivarse de lo expuesto requieren de un trabajo colaborativo al interior del aula, al interior de la escuela y en la necesaria relación entre familia, escuela, comunidad

PREGUNTA ¿Cómo se da la evaluación formativa a través de la secuencia didáctica?

La evaluación formativa que se realiza en cada una de las fases de la secuencia didáctica, tendrá por supuesto fines en consonancia con los fines de cada fase, es decir, en la apertura realizamos evaluación formativa para determinar cómo van adquiriendo los recursos; en el desarrollo de la evaluación formativa pretende determinar cómo movilizan por rutas alterativas, cómo activan las experiencias y cómo se desempeñan fundamentando lo que hacen, que es el desempeño reflexivo; en el cierre la evaluación formativa pretende determinar y ayudar a un desempeño integrador y por sobre todo determinar los niveles de autonomía y la forma en que combina los recursos para articularlos al desempeño integrador.

ANEXO COMPLEMENTARIO

Las respuestas dadas al cuestionario nos permite vincularlos con el contenido de la secuencia didáctica, la cual como ya se expreso lo haremos mediante una dinámica de preguntas y respuestas sobre el contenido de la unidad.

PREGUNTA: ¿Cuáles son los componentes didácticos básicos a los que se debe atender en la planificación didáctica?

Los autores señalan variados componentes didácticos de la planificación, pero todos coinciden en el carácter básico de los componentes siguientes:

Componentes Didácticos

- **Objetivo** ¿Para qué?
- **Contenidos** ¿Qué?
- **Métodos y Actividades** ¿Cómo?
- **Medios y Recursos** ¿Con qué?
- **Evaluación** ¿Por qué?

Estos componentes aparecen muy bien tratados en textos dedicados a capacitar a maestros de la Educación Básica, con vista a la implementación de la Reforma Educativa. Los maestros pueden enumerarlos, describirlos y hablar sobre ellos, pero generalmente no han tenido en cuenta que su labor siempre ha girado en torno a estos cinco componentes.

El componente objetivo responde al “para qué”, por tanto si estamos hablando de enfoque orientado al desarrollo de competencias, entonces el “para qué” será para desarrollar competencias, de manera tal que el objetivo se expresa ahora en términos de acción, es decir, los objetivos son las competencias expresadas en términos de acción. Debemos aclarar que no estamos frente a la conocida pedagogía por objetivos, sino frente a una pedagogía de las competencias.

Realmente los maestros siempre hemos trabajado para dar respuesta a esas preguntas a través de esos componentes didácticos, pero la tendencia tradicional ha sido comenzar por el “qué”, luego ir al “cómo”, de ahí al “con qué” y por supuesto al “por qué” representado por la evaluación, pero como puede apreciarse, tradicionalmente se ha tendido a dejar fuera el “para qué”, que representa a los objetivos/competencias, lo que en nuestra opinión es una de las causas de las bajas promociones pues si se evalúa sin brújula es difícil precisar hacia dónde ir. Ante esta realidad, la planificación orientada al desarrollo de competencias parte de establecer la relación entre el “para qué” y el “por qué”, como punto de partida que direcciona y condiciona las respuestas a los restantes componentes.

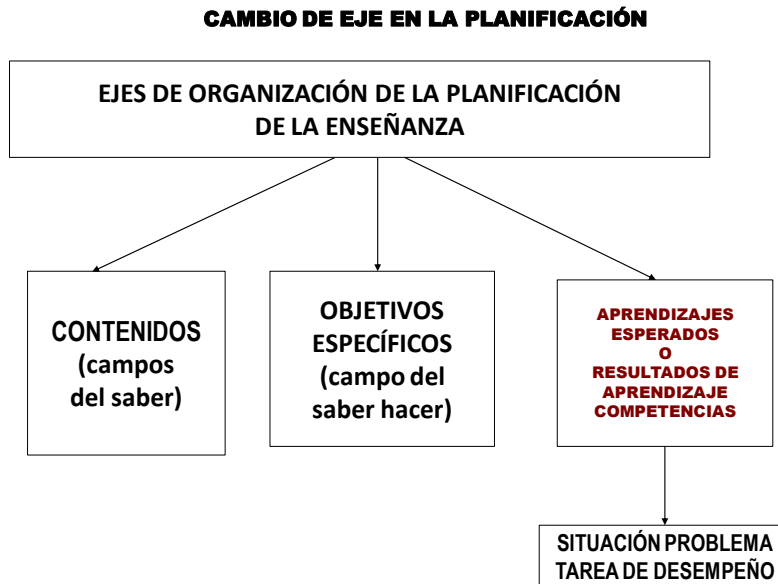
PREGUNTA: ¿Cómo se ha comportado el cambio de eje en la planificación didáctica en diferentes momentos educativos?

Aunque mucho se ha insistido en que el eje de la planificación no sean los contenidos, muchos maestros continúan aferrados a ellos y creen que enseñar es ir trasladando los capítulos del libro de texto y que seguir el programa es sinónimo de seguir el índice de ese libro, otros siguen aferrados a los objetivos operativos, al estilo de “al finalizar la clase el alumno será capaz de...” y sabemos que no será capaz de nada de lo que decimos al finalizar una clase, pero tras ese enunciado lo que

hacemos es empezar a enumerar todas las operaciones o actividades que se van a realizar como si en realidad esos fueran los objetivos.

El eje actual, centrado en los aprendizajes esperados, realiza cómo estos desempeñan su papel tanto en la categoría objetivo como en la categoría resultados, por eso, afirmamos que los aprendizajes esperados son objetivos expresados en términos de resultados y por ello orientan el inicio de la planificación, pero también su final, pues esos aprendizajes esperados guían la evaluación antes, durante y después del proceso de enseñanza aprendizaje.

Una representación gráfica del cambio de eje que ha venido sufriendo la planificación es la siguiente:



Nótese que el eje de planificación con enfoque basado en competencias nos remite a buscar la relación entre aprendizajes esperados, competencias y situaciones problemas o tarea de desempeño.

PREGUNTA: ¿Cuál es el tratamiento de los contenidos en la planificación con base en competencias?(sugerimos ampliar sobre tipos de contenidos en material no 2)

Los contenidos han de integrarse pues con una “longaniza de contenidos” que redundaría en un currículum saturado nadie puede formar competencias. Cuando hablamos de integración no nos referimos a cortar y segmentar. Veamos un ejemplo:

Un maestro de Secundaria Básica de un país centroamericano señaló que su programa de biología tenía 6 unidades didácticas, a saber:

1. Bases conceptuales de la Biología
2. Biología y Biodiversidad
3. Función vital de reproducción
4. Función vital de Nutrición
5. Función vital de Respiración
6. Función vital de relación

Desde un enfoque verticalista del currículum el docente podría señalar que su programa cuenta con 6 unidades didácticas, y tal vez hasta hable de seis competencias a trabajar; pero desde un enfoque integrado que es el que caracteriza al enfoque basado en competencias, podemos asegurar que ese programa sólo tiene dos unidades, a saber:

- 1. Bases conceptuales de la biología en la biodiversidad**
- 2. Funciones vitales de los seres vivos**

Ese enfoque integrado para el tratamiento de los contenidos es determinante para poder desarrollar competencias, pues para que una competencia se desarrolle requiere que se transite por fases de adquisición de recursos, fases de movilización y fases en las que el alumno enfrenta situaciones nuevas, desempeñándose integradoramente. Ese proceder que caracteriza al desarrollo de competencias, es incompatible con una “longaniza” de contenidos, por ello se impone la integración

Observemos el siguiente ejemplo tomado de un programa curricular en el programa de ciencia (cuarto grado)

El bloque aborda el tema siguiente:

Los seres vivos formamos parte de los ecosistemas

La reproducción de plantas y animales:

- Diversidad en la reproducción de plantas: mediante semillas, tallos, hojas, raíces y con la participación de seres vivos o el medio natural.
- Participación de otros seres vivos y el medio natural en la reproducción de plantas con flores.
- Reflexión acerca de que todas las plantas se reproducen y lo hacen de formas diversas.
- Diversidad en la reproducción de animales: vivípara y ovípara.
- Ejemplos de animales vivíparos y animales ovíparos.
- Reflexión acerca de que todos los animales se reproducen y lo hacen de formas distintas

Los hongos y bacterias: parecido con plantas y animales

- Comparación del crecimiento, de la nutrición y la reproducción de hongos y bacterias con las mismas funciones vitales de plantas y animales.

Hongos y bacterias como seres vivos.

- Evaluación de los beneficios y riesgos de las interacciones de hongos y bacterias con otros seres vivos y el medio natural en la estabilidad de las cadenas alimentarias y en la salud de las personas.
- Evaluación de los beneficios y riesgos de hongos y bacterias en las industrias alimentaria y farmacéutica.
- Funcionamiento de los ecosistemas y cadenas alimentarias
- Ecosistema: relación entre los factores físicos y biológicos de la naturaleza.
- Alteración de la estabilidad del ecosistema por la modificación de alguno de los factores que lo conforman.
- Valoración de estrategias locales o nacionales orientadas a mantener la estabilidad de los ecosistemas.
- Estructura y funcionamiento de las cadenas alimentarias: productores, consumidores y descomponedores.

- Evaluación de las consecuencias de las actividades humanas en
- la alteración de las cadenas alimentarias.
- Reflexión acerca de que las personas somos parte de los ecosistemas y la naturaleza.

Si el maestro no integra estos contenidos en torno a los aprendizajes esperados, pues simplemente estaría obligado a pasar “volando” por la larga propuesta; que lo que busca es ofrecer la información que puede ayudar al logro de los aprendizajes esperados siguientes:

- Explicar la reproducción de plantas y animales
- Identificar el parecido de hongos y bacterias con los seres vivos, así como explicar la importancia de estos en la interacción con otros seres vivos y medio natural
- Explica cómo las relaciones entre factores físicos y seres vivos dentro del ecosistema mantiene su estabilidad y cuál es la estructura general de las cadenas alimentarias y las consecuencias de su alteración por las actividades humanas

Recordemos que no se trata de “dictar” los aprendizajes esperados, pues cómo ya señalamos ellos se insertan en una visión procesual, pero en definitiva son el referente de lo que hay que aprender, por tanto guían a los maestros para integrar los diferentes tipos de contenidos, los cuales derivan en diferentes tipos de conocimientos.

Un sujeto con competencias en determinada situación, muestra que tiene una amplia base de conocimientos declarativos interrelacionados, vinculados a dicha situación, muestra, además, que sus conocimientos procedimentales son más poderosos y mejor automatizados (Denyer, 2007, pág.42) a lo que se une que es capaz de ejercer un control metacognitivo sobre sus avances y sobre la realización de la tarea, caracterizado por la tendencia a comportarse de modo consciente y persistente ante la situación que enfrenta.

A todas luces lo que acabamos de plantear ratifica una vez más que hablar de competencia no elimina sino que supone el aprendizaje de diferentes tipos de contenidos, desde una visión constructiva, que se traduce en una apertura del conocimiento que luego iremos canalizando convenientemente y de acuerdo a situaciones concretas para que esa apertura de conocimientos se oriente hacia el desarrollo de competencias, lo que implica que el alumno vaya enfrentando diferentes tipos de desempeño con ese conocimiento. Lo expresado nos remite a pensar y resituar el papel del maestro para lograr lo que requiere un sujeto con competencias en situaciones determinadas, a saber:

- **Conocimientos declarativos interrelacionados**
- **Conocimientos procedimentales más poderosos**
- **Conocimientos procedimentales mejor automatizados**
- **Contenidos actitudinales**
- **Procederes para ejercer el control metacognitivo** (estos serán abordados en la jornada dedicada a la evaluación)

A continuación emitiremos consideraciones sobre los cometidos implicados en los tipos de conocimientos, contenidos y procederes anteriores.

¿Cómo logramos que el sujeto adquiriera una amplia base de conocimiento declarativo interrelacionado?

Los contenidos declarativos permiten interrelacionar hechos, conceptos y principios, implicándolos en un proceso de comprensión que favorece genera conocimiento siempre y cuando el sujeto desempeñe un papel activo a partir de sus elaboraciones personales sobre la información. Cuando señalamos que estarán vinculados a la competencia en cuestión lo hacemos teniendo en cuenta que el tratamiento de estos contenidos no puede reducirse a copiar el índice de un libro de texto, sino que deben ser aquellos que la competencia demanda, pero tal correspondencia entre los contenidos que la competencia demanda y los que se seleccionan es sólo el punto de partida de relaciones interdisciplinarias y cerca de redes que son las que van conformando la base amplia e interrelacionada de conocimiento declarativo al cual hacíamos alusión en párrafos precedentes.

Por supuesto que no se puede interrelacionar con una “longaniza” de contenidos, por ello hay que integrarlos en redes. En una oportunidad un docente de Ingeniería civil me comentaba que su programa tenía 17 unidades de aprendizaje. Le comentamos en aquel instante que si eran 17, no podían ser unidades de aprendizaje, sino unidades temáticas porque la memoria constructiva no podía abarcar 17 bloques temáticos y verlo en unidad. Cuando le pregunte cómo se llamaba su asignatura me contestó que se llamaba “Vías de comunicación en ingeniería civil”.

Si analizamos el caso expuesto tendríamos que preguntarnos ¿tiene realmente 17 unidades su asignatura? Evidentemente solo tiene tres unidades: **La vía aérea, la marítima y la terrestre**. Lo que sucede es que la tendencia tradicional del currículum verticalista, aún nos escolta, aunque declaremos que estamos asumiendo un enfoque integrado. Si no integramos, es muy difícil favorecer las interrelaciones intra e interdisciplinarias para trabajar los contenidos declarativos. Aludir a conocimiento procedimental poderoso o potente nos remite a varias direcciones dentro de la cuales se destacan las siguientes:

- Lo poderoso remite a lo importante, por tanto debemos detenernos en la relevancia de los contenidos guiados por los resultados de aprendizaje esperados
- Lo poderoso influye en otros por tanto no nos referimos a procedimientos muy locales o puntuales sino a aquellos que tienen utilización en una gama muy variada de situaciones, como por ejemplo procedimientos para la búsqueda y procesamiento de información, procedimientos para comunicar información a través de informes, exposiciones, debates, etc.), interpretar textos, usar método científico, elaborar fundamentos, etc.
- Lo poderoso remite a fuerza o capacidad para realizar algo y para producir grandes efectos o cambios, con recursos propios, lo que coincide con lo expuesto anteriormente y el añade el hecho de poder usar un conjunto de habilidades para solucionar problemas prácticos, desde los recursos propios, es decir, tomando decisiones para el uso que no parten de indicaciones previas del docente, ni de recetas, es el caso de habilidades que el alumno emplea para describir regularidades, emitir hipótesis razonables, distinguir variables, crear alternativas propias, etc.

El hecho de favorecer que los alumnos utilicen procedimientos mejor automatizados nos remite a **procedimiento algorítmico** que son los que indican el orden y el número de pasos que han de realizarse para resolver un problema. Siempre que se realicen los pasos previstos y en el orden adecuado, los resultados serán idénticos. Estos procedimientos estarán mejor automatizados si se tiene en cuenta las siguientes consideraciones metodológicas:

Para aprender un contenido procedimental son necesarias:

1. **la ejecución de un conjunto de acciones ordenadas;**
2. **la ejercitación abundante y variada;**
3. **la aplicación en contextos diferenciados;**
4. **la reflexión del educando sobre su propio accionar;**

Con respecto a los contenidos actitudinales que incluyen actitudes valores y normas hay que tener en cuenta que no se aprenden con rollos ni como si fuera conocimiento declarativo sino que la discusión, el diálogo y el ejemplo son sus herramientas fundamentales. Muchas veces los docentes pretenden incluir estos contenidos de manera artificial en su labor sin embargo, por su propia naturaleza, nada se aprende si no está matizado por las actitudes. Quien podría negar que toda materia debe despertar curiosidad por..., que toda materia debe proveer espacios para una valoración positiva de aprender, también motivación hacia... Qué toda materia tiene interés en despertar inclinación por... o por fomentar la constancia, la preocupación por... y la sensibilización para algo. Todos queremos fomentar hábitos, buscar que se comporte el alumno de acuerdo con..., en fin, que no se trata de buscar lo que encaja, sino percatarse de manera fluida que con lo que hacemos movilizamos no sólo la dimensión cognitiva, sino que esta se da en unidad con la dimensión afectiva.

Pozo (1994) realizó consideraciones que deben tenerse en cuenta para la selección y tratamiento de los contenidos en Ciencias. Estas consideraciones tienen aportes relevantes para el tratamiento de los contenidos cuando se asume el enfoque integrado que caracteriza a las competencias. Esas consideraciones señalan lo siguiente:

1. **Focalizar** los contenidos conceptuales, con visión integrada
2. Es necesario **jerarquizar** los conceptos según su dificultad.
3. Los contenidos seleccionados deben **permitir un desarrollo de procedimientos y actitudes** de carácter general.
4. Los contenidos seleccionados **deben permitir la propuesta de actividades didácticas** concretas y específicas.
5. **Los contenidos más adecuados son aquellos que están más próximos a la realidad del alumno** ya que a través de ellos parece que puede lograrse más fácilmente la transferencia de los conocimientos científicos a su realidad cotidiana.
6. **La diferenciación de los contenidos en disciplinas debería ser una meta** y no un punto de partida (de ahí la importancia de incluir la visión interdisciplinaria)
7. Que resulten **interesantes para los alumnos**, ayudándolos a comprender la cotidianidad
8. Que los **ayuden a comprender el mundo que los rodea, mediante la investigación** y la interacción con los objetos y los hechos que encuentren en él.
9. Que el **contenido de las actividades se ajuste a los criterios indicados** para la selección del contenido, con énfasis en atención a diferente nivel de complejidad.

10. Que el **material o medios que se utilice para abordarlos sea sencillo y familiar**, de forma que no constituya un obstáculo para estudiar o prestar atención al fenómeno o hecho que debe investigarse

Vamos a detenernos en los niveles de complejidad, del saber porque la tendencia de los maestros es a abordar los contenidos centrados en niveles básicos, sin avanzar hacia niveles superiores, por ello debemos hacernos la pregunta siguiente:

¿Cuál es el nivel de complejidad que se requiere para la actividad que se planteará y cuáles son los saberes que los alumnos tienen?

Se repite mucho el término saber, pero se pasa por alto que el saber no se puede confundir con simple información. El “saber” es conocimiento lógicamente ordenado por los sujetos que lo producen y reutilizado por los usuarios de conocimientos. El saber en sí mismo es un conjunto de conocimientos desarrollados, consolidados y acumulados en torno a un objeto de interés, también es información existente en torno a un interés u objeto de estudio, referido a procesos y situaciones donde interactúan los sujetos.

El tratamiento de los saberes se logra a partir de consolidar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, en un contexto determinado. El tratamiento de estos diferentes tipos de contenidos debe realizarse atendiendo a diferentes niveles de complejidad, pues lamentablemente los maestros tienden a quedarse en procesos básicos debido a la fuerza que tuvo siempre el saber (y el creer erróneamente, que si tenía un saber ya eso daba —por supuesto— un saber hacer).

Estos niveles de complejidad en el tratamiento del contenido tienen que llegar a posibilitar el tratamiento de situaciones, las cuales permitan movilizar procesos cognitivos de orden superior para resolver problemas, para poner en juego la comprensión, la descripción, la resolución, la reflexión y la comunicación. Se trata, en definitiva, de que las actividades tengan un nivel de complejidad creciente, ascendiendo gradualmente desde procesos cognitivos de bajo nivel de exigencia, pero convencidos de que en ese bajo nivel no pueden quedarse los alumnos.

Una visión esquemática de ese ascenso hacia niveles crecientes de complejidad es el siguiente:



(Tomado de David Durán Gisbert)

Movilización de procesos cognitivos

- **Procesos Básicos**
 - Observación, Comparación, Relación, Clasificación simple, Ordenamiento, Clasificación jerárquica, Análisis, Síntesis y Evaluación
- **Formas de razonamiento**
 - Inductivo, Deductivo, Analógico, Hipotético
- **Procesos superiores**
 - Resolución de problemas, Pensamiento crítico, Toma de decisiones, Creatividad, Inventiva, Metacomponentes

(Tomado de Ety H. Estévez)

ANEXO 5:		PREESCOLAR	
CAMPO FORMATIVOS	Modalidad de trabajo definida para la asignatura.	¿De donde surge mi situación de aprendizaje/tarea integradora?	¿Cuántas situaciones realizaré por bloque?
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Proyectos didácticos	Cada práctica social del lenguaje y del producto	3 situaciones de aprendizaje
PENSAMIENTO MATEMÁTICO			
EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO			
DESARROLLO FÍSICO Y SALUD			
DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL			
EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS			

Asignatura	Modalidad de trabajo definida para la asignatura.	¿De donde surge mi situación de aprendizaje/tarea integradora?	¿Cuántas situaciones realizaré por bloque?
Español	Proyectos didácticos	Cada práctica social del lenguaje y del producto	3 situaciones de aprendizaje
Segunda lengua			
Matemáticas			
Ciencias	Secuencia didáctica Proyectos	Se elige una de las preguntas para generar el proyecto .	1 situación que integra conocimientos habilidades y actitudes del bloque.
Geografía de México y del mundo			
Historia	Secuencia didáctica	Se selecciona uno de los temas para analizar y reflexionar , y se orienta con la pregunta de los temas para comprender el periodo.	1 situación de aprendizaje al finalizar el bloque
Formación cívica y ética			
Educación física			
Artes			
Tecnologías			
Asignatura estatal			

BIBLIOGRAFÍA

- Avolio de Cols, Susana (2004) “Cómo se elabora un módulo” (cap 7) En: Diseño Curricular Basado en Normas de Competencia laboral Conceptos y orientaciones metodológicas, CINTERFOR/OIT, Buenos Aires.
- Catalana, A. M. Avolio de Cols, S. Y Sladogna, M. (2004) “*Diseño Curricular Basado en Normas de Competencias laborales. Conceptos y orientaciones Metodológicas*”. Buenos Aires. ID FOMIN, CINTERFOR
- Denyer, Monique Et al. (2007) “*Las competencias en la educación: Un balance México. Fondo de Cultura Económica*”.
- Escamilla Glez, Amparo (2011) Las competencias en la programación de aula, Ed Grao Barcelona.
- Goñi Zabala, J. M (2005) “*El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*”. Octaedro/ ICE – UB.
- Gonzi A y Athanasou J. (1996) “*Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia*”. México Limusa.
- Hernández P, (1996) “*Psicología de la Educación: corrientes actuales y teorías aplicadas*”. Trillas. México.
- Perrenout Ph.(2004) Diés nuevas competencias para enseñar. México. Biblioteca para la actualización del maestro.
- Perkins, D. (2000) La escuela inteligente. México: SEP/Gedisa.
- Pozo, J.I: (1996) Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Alianza Editorial. Madrid.
- Quesada Rocío(2009) Cómo planear la enseñanza estratégica. Ed Limusa,México
- Roman ,M y Diez E. (1998) Currículum y aprendizaje. Didáctica sociocognitiva aplicada., Madrid ,EOS
- Ruiz iglesias M (2010) “Hacia una Pedagogía de las competencias”. Ed CICEP ,México
- Ruiz Iglesias M (2010) “Enseñar en términos de competencias 2Ed Trillas, México.
- Tobón S (2005) Formación Basada en Competencias: pensamiento complejo. Diseño curricular y didáctica. Bogotá. ECOE ediciones.
- Tobón, S, Rial A., Carretero, M:A., y García, J.A.(2006) Competencias, calidad y Educación Superior, Bogotá. Alma Mater, Magisterio.
- Zabalza, M.A.(2007) “Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional” Editorial Nar.
- Zabala Antoni y Laia Arnau (2007) Cómo aprender y enseñar competencias, Ed Grao, Barcelona.